



HAL
open science

**QUITTER LA CLASSE : La mobilité professionnelle en
cours de carrière des enseignants du premier degré,
épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe
professionnel**

François Quinson

► **To cite this version:**

François Quinson. **QUITTER LA CLASSE**: La mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré, épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe professionnel. Education. Université Lumière - Lyon II, 2004. Français. NNT : . tel-00007848

HAL Id: tel-00007848

<https://theses.hal.science/tel-00007848>

Submitted on 22 Dec 2004

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.

Université Lyon 2 Lumière U.F.R. de sciences sociales
Thèse en sciences de l'éducation
pour obtenir le grade de docteur de l'Université Lyon 2
présentée par

François QUINSON

QUITTER LA CLASSE

*LA MOBILITÉ PROFESSIONNELLE EN COURS DE CARRIÈRE DES
ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ, ÉPREUVE CRUCIALE
INDIVIDUELLE ET ANALYSEUR DU GROUPE PROFESSIONNEL.*

Sous la direction de Dominique GLASMAN

Membres du jury :

Marc DERYCKE, professeur de Sciences de L'Éducation, Université de St Etienne

Michel DEVELAY, professeur de Sciences de L'Éducation, Université de Lyon II

Bertrand GEAY, maître de conférences de Sociologie, Université de Poitiers

Dominique GLASMAN, professeur de Sociologie, Université de Savoie

Henri PEYRONIE, professeur de Sciences de L'Éducation, Université de Caen

André ROBERT, professeur de Sciences de L'Éducation, Université de Lyon II

Thèse soutenue le 21 juin 2004

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de recherche, pour la bienveillante exigence qu'il m'a accordée. Je le remercie tout particulièrement de ne m'avoir jamais parlé ni de mon âge, ni de mon statut professionnel et de m'avoir épargné les louanges blessantes que d'aucuns accordent inconsidérément aux "étudiants méritants". Il m'a permis d'expérimenter et d'accéder à l'autonomie : j'ai le sentiment qu'il m'a "auteurisé".

Je remercie Choukri Ben-Ayed de m'avoir prodigué des critiques aussi directes que stimulantes, et de m'avoir (re)donné le goût de la recherche, en m'associant, par anticipation, à une équipe de recherche.

Je remercie François-Régis Guillaume pour les traitements qu'il a effectués dans les fichiers informatiques de la DPD et les éléments de cadrage qu'il a mis à ma disposition.

Je remercie Chantal et Martine pour leur aide dans la transcription sur informatique des entretiens.

Je remercie Claire et Marie-Laure, pour leurs relectures attentives et l'opportunité de leurs remarques.

Je remercie Alyne et Michelle, mes collègues de travail, dont l'engagement professionnel et la bienveillance m'ont permis de dégager du temps et de l'énergie pour ce travail, somme toute sans lien direct avec ce qui nous occupe habituellement.

Et merci à Lucie, pour sa remarque pertinente... à plus d'un titre.

Sans oublier mes proches, qui ont supporté (presque) sans protester mon comportement cyclothymique et mes absences –à tous les sens du terme– d'apprenti chercheur : c'est promis, je ne recommencerai plus.
Quoique...

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
<i>Première partie</i> DÉPARTS Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement.....	21
<i>chapitre 1</i> L'ESPACE DES POSSIBLES Évidences, tendances et structures de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré	25
<i>chapitre 2</i> EFFECTIFS Estimation quantifiée du volume des départs en cours de carrière et de la fréquence des débouchés.....	85
<i>chapitre 3</i> UN CHEMINEMENT L'aventure personnelle de mobilité à l'épreuve du social.....	145
<i>Deuxième partie</i> ÉVOLUTIONS Modalités de la mobilité en cours de carrière selon les contextes professionnels.....	215
<i>chapitre 4</i> RESSOURCES Critères cognitifs de mobilité et marges de jeu institutionnelles	219
<i>chapitre 5</i> ARCANES Filières internes de mobilité progressive et débouchés exclusifs du premier degré	283
<i>chapitre 6</i> DÉBOUCHÉS Promotion hiérarchique interne et mobilité catégorielle vers le secondaire, deux débouchés significatifs du premier degré	371
<i>Troisième partie</i> ARTICULATIONS Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine	429
<i>chapitre 7</i> TRAJECTOIRES Quitter la classe : quitter sa classe (sociale) ou la retrouver ?	433
<i>chapitre 8</i> MOBILES Motifs et moteurs de mobilité, entre chaîne biographique et trame sociale	495
<i>chapitre 9</i> LIGNES DE FORCE Déclinaisons de la mobilité selon le recrutement initial, la période, le genre, et l'origine sociale	571
CONCLUSION	645
Liste des tableaux et figures	663
Table des matières.....	673

INTRODUCTION

Qu'arrive-t-il aux Marilyn Monroe qui restent en vie ?

Everett C Hughes, *Le regard sociologique*

Une tache blanche sur la carte	9
Une question inconvenante.....	10
Un métier à part ?.....	11
L'amont et l'aval de la profession enseignante.....	13
Un métier parmi d'autres.....	15
Une double articulation	18

Une tache blanche sur la carte

Pour mieux connaître une profession, il est possible d'analyser ses missions et ses fonctions, par exemple en étudiant ses liens avec la société considérée globalement ou en retraçant son évolution historique. On peut également étudier un métier en s'intéressant aux pratiques professionnelles qu'il engage, par la confrontation du "référentiel de métier" officiel avec les activités concrètement mises en œuvre. Une autre approche consiste à s'intéresser au groupe professionnel et aux individus qui le composent (c'est-à-dire ceux qui l'ont "choisi" et qui ont été choisis) afin d'analyser leurs profils sociologiques, leurs trajectoires d'accès au métier ainsi que les systèmes de valeurs et les normes sociales qu'ils partagent. Notre démarche s'inscrit dans cette dernière perspective, mais, plutôt que de considérer le groupe professionnel dans son ensemble, elle s'attache à un sous-groupe afin de resserrer le champ d'analyse. Ce type de démarche s'intéresse souvent aux nouveaux entrants dans la profession, ce qui permet d'analyser le groupe professionnel en détaillant les trajectoires d'accès. Notre approche examine les évolutions et les départs professionnels et s'attache à *analyser l'enseignement du premier degré en s'intéressant aux individus qui le quittent en cours de carrière.*

Puisque la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré n'a –jusqu'à plus ample informé– fait l'objet d'aucune étude spécifique, elle constitue en quelque sorte une tache blanche sur la carte. Notre premier objectif est donc de dresser l'état du champ, en examinant les caractéristiques de l'objet empirique de notre recherche. Dans ce premier mouvement, il s'agit de savoir qui sont les "bifurcateurs", et d'examiner pourquoi et comment ils quittent la classe. Cela permet de voir s'il existe des conditions particulières pouvant prédisposer des enseignants du premier degré à quitter la classe, et de détailler les cheminements biographiques qui conduisent certains à le faire.

Par ailleurs, s'interroger sur les profils des "bifurcateurs" et sur les modalités des départs permet –et impose– d'examiner d'un œil nouveau le groupe professionnel d'origine. Au-delà de l'étude des spécificités d'un objet empirique, débouchant sur la connaissance d'une réalité sociale mal connue, notre travail est sous-tendu par un objet sociologique qui concerne l'enseignement du premier degré comme instance de socialisation

professionnelle. Premièrement, chercher à comprendre pourquoi on quitte un métier en cours de carrière conduit à (ré)interroger les raisons pour lesquelles on le choisit, et celles qui font que l'on y reste. Deuxièmement, l'analyse des modalités de départ depuis un groupe professionnel permet de reconsidérer sa position relative parmi d'autres professions, ainsi que les compétences et les ressources professionnelles de ses membres.

Étudier les évolutions de carrière en général et les bifurcations en particulier, quoi de plus habituel, finalement, pour qui s'intéresse à un groupe professionnel ? Cela constitue simplement un angle d'attaque permettant d'examiner les phénomènes de socialisation professionnelle selon un axe d'analyse mieux spécifié. Et pourtant, appliquer cette démarche à l'enseignement du premier degré ne se réduit pas à un simple choix méthodologique. S'engager dans cette voie va à l'encontre d'évidences sociales solidement ancrées.

Une question inconvenante

Notre engagement dans cette recherche est née d'une découverte fortuite. Croyant connaître l'enseignement du premier degré et pensant simplement en explorer un angle d'approche, grande fut notre surprise –pour ne pas dire plus– face aux réactions que provoquait notre thème lors de l'enquête exploratoire. Notre première rencontre avec un instituteur ayant changé de métier fut déroutante et, pour tout dire, décevante. Les réponses étaient évasives et, surtout, elles nous semblaient bien réservées ou trop "modestes". Elles ne cadraient pas avec ce que l'on aurait pu croire sur le sentiment de réussite personnelle ressenti par un passionné d'informatique qui avait réussi à faire de sa passion un (second) métier.

La seconde surprise fut plus décisive encore. Elle survint à l'Inspection académique, durant une entrevue qui faisait suite à notre demande d'autorisation d'accéder aux archives de la gestion du personnel. Lorsque l'inspecteur d'Académie adjoint chargé du premier degré apprit le thème de

notre recherche, il réagit avec vigueur : « *Une recherche sur les instituteurs qui partent en cours de carrière ? Mais vous n'y pensez pas ! D'abord, il n'y en a pratiquement pas et -en plus-, ces gens-là ont suffisamment de problèmes, vous feriez mieux de les laisser tranquilles. Beaucoup sont dépressifs et quelques-uns ont même été radiés pour faute...* ». Cette mise en garde en forme de double dénégation (1) était d'autant plus étonnante que le même inspecteur, quelques minutes plus tard, nous fit part d'informations factuelles démentant formellement sa réaction spontanée. En effet, il avait lui-même établi des tableaux de comptage des instituteurs ayant quitté le métier en cours de carrière, montrant que les départs dans "son" département n'étaient ni exceptionnels ni tous motivés par une incapacité ou une faute professionnelle. Cette réaction était-elle purement individuelle ? Non, car cette sorte de dénégation mêlée d'agacement, voire de colère, nous l'avons retrouvée chez de nombreux responsables du premier degré (inspecteurs ou formateurs) que nous avons rencontrés par la suite.

Un métier à part ?

La vivacité de ces réactions montrait que nous ne pouvions les éluder, sans risquer de les subir comme une sorte d'arrière-plan implicite. La mise à distance de l'objet d'étude constitue une des difficultés majeures des sciences sociales. Et cette difficulté se trouve singulièrement renforcée lorsque l'on s'intéresse à un domaine social apparemment familier à tout un chacun. En effet, "instituteur", voilà bien un métier que tout le monde connaît (ou croit connaître) ! Et, dans ce cas, « *comment regarder d'un œil neuf un groupe professionnel dont la simple désignation réveille déjà tant d'images préconstruites et ranime, même inconsciemment, tant d'oppositions historiquement constituées ?* » (2).

1 forme rendue célèbre par certains communiqués officiels diffusés en France après l'accident nucléaire de Tchernobyl : « *Le nuage radioactif n'a pas survolé la France, et, en plus, la radioactivité a déjà beaucoup diminué* ».

2 GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil (page 9)

De plus, avec l'enseignement, on entre dans le domaine réservé de la pédagogie, pour dériver souvent vers des spécificités irréductibles, voire de l'ineffable. Parmi les convictions socialement les mieux partagées sur l'enseignement, on peut relever la certitude que cela correspond à "un métier à part", voire que cela ne constitue pas vraiment un métier, mais plutôt une vocation, une seconde nature : « *Pour quelques-uns, on est prof (on "naît" prof ?) ou on ne l'est pas : c'est indéfinissable, quelque chose qu'on se passe éventuellement de génération en génération, prof et fils de prof, une vocation ou, mieux, un don.* » (3). De même qu'un don "ça ne s'apprend pas", une vocation ne se quitte pas. À l'image du maître d'école s'attache l'évidence de l'amour des enfants, de l'oblation, et donc d'une fidélité indéfectible : c'est un métier que l'on ne quitte pas, ou, plus exactement, ce n'est pas un métier que l'on quitte, au gré des humeurs ou des opportunités. Quitter la classe "ça ne se fait pas", c'est incongru, voire déplacé. On comprend mieux à présent en quoi la mobilité professionnelle en cours de carrière peut paraître presque choquante par rapport à l'image convenue des "pédagogues".

On le sait, l'implicite social est un peu aux sociologues ce qu'était la clochette aux chiens de Pavlov : à peine l'ont-ils entrevu, qu'ils s'efforcent de « *désenchanter le monde* » ou de « *dénaturaliser le social* » (4). Et, malgré le ton décalé que nous essayons à présent d'adopter, nous avons suivi cette propension à vouloir lever l'implicite : face à une "question inconvenante", il nous a semblé nécessaire de poursuivre les investigations permettant d'en établir les ressorts. Mais ce choix nous expose à deux difficultés. Premièrement, en s'intéressant à pareil sujet, on risque de s'attacher à des exceptions et d'examiner un objet empirique très marginal (ce qui reste toutefois à vérifier par une estimation quantifiée). Deuxièmement, des enjeux sociaux et des procès symboliques –même vifs– ne suffisent pas pour établir une recherche, qui doit être fondée en raison, en l'insérant dans un cadre scientifique. C'est ce que nous allons présenter dans les deux sections qui suivent.

3 DUTERCQ Yves, 1994, « *Prof, c'est pas un métier qui s'apprend* », in BEHAR J.-C. et GARIN C. (dir.), 1994, *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Syros

4 Selon les remarquables formulations de Max Weber et de Pierre Bourdieu.

L'amont et l'aval de la profession enseignante

Pour interroger l'insertion de notre objet de recherche dans le champ de la sociologie de l'École –et plus précisément par rapport aux approches sociologiques de la condition enseignante–, on peut rappeler le bilan que dressait Ida Berger il y a plus de vingt ans :

« Aujourd'hui comme jadis, on continue à parler beaucoup de l'école, un peu moins des écoliers, et presque jamais des enseignants. » (5)

Ce constat est-il encore d'actualité ? Il semble bien que non. Certes, on peut noter avec François Dubet que pendant longtemps la sociologie a surtout analysé le métier d'enseignant à partir de ses conséquences sociales et de ses "fonctions objectives", sans s'attacher aux pratiques professionnelles (6). La sociologie –française– s'intéressait aux enseignants non pas en décrivant leur travail, mais en mesurant les effets de leur activité sur la production des inégalités ou l'instauration d'un ordre légitime, au plus loin des pratiques professionnelles et du sens que les acteurs leur attribuent. Mais, depuis au moins deux décennies, la sociologie française semble moins isolée des paradigmes anglo-saxons et met l'accent sur le travail de socialisation engagé par les enseignants qui n'accomplissent pas un rôle déterminé mais l'inventent et le produisent en continu, comme beaucoup de ceux qui sont chargés d'un "travail sur autrui" (7).

Sur un autre plan, tout le monde s'accorde à penser que la profession enseignante connaît –pour le moins– des évolutions profondes. Et nous cherchons à mieux connaître ce qui change sous nos yeux. De même que "les gens heureux n'ont pas d'histoire", les institutions dont le fonctionnement est "sans histoire" n'attirent guère le regard, même "sociologique". En quelque sorte, c'est lorsqu'un domaine social entre en turbulences que l'on parvient à le (re)considérer (8).

5 BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF (p.11)

6 DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Editions du Seuil

7 idem

8 Par exemple, l'École normale d'instituteurs n'a suscité de nombreuses recherches seulement lorsque son fonctionnement institutionnel a commencé à poser problème dans le monde social, cessant du coup d'être un "allant de soi".

On voit par là que "*l'imagination sociologique*" (9) peut entrer en convergence avec les enjeux sociaux :

« L'émergence de travaux sociologiques sur les enseignants vers le milieu des années 1970, puis leur multiplication dans les années 1980 et 1990, s'explique à la fois par des raisons qui sont d'ordre épistémologique et méthodologique, et par des raisons qui tiennent à l'évolution du questionnement social sur l'école, dans un moment historique où s'avère l'échec des politiques scolaires qui pensaient réduire les inégalités d'éducation : ils se situent donc au croisement d'une rupture épistémologique et d'une demande sociale d'intelligibilité de la crise scolaire. » (10)

En ce qui concerne les enseignants, la gestion des recrutements, la conception et la conduite de la formation professionnelle initiale sont tout sauf évidentes, en ces temps de "crise de l'enseignement" où le nouveau mythe de la "professionnalisation" (11) peine à relayer le mythe fondateur des "*hussards noirs de la République*". C'est pourquoi de très nombreuses recherches s'intéressent aux nouveaux enseignants, et analysent la prise de fonction, les trajectoires d'accès au métier, ainsi que, parfois, la mobilité professionnelle "en amont" de l'enseignement.

En nous attachant à la mobilité professionnelle "en aval", nous inversons le point de vue. Il ne s'agit plus d'examiner le métier d'enseignant à travers les entrées dans le métier des nouveaux arrivants. Dans une démarche symétrique, nous analysons la profession enseignante à partir de la perspective des personnes qui l'ont quittée en cours de carrière. En somme, notre ambition est d'observer l'École, comme lieu de travail, non plus à partir du grand hall d'entrée, mais depuis la (petite) porte de sortie...

9 MILLS Charles Wright, 1997, *L'imagination sociologique*, La Découverte

10 PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF (p.36 souligné par nous)

11 BOURDONCLE Raymond, 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie* n°105

Un métier parmi d'autres

Les évolutions de la sociologie des enseignants se mesurent également à l'importance accordée dorénavant à la notion de "profession" (au sens anglo-saxon du terme) et à ses dérivés comme la "professionnalisation" (12). Nous n'entrerons pas ici dans une discussion argumentée des tenants et aboutissants des différentes théories rattachées à la notion de "profession", ou des distinctions entre "métier", "occupation" et "profession" (voire "semi-profession"). Car il convient de noter les réserves qu'oppose au terme même de "profession" un auteur majeur de la sociologie des professions, et l'importance qu'il accorde aux dynamiques, de préférence aux démarches d'étiquetage :

« [...] je suis passé de la fausse question : *“Est-ce que tel métier est une profession ?”* aux questions plus fondamentales : *“Dans quelles circonstances les membres d'un métier essaient-ils de transformer celui-ci en profession ?”* et *“Quelles étapes franchissent-ils pour se rapprocher du modèle valorisé de la profession ?”*. Même avec cette nouvelle orientation, le terme de profession constituait un obstacle. [...] même dans les métiers de dernier rang, les travailleurs revendiquent collectivement que leurs collègues et les personnes extérieures au métier reconnaissent une valeur à leur travail, et par suite à eux-mêmes. » (13)

Considérer l'enseignement du premier degré comme relevant de ce type de processus généraux permet de "dé-pédagogiser" notre objet et de s'extraire de la thématique des spécificités d'un "métier à part". On peut ainsi mettre à distance l'illusion consistant à aborder intrinsèquement le métier d'instituteur, comme s'il était coupé du monde et existait "tel qu'en lui-même", dans une sorte d'état d'apesanteur sociale. C'est ce que souligne fort judicieusement Yvette Delsaut :

12 BOURDONCLE Raymond, 1991, « La professionnalisation des enseignants : la fascination des professions », *Revue française de pédagogie* N°94

13 HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS, pp 77-78 (première édition : *"The Sociological Eye"*, 1971)

« De plus, la profession à laquelle prépare l'École normale ne peut se penser aussi isolément que porte à le faire la représentation traditionnelle d'un métier à part : elle est au contraire doublement située, d'abord dans un espace de professions alternatives et rivales, avec lesquelles il faut nécessairement compter si l'on veut comprendre les déterminants du choix du métier d'instituteur et les manières de le pratiquer, et ensuite, dans un champ de concurrence interne qui l'oppose à tous les autres groupes professionnels spécialistes de l'éducation. » (14)

S'intéresser à la mobilité en cours de carrière, comme nous allons le faire, permet de considérer que l'enseignement du premier degré est un groupe professionnel comme les autres, ou, plus exactement, c'est étudier ce groupe professionnel de la même manière que les autres, en extériorité. Dans cette posture de recherche, on peut examiner pourquoi et comment on entre dans un groupe professionnel, comment on s'y maintient... ou pourquoi et comment on en sort. Ce type d'analyse permet de ne pas autonomiser les particularités de l'enseignement en l'envisageant "*comme un métier parmi d'autres*", ainsi que le propose Jean-Michel Chapoulie :

« Presque dès le début de cette recherche, je me suis donné pour objectif d'étudier le professorat comme un métier parmi d'autres, et donc d'étudier des catégories d'analyse qui pouvaient s'appliquer à des métiers différents. » (15)

Les travaux de Jean-Michel Chapoulie ont montré que cette posture rendait possible un travail de "désacralisation" de la profession enseignante. En lui appliquant les concepts et les démarches dont relève n'importe quelle profession, on n'aborde plus l'enseignement à partir de ses "spécificités" (y compris celles qui sont construites par les discours que le groupe professionnel produit sur lui-même). Cela rejoint d'ailleurs l'effort de généralisation que prône Everett Hughes pour analyser le travail sans autonomiser tel ou tel secteur professionnel :

14 DELSAUT Yvette, 1992, *La place du maître. Une chronique des Écoles normales d'instituteurs*, L'Harmattan (p.6, souligné par nous)

15 CHAPOULIE Jean-Michel, 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme (page VII, souligné par nous)

« Il faut nous débarrasser de toutes les notions qui nous empêchent de voir que les problèmes fondamentaux que les hommes rencontrent dans leur travail sont les mêmes, qu'ils travaillent dans un laboratoire illustre ou dans les cuves malpropres d'une conserverie. Les recherches dans ce domaine n'auront pas abouti tant que nous n'aurons pas trouvé un point de vue et des concepts qui nous permettent de faire des comparaisons entre le ferrailleur et le professeur sans vouloir rabaisser l'un ou traiter l'autre avec condescendance. » (16)

On situe mieux à présent l'objet de notre recherche dans les champs de la sociologie de l'éducation et du travail, selon une approche transversale et comparative. Pour compléter la présentation de ce que nous allons faire, évoquons rapidement ce que nous ne ferons pas. Nous avons choisi une approche sociologique, sans prendre en charge une analyse historique, politique ou psychologique. Malgré les implications évidentes que peuvent avoir les évolutions historiques de l'enseignement du premier degré sur notre objet, nous ne mènerons pas une recherche historique, selon les exigences de la discipline et en détaillant l'ensemble des éléments disponibles sur l'enseignement du premier degré depuis un siècle ou deux. Nous en resterons à l'analyse des aspects historiques concernant directement nos interrogations, en particulier les évolutions les plus récentes du recrutement et de la formation professionnelle des enseignants du premier degré. Dans le même ordre d'idée, nous n'aborderons pas l'analyse proprement psychologique de la mobilité professionnelle, qui s'incarne pourtant à partir d'expériences existentielles singulières (ou, pour le moins, vécues comme telles).

Ayant situé notre recherche en explicitant son cadre de référence, passons à présent à la présentation de son mouvement d'ensemble.

16 HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS, p.80 (première édition : "The Sociological Eye", 1971)

Une double articulation

Les processus de mobilité professionnelle étant porteurs de sens collectif et individuel, l'étude de la mobilité professionnelle des instituteurs conduit à réexaminer la profession de départ, à travers les raisons d'y entrer et l'engagement des individus qui en font leur métier, les systèmes de valeurs et les normes sociales qu'ils partagent, ainsi que la situation relative de cette profession dans l'espace des activités professionnelles. On voit donc que notre recherche doit opérer *une double articulation*.

D'une part, il s'agit d'articuler le particulier et le général, en examinant en quoi la mobilité professionnelle peut constituer un analyseur du groupe professionnel. Nous posons l'hypothèse de travail que certaines caractéristiques de notre objet dépendent de particularités du métier d'origine et, qu'en retour, une meilleure connaissance de la mobilité professionnelle peut aider à mieux comprendre ce métier considéré dans son ensemble.

D'autre part, il s'agit d'articuler le singulier et le collectif, en s'intéressant aux liens éventuels entre les grandes tendances de la mobilité professionnelle et le sens qu'en construisent les acteurs sociaux qui en font l'expérience. Nous posons l'hypothèse de travail que la compréhension de notre objet passe nécessairement par la prise en compte conjointe du versant individuel et des traits structurels de la mobilité professionnelle (qui, comme n'importe quel fait social, concerne d'abord des individus et s'incarne dans des histoires individuelles).

Pour compléter la présentation de ce que nous avons cherché, il nous reste à dire comment nous l'avons cherché. La double articulation de notre problématique se retrouve dans nos choix méthodologiques. Par la pluralité des techniques mises en œuvre, et par la confrontation de différentes voies d'investigation, nous avons visé non seulement le renforcement de la fiabilité des matériaux recueillis, mais aussi la prise en compte des différents niveaux d'analyse. Le travail sur archives et l'analyse secondaire de travaux antérieurs nous ont permis d'établir un cadre de référence, en produisant des estimations quantifiées. Notre enquête par questionnaire nous a permis de recueillir des données quantifiables mieux adaptées à notre problématique. Les problèmes d'échantillonnage (liés à une population impossible à cerner en

extension) ne nous autoriseront pas à extrapoler les résultats de notre enquête par questionnaire, mais le nombre de réponses exploitées (N=306) nous a permis d'effectuer le traitement statistique des données quantifiables à travers des tris croisés et des sélections sur plusieurs critères. Enfin, l'examen des réponses aux questions ouvertes du questionnaire et l'analyse des entretiens ont rendu possible l'étude de trajectoires individuelles et du sens que les acteurs attribuent à leur expérience des processus de mobilité professionnelle (**17**).

Le mouvement d'ensemble de notre recherche et sa double articulation se retrouvent également dans le plan que nous allons suivre pour en exposer les résultats. La *première partie* sera consacrée à la construction de notre objet, d'une part en élaborant la quantification et la structuration de ses caractéristiques d'ensemble, et, d'autre part, en confrontant ces traits structurants de la mobilité professionnelle avec sa dimension singulière, à partir de l'analyse d'un parcours individuel de mobilité. La *deuxième partie* nous permettra d'étudier les effets de contexte, en examinant les spécificités de la situation professionnelle de départ, ainsi que les caractéristiques de ses débouchés les plus significatifs. Dans la *dernière partie*, nous nous intéresserons aux thématiques transversales qui émergent de notre objet et en dessinent les lignes de force. Nous nous attacherons en particulier aux aspects de la mobilité professionnelle en cours de carrière qui permettent de la considérer non seulement comme une composante importante, mais aussi comme un analyseur du groupe professionnel de départ.

17 On trouvera en annexes une présentation argumentée de nos choix méthodologiques ainsi qu'une description des procédures d'investigation mises en œuvre.

Première partie

DÉPARTS

Mouvements d'ensemble et parcours individuels
de mobilité professionnelle en cours de carrière
depuis le premier degré d'enseignement

PRESENTATION DE LA PREMIERE PARTIE

Dans cette première partie, consacrée principalement à la construction de notre objet d'étude, nous allons partir des réactions des acteurs afin de ne pas laisser dans l'implicite les enjeux sociaux attachés à notre thème. Cette partie nous permettra également de délimiter puis de structurer notre objet et de quantifier ses principales caractéristiques. Nous commencerons également à confronter les expériences singulières et les tendances générales de la mobilité professionnelle en cours de carrière.

Le premier chapitre sera consacré au travail de problématisation, à partir des évidences sociales et de notre enquête empirique, pour aboutir à une typologie des formes de mobilité professionnelle en cours de carrière. Une fois examinés les enjeux sociaux, la délimitation empirique et la structuration de notre objet, il conviendra de voir à quoi cela correspond dans la "réalité". C'est ce que nous ferons dans le deuxième chapitre, à travers des estimations quantifiées du taux de départ et de la fréquence des destinations professionnelles. Au terme de ces deux premiers chapitres, nous disposerons des structures et des mesures de l'objet : restera alors à voir comment cela se concrétise pour les acteurs sociaux, c'est-à-dire à quoi cela correspond pour eux, comment ils le vivent, comment ils s'en arrangent et ce que cela engage pour eux. Après deux chapitres consacrés à l'approche extensive, le chapitre trois s'attachera à détailler un parcours de mobilité, selon une approche intensive. Cela nous permettra de suivre l'ensemble du processus d'évolution et de pointer les ancrages sociaux d'un itinéraire de mobilité. Nous verrons ainsi que l'analyse d'un parcours individuel, sans être généralisable, permet de dégager des axes de travail qui structurent l'ensemble de notre recherche. Au-delà des particularités individuelles, les caractéristiques d'un cheminement biographique peuvent apparaître comme représentatives d'une époque ou d'une destination professionnelle. *In fine*, l'analyse extensive soulève donc la question des effets de contexte qui seront l'objet de la deuxième partie.

SOMMAIRE DE LA PREMIERE PARTIE

<i>chapitre 1</i> L'ESPACE DES POSSIBLES Évidences, tendances et structures de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré	25
I Des évidences sociales aux critères de délimitation	28
II Des observables aux catégories	57
 <i>chapitre 2</i> EFFECTIFS Estimation quantifiée du volume des départs en cours de carrière et de la fréquence des débouchés.....	85
I Flux de mobilité professionnelle dans la fonction publique	88
II Volume des départs dans un département.....	92
III Cohortes d'instituteurs dans un département.....	102
IV Déroulements de carrière au niveau national.....	113
V Évaluation des flux de mobilité.....	120
 <i>chapitre 3</i> UN CHEMINEMENT L'aventure personnelle de mobilité à l'épreuve du social.....	145
I Exemple de cheminement ou cheminement exemplaire ?.....	148
II Parcours professionnel : les effets de distinction des bifurcations et des formations en cours de carrière	154
III Accès au métier : les liens de la filiation.....	165
IV Immersion dans le métier : les attaches de l'affiliation professionnelle	173
V Mobilité professionnelle : la quête de la reconnaissance	190

chapitre 1

L'ESPACE DES POSSIBLES

Évidences, tendances et structures
de la mobilité professionnelle en cours de
carrière des enseignants du premier degré

PRESENTATION DU CHAPITRE 1

Dans ce premier chapitre, la construction de notre objet de recherche va s'opérer en plusieurs étapes à partir des discours des acteurs et par l'examen de différents aspects du domaine social correspondant. Ce faisant, nous aurons à prendre en compte une série de questions sur notre objet et sur notre démarche de recherche : que recouvre l'expression "*la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré*" et à quels éléments de la réalité sociale cela correspond-il ? Comment doit-on délimiter le champ de recherche et sur quels critères peut-on définir la population d'enquête ? Quelle définition opératoire de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré peut-on construire pour la mobiliser dans la suite de notre recherche ? Quels enjeux symboliques sont à l'œuvre, d'une part pour les acteurs concernés et d'autre part pour le groupe professionnel ou le métier pris globalement ?

Dans la première section de ce chapitre, nous examinerons les enjeux sociaux liés à notre recherche, afin de nous mettre en mesure de ne pas les « *importer en contrebande* » dans nos analyses (18). Ensuite, nous expliciterons quelques termes utilisés pour définir notre objet de recherche et nous présenterons les critères de délimitation de la population d'enquête. Dans une deuxième section, nous analyserons les réponses recueillies lors de notre enquête par questionnaire pour opérer un premier tri des destinations professionnelles accessibles aux enseignants du premier degré. Puis, après avoir affiné la structuration de notre objet, nous proposerons une typologie prenant en compte non seulement les critères formels de délimitation et de définition (*les probables*), mais aussi les caractéristiques des itinéraires de mobilité professionnelle tels qu'ils apparaissent dans le corpus disponible (*les observables*).

18 BOURDIEU Pierre, 1994, « L'illusion biographique » in *Raisons pratiques*, Seuil

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 1

I Des évidences sociales aux critères de délimitation	28
I.1 Un sujet qui "fait de l'effet"	28
Je suis instit, mais si je voulais.....	29
Quitter la classe ? Mais c'est impossible !.....	30
Tous en partance... ou tous immobiles ?.....	32
Des parcours singuliers ?.....	34
Le chercheur et "l'agent agissant".....	37
I.2 Les termes de la définition.....	41
Mobilité professionnelle ou reconversion professionnelle ?.....	41
Enseignant, instituteur ou professeur des écoles ?	43
"Institutorat"	44
Postures professionnelles et "manières d'être au métier".....	44
Position standard	45
I.3 Les critères de délimitation et de structuration	46
Délimitation de la population d'enquête	46
Structuration selon les statut, fonction et cadre d'exercice	50
Limites et objections.....	53
II Des observables aux catégories	57
II.1 Des destinations disparates	57
II.2 La mobilité professionnelle dans la fonction publique	62
II.3 Structures de la mobilité en cours de carrière depuis l'institutorat	65
II.4 Typologie des formes de mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré	71
En deçà de la mobilité professionnelle : position standard et spécialisation.....	71
Six types de mobilité professionnelle issue de l'institutorat.....	73
A/ Les mobilités internes	73
1/ La mobilité fonctionnelle.....	73
2/ La mobilité hiérarchique	74
3/ La mobilité catégorielle	75
B/ Les mobilités externes	76
4/ La mobilité institutionnelle	76
5/ La mobilité sectorielle	76
6/ La mobilité statutaire	77
Conclusion du chapitre 1	80

I Des évidences sociales aux critères de délimitation

I.1 Un sujet qui "fait de l'effet"

La reconversion professionnelle des enseignants du premier degré est un domaine à forte charge symbolique. Comme tout processus de mobilité ou de changement dans le monde social, elle engage des représentations sociales de l'équité, et de la causalité. Mais elle mobilise également des préconstruits sur l'école, sur les enseignants, leurs postures professionnelles et les processus identitaires à l'œuvre dans le cadre scolaire. Une enquête, même sommaire, montre que c'est "un sujet qui fait de l'effet" aux personnes reconverties, aux enseignants en poste, mais aussi, bien au-delà, à tous ceux qui ont à voir, de près ou de loin, avec l'école primaire (comme les responsables associatifs ou syndicaux, les inspecteurs de circonscription, les membres de l'administration départementale, les formateurs...). Des rumeurs contradictoires circulent, entretenues par les affects –positifs ou négatifs– que soulèvent les départs vus, selon le cas, comme des trahisons indignes, des fuites honteuses, des évolutions légitimes, voire des sursauts salutaires. Ces réactions péremptoires ne s'appuient sur aucune donnée chiffrée, tout au plus sur quelques exemples vagues. Elles dénotent, par leur intensité et leur absence de lien avec des faits établis, la force des enjeux symboliques qui s'attachent à notre objet de recherche. Afin de pouvoir mettre à distance ces évidences sociales, il convient de les examiner en relevant la part d'implicite qu'elles comportent.

Je suis instit, mais si je voulais...

Cette formule, si tous les enseignants du premier degré ne l'ont pas prononcée, tous l'ont entendue. Elle fait partie des discours convenus entre enseignants, au même titre que les déplorations rituelles concernant la prétendue "baisse du niveau", ou les innombrables péripéties de la quête du Graal didactique autour de LA méthode de lecture. Sa forme elliptique engage une part importante d'implicite qui pourrait bien se rattacher à des processus de compensation. Être instituteur, voilà bien une position sociale prégnante : connue de tous, elle présente un caractère d'évidence dans sa représentation commune. Un premier mouvement de compensation peut donc s'opérer en réaction à cette sorte de transparence sociale, par le refus de se laisser réduire à une appartenance professionnelle, à une étiquette ou une essence sociale. On peut donc comprendre notre formule comme « *je suis instit, mais pas seulement. Et si je voulais, je ferais autre chose* ».

Mais le métier d'instituteur est également soumis à une forte domination symbolique dans le champ de l'enseignement : situé au bas de l'échelle des salaires, au bas de l'échelle des certifications universitaires, au bas de l'échelle du prestige social, au bas de l'échelle du volume de travail contraint... il offre bien peu de "*profits de distinction*" (19). La mobilité professionnelle –même virtuelle– peut donc représenter un enjeu important au niveau individuel, puisque le fait d'évoquer –même évasivement– ses potentialités de départ permet d'alléger le poids de la domination symbolique qui pèse sur le groupe. On peut donc comprendre notre formule comme : « *je suis instit, mais si je voulais... je pourrais faire autre chose* » (sous-entendu : de forcément mieux, si l'on considère la position relative du métier d'instituteur). Cela peut se condenser par un jeu de mots entendu lors d'un entretien : « *je suis demeuré instit, mais je ne suis pas un instit demeuré* ».

19 Même si la création du corps administratif des professeurs d'école a "redoré le blason" des enseignants du premier degré, comme nous le verrons par la suite.

Quitter la classe ? Mais c'est impossible !

Cette deuxième réaction, symétrique de la première, nous semble engager deux significations. Énoncée sur le ton de l'évidence, cette affirmation tient souvent lieu d'argumentaire à la plainte, voire à la lamentation sur soi (20). Et la suite, souvent implicite, pourrait se résumer en une formule comme : « *Sinon, vous pensez bien, il y a longtemps que je serais parti(e)* ». L'émetteur peut alors détailler tous les aspects proprement insupportables de la condition enseignante comme "la baisse du niveau", les exigences croissantes et contradictoires des parents, la perte de repères et du goût de l'effort des élèves...

Cela rejoint une certaine vision du métier d'instituteur, fondée sur la conviction selon laquelle « *il est trop difficile d'en sortir. Par contre, il est trop facile d'y entrer sans qualification et sans vocation.* » (21). Cette impression d'être "pris dans une nasse" s'appuie, d'une part, sur un état antérieur du système éducatif dans lequel les recrutements de suppléants étaient massifs, et, d'autre part, sur une dévaluation radicale de "l'employabilité" des enseignants. En ce qui concerne le premier volet, il convient de rappeler l'actuel afflux de candidats dans les IUFM, le tarissement des recrutements parallèles et le durcissement de la sélection qui en résulte. Pourtant, notre enquête de terrain nous a montré que les membres de la profession –et les personnes qui l'ont quittée– restent souvent persuadés qu'on devient, encore aujourd'hui, instituteur "faute de mieux", comme un moindre mal. On connaît l'inertie des représentations sociales et leur résistance aux évolutions en cours, mais nous avons affaire ici à un "ancrage" particulier, dont la persistance nous semble pouvoir être rattachée à une représentation négative du métier d'instituteur. En ce qui concerne le deuxième volet de l'affirmation

20 Les représentations sociales les mieux partagées attribuent d'ailleurs aux enseignants une propension à la déploration (infondée) sur soi.

21 Selon une formule recueillie par Ida Berger lors de son enquête auprès des instituteurs parisiens des années 70 cf. BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF

(portant sur l'impossibilité de sortir de ce milieu professionnel), on peut facilement noter sa faiblesse d'étayage pragmatique en interrogeant ceux qui avancent ce genre de discours. On constate alors qu'ils n'ont rien entrepris pour changer de métier, pas même une recherche d'information ou de contact, ni aucune forme de bilan de compétences. Ainsi, les formules du genre « *je reste parce que je ne sais rien faire...* (d'autre que la classe) » renvoient d'abord à l'analyse des possibilités de mobilité professionnelle que nous aborderons à propos de la délimitation de notre objet. Cela renvoie également à toutes les formes de dénigrement des enseignants du premier degré, y compris l'autodénigrement qui semble courant. Car l'évaluation de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré engage la valeur que l'on attribue au métier et à ses membres. C'est pourquoi nous allons à présent envisager différentes affirmations qui circulent sur le volume de la mobilité en cherchant à expliciter les significations implicites et les enjeux symboliques qu'elles recouvrent.

Tous en partance... ou tous immobiles ?

Confrontés à l'intitulé de notre recherche, certains interlocuteurs ont réagi par un commentaire tranché, relevant de l'une des deux formes suivantes :

« il y a des promotions entières de normaliens qui ont quitté le métier »

« comment faire une recherche là-dessus, puisque ça n'existe pas ? ».

Ces deux types de réactions –apparemment opposés– nous semblent tous deux chargés d'implicite. Notre enquête de terrain nous a permis de constater que les tenants du "tous partis" ne pouvaient nommer, le plus souvent, que deux ou trois personnes ayant quitté la classe pour étayer leurs dires ; et que le discours inverse du "tous immobiles" pouvait s'accompagner d'un véritable déni de réalité (22). Nous établirons par la suite un état quantifié de la mobilité, examinons pour l'instant les significations implicites des discours recueillis.

1/ Affirmer l'importance numérique de la mobilité professionnelle des enseignants de l'école primaire permet de signifier, d'une part, que les enseignants du premier degré ont de bonnes raisons de quitter la classe et, d'autre part, qu'ils disposent des ressources nécessaires pour le faire. On opère ainsi une double valorisation symbolique : d'abord la valorisation d'un métier moins simple qu'il n'y paraît, insuffisamment reconnu... et pouvant motiver des départs massifs ; ensuite la valorisation d'instituteurs qui prouvent leur valeur (individuelle et collective) en menant à bien des reconversions professionnelles (souvent présentées comme aussi variées que prestigieuses). En somme, non seulement "les hussards noirs de la République" feraient preuve d'abnégation dans l'exercice de leur métier, mais de surcroît ils détiendraient des compétences reconnues à l'extérieur de l'école leur ouvrant bien des reconversions.

22 Nous pensons par exemple à certains membres de la hiérarchie de l'Éducation nationale qui tiennent ce genre de discours en contradiction flagrante avec des données chiffrées auxquelles ils ont accès (voire qu'ils ont eux-mêmes constituées).

2/ À l'opposé, tenir la mobilité professionnelle des enseignants de l'école primaire pour quantité négligeable, laisse à penser qu'ils n'ont aucune raison de vouloir partir et/ou qu'ils ne disposent pas des capacités nécessaires pour le faire. On opère ainsi une double dévalorisation symbolique : d'abord celle d'un métier très accessible et bien peu exigeant ; ensuite celle des personnes l'exerçant qui seraient bien incapables de faire autre chose (de mieux). En somme, il faudrait être fou pour abandonner pareille sinécure et, de toute façon, « *les primaires, ces "incapables prétentieux"* » (23) n'auraient pas les moyens de réussir une reconversion professionnelle.

Comment nous situer face à ces deux types d'évaluation de notre domaine de recherche ? Le chapitre deux nous permettra –grâce à différentes formes de quantification des départs en cours de carrière– de revenir sur les réactions des acteurs et les enjeux symboliques attachés à notre domaine de recherche. Mais notre objectif n'est pas "d'épingler" tel ou tel dans une sorte de jeu de la vérité confrontant les discours des personnes et les données "objectives". Il s'agit plutôt pour nous d'opérer un travail de déconstruction et de mise à distance des évidences sociales pour mener notre recherche. Et nous pourrions citer bien d'autres réactions des acteurs sociaux confrontés à la mobilité professionnelle, comme, par exemple, les jugements péjoratifs émis par beaucoup d'enseignants du premier degré en poste à propos de leurs collègues qui ne travaillent pas... dans une classe. Nous reprendrons ce type d'éléments dans la suite de nos analyses, passons pour l'instant à une autre évidence sociale qui doit être interrogée : le caractère singulier de chaque parcours de mobilité professionnelle.

23 ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1985, « Les primaires ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie* n°73

Des parcours singuliers ?

S'intéresser à la mobilité professionnelle en cours de carrière, cela revient à examiner des parcours professionnels qui s'écartent du déroulement ordinaire de la carrière ordinaire. Nous serons amenés, au fil des analyses, à distinguer les notions de trajectoire (professionnelle ou sociale), d'itinéraire et de cheminement (objectif ou subjectif) pour différencier les nombreux aspects des parcours de mobilité professionnelle. Mais la manière de considérer ces parcours doit être examinée dès à présent car elle conditionne la logique d'ensemble de notre étude. Quitter la classe et changer de position professionnelle en cours de carrière, cela s'incarne dans des biographies particulières et l'on peut considérer chaque cheminement individuel dans sa cohérence interne et l'aborder comme une entité d'analyse, comme un ensemble intégré. D'autant plus que notre domaine de recherche concerne des personnes qui ont dérogé à la règle habituelle, et il pourrait être tentant d'étudier notre objet en suivant le parcours professionnel de quelques "ex-instituteurs", en se centrant sur les registres de la réussite personnelle, de l'ambition professionnelle ou de l'esprit d'initiative. Puisque la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré s'opère et s'incarne par des parcours individuels, singuliers et divergents, il convient d'étudier ces parcours tels que l'on peut les appréhender. Mais le nécessaire ancrage de la recherche dans le monde social et la prise en compte des singularités des "instituteurs mobiles" ne doivent pas nous conduire à éluder les difficultés et les risques d'une telle approche.

Dans un texte plusieurs fois édité (**24**), Pierre Bourdieu critique le recours sans précaution aux histoires de vie en sociologie car elles font partie « *des notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant* ». Pour lui, « *l'illusion biographique* » est basée sur plusieurs présupposés hérités directement du sens commun et du langage ordinaire. Il dresse donc la liste des postulats qui sont à la base de la biographie, et en

24 BOURDIEU Pierre, 1994, « L'illusion biographique » in *Raisons pratiques*, Seuil (première édition : 1986 « L'illusion biographique » *Actes de la recherche en sciences sociales n°62/63*)

particulier celui selon lequel « *"la vie" constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire d'une "intention" subjective et objective, d'un projet* ». L'ordre chronologique devient ainsi un ordre logique, les événements s'organisent en séquences articulées : « *l'enquêteur et l'enquêté ont en quelque sorte le même intérêt à accepter le postulat du sens de l'existence racontée (et, implicitement, de toute existence)* ». Car les visées explicatives du sujet qui, en se racontant, se justifie et se construit, rencontrent souvent le travail d'interprétation de l'analyste pour aboutir à un *artefact* :

« cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à les justifier d'avoir existé et à leur donner cohérence, comme celles qu'implique leur institution en tant que causes, ou, plus souvent, en tant que fins, trouve la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à accepter cette création artificielle de sens » (p.82).

Pierre Bourdieu rappelle la définition de la vie comme anti-histoire que propose Shakespeare à la fin de Macbeth : « *c'est une histoire que conte un idiot, une histoire pleine de bruit et de fureur, mais vide de signification* ». Il note alors la difficulté de rendre compte de la constance du moi sans sortir des limites de la sociologie, et propose *l'habitus* comme « *principe actif, irréductible aux perceptions passives, de l'unification des pratiques et des représentations* ». Dans le monde social, être "normal" c'est le plus souvent être constant, prévisible ou au moins intelligible « *à la manière d'une histoire bien construite* » et il existe « *toutes sortes d'institutions de totalisation et d'unification du moi* ». Et le récit de vie relève d'autant plus de ce « *modèle officiel de la présentation officielle de soi [...] et de la philosophie de l'identité qui le sous-tend* » que la démarche biographique se rapproche plus des interrogatoires officiels que de la confidence privée.

Ce texte de Pierre Bourdieu pourrait apparaître comme une remise en cause radicale de la validité des approches biographiques, voire de leur légitimité. En fait, les dernières pages de ce texte indiquent les précautions méthodologiques qui peuvent permettre de ne pas tomber dans le piège d'une approche ontologique. Il s'agit de prendre en compte la toile de fond d'une

trajectoire, d'envisager le trajet par rapport à la carte. Pierre Bourdieu n'en reste pas à un réquisitoire détaillant « *l'analyse critique des processus sociaux mal analysés et mal maîtrisés* » qui conduisent à construire des histoires de vie comme « *artefact irréprochable* », il précise les conditions permettant de dépasser « *l'illusion biographique* » :

« [...] on ne peut comprendre une trajectoire (c'est-à-dire le vieillissement social, qui, bien qu'il l'accompagne inévitablement, est indépendant du vieillissement biologique) qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré –au moins dans un certain nombre d'états pertinents du champ– à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles » (p.89 c'est nous qui soulignons).

Nous allons donc, dans ce chapitre et le suivant, analyser « *l'espace des possibles* » et « *les états successifs du champ dans lequel s'est déroulée une trajectoire* » avant d'examiner dans les chapitres suivants le détail de certains parcours de mobilité en cours de carrière.

Le chercheur et "l'agent agissant"

Le travail d'explicitation des enjeux symboliques de notre objet peut également concerner la personne du chercheur et son itinéraire socioprofessionnel (25). Comment clarifier ce lien (à tous les sens du mot) qui nous rattache à notre objet de recherche ? Peut-on, à la fois, occuper la position du chercheur, et relever –même partiellement– à titre personnel de la population d'enquête ? La première remarque à faire concerne les sciences de l'éducation, au sein desquelles le praticien qui travaille à produire de la connaissance à partir de sa pratique ou de son expérience représente une posture de recherche courante.

Cette position présente des avantages et peut constituer un atout, car l'immersion du chercheur lui permet de tirer parti d'une connaissance intime, et d'accéder à la consistance de son objet. Étant familier des implicites langagiers et des codes de conduite "indigènes", il a la possibilité d'accéder à des lieux, à des événements et à des discours qui peuvent échapper à l'observateur extérieur. Ce dernier risque en effet de ne pas appréhender certains éléments trop éloignés de ses cadres habituels. Car, les membres d'un groupe tendent toujours à se constituer en "équipe" et, par suite, à se réserver strictement l'accès aux "coulisses" de leur activité, et à en cacher "l'arrière-boutique" :

« Chaque équipe s'attachant à maintenir certaines définitions de la situation en cachant ou en atténuant certains faits, l'acteur doit logiquement accomplir sa carrière de conspirateur, en quelque sorte, à la dérobée. » (26)

25 Fils d'un instituteur et d'une institutrice, ayant tous deux une mère institutrice, j'ai occupé successivement les positions d'instituteur, de maître d'application, de formateur associé de l'IUFM, de conseiller pédagogique dans une circonscription primaire, d'ATER en sciences de l'éducation et de mis à disposition d'une association complémentaire de l'école.

26 GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, t.1 La présentation de soi*, Minit, page 103

Mais, en contrepartie, le chercheur indigène ou issu du domaine d'enquête, par cette familiarité avec son objet, risque d'en rester trop souvent à une connaissance "incorporée", à la fois muette (donc impossible à interroger) et très prégnante (car dotée de la force opératoire des préconstruits sociaux). Les attributions de valeur implicites que nous avons pointées dans les différentes présentations spontanées de la mobilité professionnelle en cours de carrière constituent en quelque sorte le répertoire des biais symboliques que nous avons à tenir à distance. En tant qu'acteur agissant dans le domaine étudié, je suis exposé à ce que mes affiliations –mes adhésions et mes adhérences– me fassent dériver d'un travail d'analyse vers une apologie de mon groupe professionnel d'origine, vers une sorte de "défense et illustration" de mes (anciens) collègues. Et c'est par un travail réflexif de mise à distance des "proximités" que l'on peut les utiliser comme des ressources, tout en restant conscient de leur impact potentiel.

Cette vigilance rejoint finalement une exigence commune à tous ceux qui ne veulent pas céder à l'illusion d'un chercheur objectif par essence qui n'aurait pas à interroger son rapport à l'objet de recherche :

« La première condition pour être neutre, ou tendre vers la neutralité, consiste à chercher ce qu'on ignore et non pas à ignorer ce qu'on cherche. Si l'activité de recherche se traduit par un questionnement et des hypothèses, elle engage aussi à des degrés divers une part d'auto clarification à quelque étape que ce soit, et notamment dans la phase de recueil des données. » (27)

Afin de ne pas "*ignorer ce qu'on cherche*", nous avons examiné des réactions à la mobilité professionnelle afin d'en clarifier les enjeux symboliques au niveau individuel et au niveau collectif. Prendre la mesure des enjeux et significations implicites de son objet de recherche, cela permet d'exercer une "*vigilance épistémologique*" qui, tout bien pesé, constitue une exigence

27 GOTMAN Anne, 1985, « La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non directif de recherche » in Alain BLANCHET & al. *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, (p.166 c'est nous qui soulignons)

commune à tous ceux qui veulent exercer « *le métier de sociologue* » (28). Analysant son propre rapport à l'objet, Henri Peyronie propose de raisonner en termes de "*distanciation*" car le chercheur peut ainsi tirer parti de sa familiarité avec l'objet de recherche :

« C'est sans doute à cause de ces difficultés [*d'accès aux établissements scolaires et aux enseignants en exercice*] qu'un nombre important de travaux en sociologie des enseignants sont le fait de chercheurs qui entretiennent personnellement un rapport institutionnel avec l'enseignement primaire ou secondaire.

La position épistémologique traditionnelle, en sociologie, est construite sur la nécessité de la distance, voire sur la nécessité du rapport d'altérité, entre le chercheur et son objet. À l'inverse, dans le champ qui nous concerne ici, et dans ce moment historique là, la proximité entre le chercheur et son objet, devient le gage d'une approche privilégiée de la profession d'enseignant. Ce n'est plus la "distance" qui s'impose mais seulement la "distanciation" établie au sein d'un rapport de proximité préalable. » (29)

Ce travail de "*distanciation*" à partir d'une position de "*proximité préalable*" peut s'opérer non seulement par une explicitation des enjeux symboliques (comme nous l'avons entrepris dans la section précédente), mais aussi grâce à la diversification des démarches et la médiation de procédures d'analyse instrumentées. Car, finalement, la posture intellectuelle et les choix méthodologiques importent plus que la position dans l'espace social comme le souligne Pierre Bourdieu :

« La position d'extériorité ne se réduit pas, comme on le pense souvent, à l'extranéité (particulièrement sensible lorsque, comme l'ethnologue ou l'historien de sociétés éloignées dans le temps, on s'occupe d'univers auxquels on se sent étranger) : nous y sommes placés dès que, agissant en tant que savants, et non en tant qu'agents agissants, nous nous retirons du monde social afin de le prendre pour objet, s'agirait-il du monde dont nous

28 BOURDIEU P. & CHAMBOREDON J.C. & PASSERON J.C., 1968, *Le métier de sociologue*, Mouton

29 PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, page 71

faisons partie et de la région de ce monde qui nous est la plus familière. »(30)

On retrouve ici la distinction que Pierre Bourdieu opère entre "*la raison raisonnable*" et "*la raison raisonnante*" c'est-à-dire la différence de nature qui sépare l'ajustement enchanté au monde social du "*sens pratique*" d'avec la connaissance (re)construite par le travail d'analyse (ce dernier imposant la posture spécifique de l'analyste).

Aussi, après avoir envisagé quelques enjeux sociaux de notre domaine de recherche, nous allons à présent "refroidir" notre objet en examinant dans les sections qui suivent des éléments permettant de le définir, de le délimiter et de le structurer plus nettement.

30 BOURDIEU Pierre, 1995, « Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France », *Actes de la recherche en sciences sociales N°106-107*, p.115

I.2 Les termes de la définition

Après ce premier mouvement de déconstruction et de mise à distance des enjeux symboliques de notre thème, nous allons commencer le travail de définition de notre objet par l'examen des termes utilisés dans notre sous-titre général : *mobilité professionnelle des enseignants du premier degré*.

Mobilité professionnelle ou reconversion professionnelle ?

Dans les textes spécialisés, le terme de "*reconversion professionnelle*" est employé dans un sens qui correspond à l'objet de notre recherche. On y désigne sous ce terme les changements de position professionnelle en cours de carrière, nettement différenciés de ce que recouvre le terme, bien plus vague, de "*mobilité professionnelle*". Si nous suivions strictement la terminologie spécialisée, nous devrions donc avoir recours exclusivement à l'expression *reconversion professionnelle*. Cependant, le terme de "reconversion" garde une forte connotation morale (qui renvoie au champ sémantique de la conversion religieuse ou idéologique) et présente des difficultés d'utilisation dans notre champ de recherche, car il induit la notion de rupture radicale. Si l'on en reste à la formulation spécifique de *reconversion professionnelle*, on s'expose à restreindre abusivement l'objet de notre recherche, en focalisant l'étude sur les destinations professionnelles les plus en rupture avec la position de départ. Or notre recherche est en partie sous-tendue par l'hypothèse selon laquelle il est indispensable de prendre en compte l'ensemble des changements de position professionnelle (du plus ténu au plus radical). De plus, l'usage systématique de l'expression *reconversion professionnelle* présente l'inconvénient d'être très largement source de

malentendu, en particulier avec les acteurs sociaux concernés. Mais l'expression *mobilité professionnelle* comporte elle aussi des inconvénients, en particulier à cause de sa polysémie. On sait que la sociologie emploie cette expression dans une première acception pour désigner les changements de positions socioprofessionnelles d'un individu, par opposition à la "*mobilité sociale*" qui désigne les changements de positions intervenus entre deux générations. Dans cette première acception, on s'intéresse au changement de position sociale d'un individu du fait de son accès à une position professionnelle : cela revient souvent à comparer la position socioprofessionnelle d'un répondant à une enquête avec la position qu'occupait son père au même âge. Ce premier sens restreint de l'expression *mobilité professionnelle* ne correspond pas à notre objectif de recherche (même si la mobilité sociale induite par l'accès au métier d'instituteur est un aspect que nous prenons en compte).

Dans une seconde acception, l'expression *mobilité professionnelle* désigne tous les changements qui peuvent intervenir dans le déroulement d'une carrière professionnelle, entre le moment de l'accès à l'emploi jusqu'à la cessation d'activité. Cela correspond au sens courant généralement attribué par les acteurs sociaux à l'expression *mobilité professionnelle* et renvoie –au moins partiellement– à nos préoccupations. Aussi, dans le cours du texte, nous utilisons l'une ou l'autre des expressions *reconversion professionnelle* ou *mobilité professionnelle*, sans que cela renvoie forcément à une nuance sémantique. La désignation stricte de notre objet correspond d'une part à un sens élargi de l'expression *reconversion professionnelle* (puisque l'on ne se limite pas aux ruptures radicales) et d'autre part à un sens restreint de la seconde acception de l'expression *mobilité professionnelle* (puisque l'on exclut du champ de recherche certains changements professionnels, comme la mobilité géographique par exemple). C'est cette double démarcation que tente de rendre le sous-titre de notre recherche : *la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré*.

Enseignant, instituteur ou professeur des écoles ?

La création des IUFM et du statut de professeur des écoles a profondément remanié la position institutionnelle et la définition administrative des enseignants du premier degré (31). De plus en plus, le nouveau vocable "professeur des écoles" ou "professeur d'école" (voire le sigle "PE") est amené à supplanter le terme "instituteur" puisque l'extinction du corps administratif des instituteurs est programmée dans le cadre de la création du nouveau statut. On peut cependant remarquer que, dans le langage courant, l'ancienne dénomination reste encore vivace et garde son caractère générique : même dans le cadre de l'école primaire, on utilise le terme "instituteur" de manière indistincte, sauf dans les cas particuliers où l'on doit marquer la distinction entre les deux statuts administratifs. Cette distinction est importante pour notre recherche, et nous aurons l'occasion de l'examiner en détail. Toutefois, dans le fil du texte, nous faisons souvent référence aux enseignants du premier degré dans leur ensemble et sans avoir à distinguer les professeurs des écoles des instituteurs.

Nous utiliserons donc dans ce texte les expressions "les instituteurs" et "le métier d'instituteur" de manière générique, en concurrence avec les formulations "enseignant du premier degré" ou "enseignant de l'école primaire". En revanche, notre utilisation de la dénomination de "professeur des écoles" renverra explicitement au nouveau statut ou au nouveau corps administratif et à leurs spécificités. On peut par ailleurs remarquer que l'usage courant de la désignation "les instituteurs" au masculin pluriel comme forme générique neutre correspond aux normes syntaxiques mais reflète bien mal la réalité sociale : alors que l'expression "les infirmières" correspond bien à la composition de ce groupe professionnel, la féminisation importante des enseignants du premier degré est occultée par l'expression "les instituteurs" (32).

31 Ces réformes mises en œuvre au début des années 90 seront détaillées dans la deuxième partie (chapitres cinq et six).

32 Ces différences entre "les instituteurs" et "les infirmières" sont signalées dans GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et coordinations, le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales N°36*

"Institutorat"

À la suite de Frédéric Charles (33), nous utiliserons le néologisme "institutorat" bâti sur le terme "professorat" avec lequel il établit un parallèle. Le terme "institutorat" (que nous utilisons désormais sans guillemets ou italiques) permet d'éviter le recours à des périphrases ou expressions indirectes. Comme le terme sur lequel il est bâti, l'institutorat permet de désigner, d'une part, la position professionnelle occupée par une personne et, d'autre part, le groupe professionnel auquel elle appartient. On peut ainsi faire référence à l'enseignement du premier degré, en ce qui concerne soit l'exercice du métier, soit la profession prise dans ses dimensions sociales et historiques.

Postures professionnelles et "manières d'être au métier"

Nous utiliserons l'expression "*postures professionnelles*" pour parler de certaines composantes de l'identité professionnelle et du rapport au métier, en convergence avec ce qu'Henri Peyronie propose de nommer des "*manières d'être au métier*", c'est-à-dire « *des postures qui ont à voir avec des enjeux professionnels, mais qui –d'une part– débordent ce qu'on appelle les "pratiques professionnelles" en classe ou dans l'établissement scolaire, et qui –d'autre part– ne s'enracinent pas dans des compétences ou des savoir-faire mais dans d'autres dimensions de l'identité sociale et professionnelle.* » (34)

33 CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay

34 PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF (p.29)

Position standard

Dans la suite du texte, nous utilisons de manière récurrente l'expression "position standard" pour désigner le point de départ commun des trajectoires professionnelles que nous étudions. Cette expression désigne l'exercice "ordinaire" du métier d'instituteur, avec toutes les ambiguïtés de la notion de normalité ou de fonctionnement "ordinaire", que nous interrogerons à la section suivante et dans des chapitres ultérieurs par l'analyse d'itinéraires issus de la position standard.

On peut noter dès à présent que la position standard correspond à une position professionnelle qui présente la particularité... de n'avoir aucune particularité, de ne présenter aucun trait distinctif, ni caractéristique saillante. La définition la plus opérationnelle peut donc prendre la forme d'une description en creux : la position standard est caractérisée par l'absence de tous les éléments de variation que l'on relève dans les itinéraires de mobilité professionnelle que nous allons étudier. Cela renvoie à l'image convenue du "maître d'école" officiant dans sa classe, avec ses élèves (figure sociale que nous allons interroger tout au long de notre travail).

Muni de ces quelques éléments de définition, nous allons poursuivre l'explicitation de notre objet de recherche dans la section suivante consacrée aux critères permettant de définir notre objet empirique.

1.3 Les critères de délimitation et de structuration

Définir les limites empiriques de notre objet de recherche peut apparaître comme une tâche assez simple : on s'intéresse aux personnes qui ont appartenu à l'enseignement du premier degré et qui exercent actuellement un autre métier. En fait, les choses ne sont pas aussi simples et "transparentes" qu'une première approche peut le laisser croire, et il nous reste à trancher pour de nombreux cas d'espèce. Car, pour délimiter explicitement la population visée, il faut s'attacher à définir les deux termes de la délimitation : la notion d'instituteur, et celle de métier différent. Ce qui conduit à définir les contours du métier d'instituteur et à s'interroger sur ce qui permet de le définir. On voit là une contribution de notre recherche à la connaissance de l'enseignement du premier degré : en étudiant les frontières de la position professionnelle de départ, on est amené à s'interroger sur ses spécificités et ses caractéristiques structurelles.

Délimitation de la population d'enquête

Notre recherche écarte de son champ d'étude les variations de situation professionnelle entrant dans le cadre d'un déroulement normal de carrière. Sont donc exclus les aléas ordinaires de l'exercice du métier d'instituteur : les promotions d'échelon, les différentes formes de spécialisations ou les mutations et le déroulement de carrière, la mobilité géographique (35)...

35 Sur ce dernier point, on peut se reporter à l'étude des choix de postes présentée dans PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, chapitre 7 « *Les instituteurs du Calvados et le choix de l'école* »

En ce qui concerne **la direction d'école**, l'étude de certains documents sera l'occasion de constater que le statut particulier des directeurs d'école de la ville de Paris (tous déchargés de classe) amène certains observateurs à considérer la direction d'école comme une position professionnelle spécifique. Cette distinction ne semble pas fondée en ce qui concerne les directeurs d'école "en régions", dont la situation professionnelle diffère finalement peu de celle d'un "adjoint". La direction d'école n'est donc pas une position professionnelle que nous retiendrons comme cas de mobilité professionnelle, même si nous l'examinerons en tant que variation des conditions d'exercice du métier (avec, par exemple, le cas particulier des directeurs d'école annexe ou d'application).

En revanche, nous prenons en compte les positions professionnelles qui conservent le statut administratif d'instituteur mais induisent un changement important des fonctions et des tâches professionnelles, comme, par exemple, le détachement en IUFM ou la mise à disposition auprès d'œuvres post et périscolaires.

Un des critères qui ont guidé notre choix est la notion de **réversibilité**, c'est-à-dire la caractéristique des postes de travail pour lesquels un retour à la position standard est possible, sinon courant. Le maintien du statut administratif d'instituteur est donc un critère objectif de démarcation entre les destinations professionnelles qui imposent une sortie du corps administratif d'origine et celles que l'on atteint sans changer de corps administratif. Nous étudierons cependant certaines de ces positions sans changement de statut administratif, car notre enquête montre qu'elles constituent souvent un premier palier, à partir duquel s'amorce une reconversion professionnelle conduisant à des positions plus distantes. Notons également que pour certaines positions professionnelles comme celle de conseiller pédagogique, la réversibilité est possible dans le principe mais le retour à la position standard ne se rencontre quasiment jamais dans la pratique.

On doit noter de surcroît que l'exercice du métier dans une classe de l'enseignement primaire –qui semble constituer un critère de définition évident– ne s'applique ni aux titulaires mobiles (affectés aux remplacements), ni aux maîtres spécialisés exerçant en section adaptée de collège, ni aux conseillers pédagogiques, ni aux enseignants détachés, etc.

La **trajectoire d'accès à l'institutorat** constitue un autre critère de délimitation que nous devons prendre en compte, même si le lien entre recrutement initial et reconversion en cours de carrière n'est pas évident au premier abord. L'accès au métier et la formation initiale, surtout pour le recrutement par concours avant le baccalauréat, institue déjà en partie l'identité professionnelle. Pour preuve, à la question « *Avant de devenir instituteur, quel a été votre cursus scolaire ?* » la majorité des répondants du questionnaire ne citent que leur scolarité avant l'entrée à l'École normale et omettent leur scolarité à l'École normale (y compris les classes avant le baccalauréat pour ceux qui ont suivi ce cursus). La plupart des répondants ont donc le sentiment d'être "*devenu instituteur*" dès la réussite au concours de recrutement initial, dans le droit-fil de leurs prédécesseurs du début du vingtième siècle étudiés par Francine Muel-Dreyfus :

« Les "élèves-maîtres" –terme significatif à lui seul de la distance qui sépare les "primaires" des étudiants– ne doivent jamais oublier que, si leurs études sont gratuites, si on leur donne un trousseau, c'est parce que ces études ne sont jamais que le préalable à un métier, autrement dit que, pour eux, le savoir a une fonction. (Il est significatif à cet égard que, le plus souvent, les instituteurs qui répondent à Jacques Ozouf mentionnent leur passage par l'école normale dans la rubrique "carrière" et non dans la rubrique "études"). » (36).

Il est frappant de remarquer que près d'un siècle plus tard cette perception des études à l'École normale ait survécu aux changements profonds intervenus dans les cursus des "élèves-maîtres". Car les instituteurs reconvertis que nous avons interrogés sont tous bacheliers et, à ce titre, on ne peut maintenir la formule « *leurs études ne sont jamais que le préalable à un métier* » puisque le baccalauréat leur a ouvert des possibilités de poursuite d'études.

36 MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Minuit, page 49 (avec la référence à l'enquête de Jacques Ozouf sur les instituteurs ayant exercé avant la guerre de 1914 et présentée dans OZOUF Jacques, 1967, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Juillard)

C'est ce qui explique que les normaliens entrés directement après leur formation professionnelle initiale en centre de formation pour devenir enseignants du secondaire puissent intéresser notre recherche : ils n'ont jamais exercé en tant qu'instituteur, mais « *ils sont passés par l'EN* » et beaucoup se perçoivent comme un(e) "*ancien(ne) instit*". Même si cette configuration peut paraître marginale, il faut savoir que la "filière" enchaînant École normale et centre de formation du secondaire représente, à certaines époques, des flux de mobilité importants (37). Tous les normaliens n'ont pas suivi ce cursus, nous devons donc nous intéresser à ceux qui ont emprunté cette voie de mobilité professionnelle issue de l'institutorat (même si, dans ce cas, la notion de mobilité professionnelle "en cours de carrière" est poussée à sa limite).

À l'opposé, les personnes recrutées par entrée directe comme remplaçants ou suppléants ont constitué leur identité professionnelle uniquement dans l'exercice du métier. On peut émettre l'hypothèse que dans ce cas, l'affiliation professionnelle a été moins prégnante et que la mobilité professionnelle en cours de carrière a été plus fréquente que parmi les "élèves-maîtres". Nous aurons l'occasion d'examiner les relations entre recrutement initial et mobilité professionnelle en cours de carrière, en particulier aux chapitres sept et huit.

37 Antoine Prost avance la proportion d'un sixième pour certaines promotions d'élèves-maîtres (PROST Antoine, 1968, *L'enseignement en France*, A. Colin, pp.443-444).

Structuration selon les statut, fonction et cadre d'exercice

On peut reprendre ces premiers éléments de délimitation de notre objet à travers la définition du métier d'instituteur autour de trois éléments :

- le statut administratif d'instituteur ;**
- les fonctions d'enseignement ;**
- le cadre de l'école primaire.**

On remarque que certains instituteurs en poste ne relèvent pas de tous les critères, et que certains critères peuvent s'appliquer isolément à des individus qui ne sont plus instituteurs en poste. Le tableau de synthèse qui suit permet de combiner les différents éléments que nous venons d'évoquer et de structurer la délimitation de la population d'enquête, en "croisant" les trois critères discriminants :

Tableau 1 : Structuration par le statut, les fonctions et le cadre d'exercice

		enseignement			
		oui		non	
		école primaire		école primaire	
		oui	non	oui	non
statut d'instituteur (ou de P.E.)	oui	position standard	instituteur dans le secondaire (SEGPA...)	-2- psychologue scolaire, conseiller pédagogique...	-4- détaché, mis à disposition en disponibilité
	non	instituteur suppléant	-1- enseignant du secondaire, ou du supérieur	-3- IEN (inspecteur de l'Éducation nationale)	-5- fonctionnaire, salarié, indépendant, inactif

Lecture : La position standard correspond à l'enseignement, à l'école primaire et avec le statut d'instituteur (ou de P.E.). Les cases grisées et numérotées correspondent à notre population d'enquête.

Lecture par colonne

En prenant le premier critère de construction de ce tableau (l'enseignement), on note que toutes les personnes relevant de notre population d'enquête ont cessé d'enseigner, à l'exception des enseignants du secondaire et du supérieur, c'est-à-dire la seule case retenue dans la moitié gauche du tableau (case notée -1-). On note qu'ils enseignent dans un cadre institutionnel différent de l'école primaire et selon un statut administratif fortement renouvelé, puisqu'ils ont quitté à la fois l'école primaire et le statut d'instituteur.

Toutes les autres personnes de la population d'enquête sont donc des "non-enseignants" et sont rangées dans la moitié droite du tableau. L'avant-dernière colonne regroupe les "non-enseignants" de l'école primaire parmi lesquels seuls les IEN ne relèvent pas du statut d'instituteur. Nous aurons l'occasion de revenir sur le corps des inspecteurs de l'Éducation nationale et sur ses liens spécifiques avec le métier d'instituteur, on peut relever dès à présent dans le tableau la spécificité de la position d'IEN dans le champ de notre étude.

La dernière colonne du tableau regroupe les personnes ayant quitté à la fois l'enseignement et le cadre de l'école primaire.

La case notée -4- renvoie à des positions professionnelles qui peuvent surprendre puisqu'elles concernent des personnes ayant quitté à la fois l'enseignement et le cadre de l'école primaire tout en ayant conservé le statut d'instituteur. Cela correspond aux positions administratives de mise à disposition, de détachement ou de disponibilité que nous analyserons en détail dans le chapitre quatre.

La dernière case notée -5- regroupe à elle seule toutes les autres configurations possibles, qui correspondent à un grand nombre de positions professionnelles hétérogènes : non-enseignant de l'Éducation nationale (hors école primaire), fonctionnaire des autres ministères, agent de la fonction publique territoriale ou hospitalière, salarié du secteur privé, travailleur

indépendant, inactif (38). Ce regroupement n'est pas satisfaisant en l'état et va devoir évoluer : l'hétérogénéité de la dernière case est due au fait que le tableau est construit à partir des critères de définition de la position standard, ce qui conduit à regrouper dans une seule case tout "l'extérieur", qui peut sembler indistinct vu de la position standard, mais que nous allons différencier dans la suite de ce chapitre en considérant les critères de variation séparant les positions de fonctionnaire, de salarié ou d'indépendant.

Lecture par ligne

La première ligne du tableau correspond aux positions professionnelles accessibles tout en conservant le statut d'instituteur (cases notées -2- et -4-). On pourrait supposer que cela constitue un épiphénomène sans intérêt ne relevant pas de notre recherche. Nous aurons l'occasion de constater par la suite qu'il n'en est rien : ces positions professionnelles –que nous proposons de nommer **les filières internes de l'institutorat**– correspondent à un grand nombre d'évolutions professionnelles et constituent un volet important de notre recherche. La seconde ligne renvoie à une approche plus évidente de la mobilité, puisqu'elle correspond aux positions professionnelles accessibles en quittant le statut d'instituteur (cases notées -1-, -3- et -5-).

La structuration de notre objet de recherche mérite d'autres développements et nous y reviendrons dans les sections qui suivent. Pour l'heure, complétons les éléments disponibles en passant en revue quelques objections opposables à cette première délimitation.

38 On pourrait croire *a priori* que l'inactivité notée en fin de tableau ne concerne pas les instituteurs –fonctionnaires disposant de la sécurité de l'emploi– mais nous verrons par la suite que ce type de position professionnelle n'est pas totalement absent de notre enquête.

Limites et objections

Pourquoi se limiter aux enseignants du premier degré ?

La spécificité de l'identité professionnelle des instituteurs est un des éléments fondateurs de notre recherche. On ne saurait évidemment ignorer les facteurs de convergence des différentes catégories d'enseignants, comme l'unification du niveau de diplôme des recrutements et des salaires. On peut également souligner les similitudes des pratiques d'enseignement qui se font jour avec la massification de l'enseignement secondaire (39). Mais il convient de noter la nouveauté de ces éléments de convergence, du moins à l'échelle de l'histoire des groupes professionnels. D'autre part, la grande diversité –à toutes les époques– des modes de recrutement et de formation initiale des différentes catégories d'enseignants constitue un facteur d'hétérogénéité indubitable. Puisque nous faisons nôtre l'hypothèse selon laquelle ***il existe des postures professionnelles spécifiques aux instituteurs*** (40), nous avons limité notre recherche aux reconversions professionnelles issues du premier degré, afin de préserver l'homogénéité de notre objet.

Pourquoi se limiter aux reconversions en cours de carrière ?

Par un effet de symétrie, on pourrait penser que l'étude des reconversions professionnelles issues de l'institutariat gagnerait à être complétée par l'analyse des reconversions professionnelles qui y aboutissent. En somme, on pourrait comparer les mobilités professionnelles "en aval" de l'institutariat avec celles qui se situent "en amont". L'étude des itinéraires professionnels

39 HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF

40 c'est-à-dire des rapports au métier et des "*manières d'être au métier*" cf. PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF (p.29)

des acteurs sociaux reconvertis dans l'institutorat apporterait sans aucun doute une contribution pertinente, mais il nous paraît impossible, en l'état actuel, de mener une recherche portant sur ces deux types de reconversion professionnelle qui constituent deux phénomènes sociaux hétérogènes. Notre objectif est d'**étudier le métier d'instituteur et l'identité professionnelle des enseignants du premier degré à travers les reconversions professionnelles qu'ils peuvent entreprendre**. Dans ce cadre, les reconversions professionnelles "en amont" doivent être écartées puisqu'elles permettraient surtout d'examiner les représentations sociales de l'école et du métier d'instituteur que peuvent "importer" des acteurs sociaux issus d'autres groupes professionnels.

Pourquoi ne pas se limiter au niveau départemental ?

Le recrutement, la formation initiale, la gestion de carrière et la formation continue des enseignants du premier degré : tout cela se fait au niveau départemental. Une étude portant sur l'institutorat doit donc en tenir compte, et se centrer d'abord au niveau d'un département. Mais une comparaison –même sommaire– des situations départementales permet de pointer de nombreuses spécificités locales, comme les variations de la position des directeurs d'école selon le lieu d'exercice ou les différences de pratiques dans la gestion administrative des carrières. Cela nous a convaincu de ne pas en rester à un travail monographique portant sur un seul département, mais d'envisager l'ensemble des facteurs de variations en menant des investigations au niveau national. Toutefois, même si nos investigations ne se focalisent pas au niveau départemental, nous avons pris en compte ce niveau d'analyse par l'exploitation d'archives et l'analyse secondaire de travaux monographiques.

Pourquoi ne pas se limiter à une période historique ?

Reprendre l'ensemble des évolutions historiques du métier d'instituteur supposerait une thèse à part entière. Une orientation historique de la recherche pourrait conduire à s'intéresser exclusivement à une période de recrutement délimitée, par exemple durant les années soixante. On serait alors en mesure de contribuer à la construction de l'histoire de l'institutorat et des Écoles normales. Nos préoccupations étant plutôt d'ordre sociologique, nous avons fait le choix de nous intéresser aux acteurs sociaux en activité professionnelle, ou venant de prendre leur retraite. On peut donc situer le début de notre période d'enquête dans les années trente pour la naissance des personnes concernées, et dans les années cinquante pour le début de carrière. Les quatre décennies allant du début des années cinquante au début des années quatre-vingt-dix ont connu de nombreuses transformations des modalités de recrutement et des conditions d'exercice du métier d'instituteur. Si l'on reprend les dates marquantes dans l'évolution historique du métier d'instituteur, on peut s'intéresser plus particulièrement à la période allant du milieu des années soixante-dix (avec la fin du recrutement avant le baccalauréat) jusqu'au début des années quatre-vingt-dix (avec la création des IUFM et du statut de professeur d'école). Notre choix de prendre en compte tous les acteurs sociaux actuellement en activité, sans oublier les évolutions du système éducatif français, nous amène donc à prendre en compte les cinq dernières décennies, mais plus particulièrement les trois dernières. On verra par la suite que cela nous a conduit à analyser des **effets de génération, de cohorte et de période**.

Pourquoi ne pas se limiter aux reconversions les plus distantes ?

On pourrait être tenté de croire que seuls les changements complets de la situation professionnelle sont dignes d'intérêt et que notre étude doit rester centrée sur les reconversions professionnelles radicales, en éliminant les positions professionnelles trop proches de la situation de départ. Nous n'avons pas suivi cette option de recherche pour au moins trois raisons.

Premièrement, on connaît la part d'illusion que comporte la recherche de l'exotisme, et, à l'inverse, l'intérêt sociologique de prendre en compte le fonctionnement –apparemment– banal d'un domaine social.

Deuxièmement, la frontière entre l'ordinaire et le remarquable est arbitraire et fluctue selon le point de vue à partir duquel elle est définie. Ainsi, le fait de devenir professeur de mathématiques en classe de terminale est perçu comme une rupture importante par un instituteur alors que cela peut apparaître comme un changement sans incidence si on le rapporte à l'ensemble de l'espace social (puisque, par exemple, un artisan ou un agriculteur n'y verra qu'une péripétie interne au monde « des profs »). Nous avons donc été amené à affiner notre délimitation, fondée en partie sur la perception des acteurs concernés mais également orientée par des critères objectivables définissant un "poste de travail".

Troisièmement, l'analyse sociologique de la mobilité professionnelle ne peut en rester à un raisonnement en termes de position, mais doit prendre en compte la notion de **parcours de mobilité**. Or il se trouve que la majorité des parcours professionnels issus de la position standard prennent la forme de cheminements graduels passant par plusieurs étapes. Nous nous intéresserons donc par la suite à des positions professionnelles proches de la position standard que l'on pourrait être tenté d'éviter si on les considérait intrinsèquement. Elles constituent un axe d'analyse de notre objet car elles ont souvent le statut de position de transition et correspondent à des étapes d'un parcours professionnel plus étendu. Ainsi –plutôt que de vouloir à toute force tracer une frontière et n'examiner que les reconversions "véritables"– nous nous efforcerons de reprendre **l'ensemble des évolutions professionnelles réalisées depuis la position standard**, en nous intéressant principalement aux modalités de changement et aux processus sociaux à l'œuvre dans les parcours de mobilité professionnelle.

II Des observables aux catégories

La section précédente nous a permis d'opérer une première approche de notre objet en partant de la définition *a priori* de critères de délimitation. Dans la présente section, nous allons mettre en œuvre une approche complémentaire fondée sur l'analyse des réponses collectées lors de notre enquête par questionnaire (41). Nous allons donc passer de l'étude *du probable* à l'analyse de *l'observable*.

II.1 Des destinations disparates

La liste des réponses collectées à la rubrique "profession actuelle" du questionnaire a de quoi laisser songeur : une fois supprimés les doublons, on se trouve encore face à un inventaire à la Prévert de 154 intitulés (42) ! Il est possible de réduire fortement le volume de cette première liste, en opérant des regroupements par domaines d'activité professionnelle. Mais les positions professionnelles de cette deuxième liste restent encore fort hétéroclites, comme on peut le constater dans le tableau suivant :

41 Nous présentons en annexes la méthodologie de l'enquête empirique qui nous a conduit à diffuser nationalement un questionnaire par voie postale et à exploiter 306 réponses.

42 Cette liste est donnée en annexes.

Tableau 2 : Liste réduite des professions des répondants

administrateur civil – préfet – sous-préfet	administrateur d'une compagnie de danse	agrégé – certifié – PEGC
agriculteur	artisan	artiste indépendant
attaché principal d'administration	attaché territorial	cadre d'association
cadre d'entreprise	chef d'entreprise	chef d'établissement scolaire
chef d'établissement spécialisé	commerçant	congé formation ou de mobilité
conseiller d'orientation psychologue (COP)	conseiller en formation continue (CFC) – formateur CFA GRETA	conseiller pédagogique
détaché (CNDP, CRDP, CDDP, IA, INRP, IUFM)	directeur des jeux d'un Casino	directeur d'hôpital
disponibilité, congé sans solde	documentaliste dans l'Éducation nationale	documentaliste en entreprise
formateur d'IUFM	formateur d'adultes dans la fonction publique	formateur d'adultes en entreprise
gestionnaire d'établissement scolaire (collège – lycée)	informaticien	ingénieur formation et R. H.
inspecteur de l'Éducation nationale (IEN, IA, IGEN)	inspecteur jeunesse et sports	journaliste
maître de conférence – professeur d'université	maquettiste PAO	mis à disposition (FOL, Francas, ICEM, JPA, MGEN, OCCE, PEP, USEP, syndicats)
psychologue clinicien	psychologue scolaire	religieuse
responsable formation	secrétaire CCPE – rééducateur	secrétaire général de mairie

Source : Item "votre profession actuelle" de notre enquête par questionnaire, regroupé par secteur professionnel.

On constate que, même sous une forme réduite, la liste des destinations professionnelles issue de notre enquête empirique n'est pas utilisable en l'état et qu'il convient de structurer davantage les résultats, en se dotant de critères explicites. Le premier critère que nous retenons pour structurer les destinations professionnelles est *l'appartenance à l'Éducation nationale* qui permet de définir un premier groupe constitué par toutes les professions exercées au sein de l'Éducation nationale.

À l'intérieur de ce premier groupe, on doit distinguer les fonctions *d'enseignement* (enseignant du secondaire...), les fonctions d'aide ou de *coordination* (psychologue scolaire, maître de soutien, conseiller pédagogique...), les fonctions de formation, de *gestion* et d'*encadrement*

(inspecteur, conseiller d'orientation, conseiller d'éducation, chef d'établissement, conseiller en formation continue, gestionnaire...). Un sous-ensemble spécifique est constitué par tous les postes situés dans la "nébuleuse Éducation nationale" (instances mutualistes et associations périscolaires). Tous ces postes de travail ne se situent pas en rupture complète avec la situation d'instituteur. Dans tous les cas, le statut de fonctionnaire de l'Éducation nationale est conservé et même, pour certains, la position administrative d'instituteur. Dans plusieurs cas, on se trouve face à une spécialisation, une promotion interne éloignée d'une situation de reconversion radicale. En revanche, les fonctions professionnelles sont toutes redéfinies plus ou moins fortement.

Le second groupe est constitué de professions sans lien avec l'Éducation nationale : ce groupe est plus disparate que le précédent. Le domaine d'activité est un critère qui semble évident mais qui se révèle difficile à utiliser, car le statut (indépendant/salarié) ou l'appartenance à la fonction publique rendent certains regroupements inopérants. Par exemple, l'informatique apparaît comme un domaine spécifique mais le responsable informatique d'un centre de gestion de la fonction publique, un chef de projet informatique dans une entreprise privée et un maquettiste concepteur graphiste indépendant ont des statuts professionnels trop divergents pour que l'on puisse les regrouper dans la même catégorie. Citons également le cas de la formation d'adultes dans laquelle travaillent des instituteurs détachés, des fonctionnaires de l'Éducation nationale comme les conseillers en formation, des agents de la fonction publique territoriale, des salariés d'entreprises diverses, et même des travailleurs indépendants.

Si l'on reprend les réponses de notre enquête par questionnaire en tenant compte de l'ensemble des observations précédentes et des répartitions en fréquence, on aboutit à la liste des destinations professionnelles qui est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Destinations professionnelles des répondants

1	détaché ou mis à disposition (associations ou mutuelles)
2	détaché ou mis à disposition dans l'Éducation nationale (IUFM, CDDP, IA...)
3	premier degré (conseiller pédagogique, psychologue scolaire...)
4	IEN (inspecteur du premier degré)
5	professeur du secondaire (agrégé, certifié, PEGC)
6	COP (conseiller d'orientation psychologue)
7	cadre de l'Éducation nationale (hors IEN : chef d'établissement, gestionnaire)
8	enseignant-chercheur du supérieur (maître de conférence ou professeur)
9	GRETA (formateur ou gestionnaire)
10	fonction publique (hors Éducation nationale)
11	entreprise privée (salarié ou gérant)
12	artisan ou commerçant
13	indépendant des arts, spectacles, information
14	inactivité, divers

Source : Item "votre profession actuelle" de notre enquête par questionnaire, regroupé par grands domaines professionnels.

La répartition des positions professionnelles après reconversion que nous présentons dans ce tableau tente de rendre compte des différents clivages observables dans notre échantillon. Pour établir cette répartition, nous avons utilisé les critères présentés précédemment ainsi que les effectifs constatés dans les réponses au questionnaire pour aboutir à des catégories dont le nombre et les effectifs respectifs soient compatibles avec les traitements statistiques. C'est ainsi que nous avons distingué les IEN des autres cadres du ministère de l'Éducation nationale car ils constituent non seulement un groupe numériquement significatif mais aussi une destination professionnelle importante pour notre recherche.

Nous disposons à présent de nombreux éléments permettant de délimiter l'objet empirique de notre recherche. Nous avons précisé les termes-clés de notre définition et délimité à grands traits la population visée par notre recherche, en particulier à travers notre enquête par questionnaire. À partir de ces premiers éléments de définition et de ces premières données

empiriques, il convient à présent de structurer plus précisément notre objet de recherche. C'est ce que nous allons entreprendre en opérant en deux temps. Dans un premier mouvement, nous allons prendre en compte les travaux disponibles sur la mobilité professionnelle des fonctionnaires afin de replacer notre objet dans un cadre plus large. Nous pourrons ensuite, grâce à ce cadre général, reprendre les éléments de délimitation élaborés dans la section précédente et passer à la construction d'une typologie des formes de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré.

II.2 La mobilité professionnelle dans la fonction publique

On dispose de nombreux travaux de recherche ou documents officiels traitant des aspects administratifs de la mobilité professionnelle des fonctionnaires. Le cadre réglementaire et législatif sera analysé ultérieurement à propos des formes de mobilité professionnelle à l'intérieur de l'Éducation nationale. Le chapitre deux nous permettra de prendre en compte les travaux de François de Singly et de Claude Thélot portant sur la comparaison des emplois du secteur public et du secteur privé (43). D'autre part, les travaux d'analyse cognitive des métiers ayant abouti à la classification ROME de l'ANPE seront présentés dans le chapitre quatre consacré à l'analyse des débouchés professionnels de l'institutorat (44). Enfin, le chapitre sept consacré à l'étude des trajectoires sociales nous permettra de situer notre objet par rapport aux flux de mobilité en catégories socioprofessionnelles. Pour l'heure, nous allons nous intéresser à un rapport de recherche plus spécifiquement consacré à la mobilité professionnelle des fonctionnaires. Dans une étude publiée par le CNRS, Marie-Paule Mucchielli-Marius propose de structurer la mobilité des fonctionnaires selon quatre dimensions et d'associer à chacune des dimensions deux degrés d'intensité du changement de situation professionnelle (45). Elle définit ainsi huit formes de mobilité possibles dans l'administration qu'elle reprend dans le tableau de synthèse suivant :

43 SINGLY (de) François & THELOT Claude, 1988, *Gens du public gens du privé : la grande différence*, Dunod

44 PENAN H., 1990, « *Compétence et mobilité : une approche cognitive* », Cahiers de recherches de l'IAE (institut d'administration des entreprises Toulouse) – ANPE, 1993, *Rome (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois)*, La Documentation française

45 MUCCHIELLI-MARIUS Marie-Paule, 1987, *La mobilité des personnels dans la fonction publique de l'état*, CNRS IRESCO

Tableau 4 : Les formes de mobilité professionnelle des fonctionnaires

dimension du changement	intensité du changement	formes de mobilité
1. Statut hiérarchique	changement d'ordre professionnel associé à une promotion	mobilité VERTICALE
	changement d'ordre professionnel non associé à une promotion	mobilité HORIZONTALE
2. Nature du travail effectué	changement d'activité dans le même domaine professionnel	mobilité THÉMATIQUE
	changement d'activité correspondant à un changement de fonctions	mobilité FONCTIONNELLE
3. Appartenance organisationnelle	changement de poste de travail ou d'activité au sein d'une même administration	mobilité INTERNE
	changement de poste de travail ou d'activité imposant un changement d'administration	mobilité EXTERNE ou INTER ADMINISTRATION
4. lieu de travail	changement de lieu de travail n'imposant pas un changement de lieu de résidence	mobilité SPATIALE SIMPLE
	changement de lieu de travail imposant un changement de lieu de résidence	mobilité GÉOGRAPHIQUE

Source : MUCCHIELLI-MARIUS Marie-Paule, 1987, *La mobilité des personnels dans la fonction publique de l'état*, CNRS IRESCO (page 21)

Avant de voir ce que nous pouvons reprendre à notre compte dans ce tableau typologique, examinons les commentaires que l'auteur fournit à son propos :

« Une mobilité sera dite verticale ou horizontale selon ses conséquences en termes de niveau hiérarchique : la mobilité verticale par opposition à la mobilité horizontale caractérise tout changement d'ordre professionnel accompagné d'une promotion, c'est-à-dire d'un changement de grade.

Les mobilités thématiques et fonctionnelles traduisent, elles, un changement dans la nature du travail effectué. Dans le premier cas (mobilité thématique) ce changement reste de faible ampleur. Il correspond à une simple évolution de thèmes de travail mais ne remet pas en cause le rôle et la place tenus dans l'organisation, c'est-à-dire la fonction occupée. Ce peut être le cas par exemple d'une secrétaire qui se voit confier un nouveau champ d'activité à la suite d'une évolution des besoins de son service, ou à la suite d'un changement de sa division ; sa fonction de référence qui est celle de secrétaire, n'est en rien modifiée. Ce qui est touché ce sont les éléments satellites constitutifs de cette même fonction : nouveaux modes

d'organisation, nouveaux produits, nouveaux interlocuteurs, etc. Par opposition, la mobilité fonctionnelle caractérise un changement profond d'activité, c'est-à-dire un changement qui correspond à l'exercice de nouvelles fonctions. C'est le cas par exemple d'un cadre administratif assurant la gestion des dossiers immobiliers au sein d'une préfecture et devenant chef de service à la direction technique. Les fondements de base de sa fonction initiale deviennent largement inopérants. Les mobilités dites internes ou externes sont destinées à caractériser le type de changement organisationnel mis en place. Tout changement de division, de service ou de direction à l'intérieur de l'administration d'origine sera considéré comme une mobilité interne. À l'inverse, la mobilité externe manifestera un transfert vers une autre administration. »

MUCCHIELLI-MARIUS Marie-Paule, *op. cit.* p.21 et sq.

À la lecture de ce tableau et de la présentation qu'en fait l'auteur, plusieurs remarques s'imposent. Tout d'abord, on peut noter avec l'auteur que la mobilité professionnelle n'est pas un phénomène uniforme mais qu'il existe « *des changements de nature et d'intensité totalement différents* » et que, de surcroît, ces changements ne sont pas exclusifs les uns des autres mais peuvent être combinés. Une mobilité professionnelle pourra donc relever de plusieurs formes simultanées de changement professionnel. Notons également que cette typologie concerne uniquement les changements de position professionnelle à l'intérieur de la fonction publique, limitation que nous ne suivons pas, mais elle envisage les changements de lieu de travail, dimension que nous ne prenons pas en compte. Une adaptation de ce modèle aux spécificités de notre objet est donc nécessaire.

II.3 Structures de la mobilité en cours de carrière depuis l'institutorat

Nous modifions cette typologie pour l'adapter à notre recherche en élargissant son troisième critère ("appartenance organisationnelle") pour prendre en compte les sorties de la fonction publique et en excluant le dernier critère ("lieu de travail") qui relève plutôt du déroulement de carrière que de notre problématique. Ce qui débouche sur le tableau suivant :

Tableau 5 : Les formes de mobilité professionnelle des instituteurs

dimension du changement	intensité du changement	formes de mobilité
1. Statut hiérarchique	pas de promotion ou maintien dans la PCS 4	mobilité HORIZONTALE
	promotion dans la fonction publique ou accès aux PCS 2 ou 3	mobilité VERTICALE
2. Nature du travail effectué	changement d'activité dans le même domaine professionnel	mobilité THÉMATIQUE
	changement d'activité correspondant à un changement de fonctions	mobilité FONCTIONNELLE
3. Appartenance organisationnelle	changement de poste de travail ou d'activité au sein l'Éducation nationale	mobilité INTERNE
	changement de poste de travail ou d'activité dans une autre administration	mobilité INTER ADMINISTRATION
	sortie de la fonction publique	mobilité EXTERNE

Source : tableau précédent remanié.

Il convient de noter que, comme la typologie de Marie-Paule Mucchielli-Marius, ce tableau n'envisage que les mobilités horizontales et les mobilités verticales ascendantes, en excluant les mobilités descendantes. Nous aurons l'occasion de voir que notre objet relève presque exclusivement de la "promotion sociale" au sens large, car les caractéristiques structurelles de la position de départ font que la plupart des départs constituent en quelque sorte des "sorties par le haut".

D'autre part, la typologie proposée par l'auteur est vue depuis la position de l'employeur, elle correspond à la perception du gestionnaire et du responsable hiérarchique. Comme le montrent de nombreux éléments de nos investigations empiriques, nous devons affiner le modèle proposé en envisageant les changements vus du côté des acteurs et en prenant en compte la façon dont ils ont vécu leur propre mobilité professionnelle. Il ne s'agit pas de céder à une sorte de subjectivisme, mais de repérer les points de rupture qui marquent des inflexions nettes des itinéraires professionnels. Il nous faut en effet prendre en compte dès à présent le fait que la plupart des biographies observées ne se limitent pas au passage d'une position professionnelle à une autre, mais concernent plusieurs positions qui s'enchaînent. Si l'on ne se limite pas aux comparaisons terme à terme, mais que l'on s'intéresse aux dynamiques de changement, on doit pointer les caractéristiques structurelles des positions professionnelles, c'est-à-dire les relations que l'on peut établir entre elles.

Enfin, la typologie de Marie-Paule Mucchielli-Marius est de portée très générale et nous devons l'adapter aux particularités de notre objet qui ne concerne qu'une seule position de départ, le métier d'instituteur.

Prenons un exemple, qui nous permettra d'illustrer cette série de remarques. Le passage du statut d'instituteur à celui de PEGC (professeur d'enseignement général de collège) peut être vu de l'extérieur comme une mobilité professionnelle limitée, catégorisée dans la typologie précédente comme une mobilité "verticale" de faible ampleur, "thématique" et "interne". Malgré le changement de corps administratif, le statut hiérarchique est peu modifié et les nomenclatures officielles (comme les PCS de l'INSEE) rangent les positions d'instituteur et de PEGC dans la même catégorie socioprofessionnelle (**46**). Les fonctions professionnelles restent définies par l'enseignement, et dans le cadre de l'Éducation nationale. Mais les témoignages que nous avons recueillis, tout en indiquant les analogies des deux positions professionnelles, mettent en avant une rupture biographique importante.

46 Les nomenclatures officielles de catégories socioprofessionnelles seront examinées au chapitre sept.

En effet, pour un individu, passer du statut d'instituteur à celui de PEGC modifie l'environnement de travail, le groupe d'appartenance, les systèmes de valeurs dominants, bref, cela se solde par une modification sensible des conditions de travail et la nécessité d'une recomposition de l'identité professionnelle. Quitter "sa" classe de l'école primaire pour enseigner en collège, c'est non seulement passer de la polyvalence exercée dans une seule classe constituée d'enfants à la bivalence d'enseignement face à plusieurs classes d'adolescents ; mais c'est aussi –malgré les apparences– changer de monde professionnel.

Cela nous conduit à remanier la définition de la mobilité interne du modèle, afin de pouvoir distinguer les mobilités professionnelles internes au premier degré, des autres mobilités internes à l'Éducation nationale. Il s'agit en quelque sorte de ne pas éluder trop hâtivement ce que certains nomment la "clôture du primaire" et que nous reprendrons en détail dans le chapitre six (**47**).

Reprenons la structuration de notre objet de recherche par un tableau combinant les éléments de la typologie de Marie-Paule Mucchielli-Marius modifiée selon les remarques précédentes et les positions professionnelles concernées :

47 Issue d'un état antérieur du système éducatif français, cette série de différences entre le monde du primaire et celui du secondaire prend parfois des allures d'opposition relevant d'un travail de distinction, de part et d'autre d'une frontière symbolique encore vive.

Tableau 6 : Formes de mobilité professionnelle accessibles aux instituteurs

	MOBILITE HORIZONTALE		MOBILITE VERTICALE	
	thématique	fonctionnelle	thématique	fonctionnelle
interne dans le premier degré	enseignant spécialisé (AIS) directeur maître formateur	directeur d'école de formation psychologue scolaire	professeur des écoles	- 1 - IEN conseiller pédagogique directeur d'un établissement spécialisé
interne hors premier degré	enseignant en SEGPA	- 2 - détaché mis à disposition	- 3 - enseignant du secondaire enseignant du supérieur	- 4 - CPE principal proviseur
inter administration	X	- 5 - fonctionnaire (cadre B de la fonction publique)	X ^(*)	- 6 - fonctionnaire (cadre A de la fonction publique)
externe	X	- 7 - secteur privé PCS 4 (professions intermédiaires)	X	- 8 - secteur privé PCS 2 et 3 (cadres et professions supérieures)

Lecture : Les cases grisées correspondent à notre objet de recherche.

Notes : Les listes ne sont pas exhaustives, elles indiquent simplement quelques exemples de positions professionnelles correspondant à une combinaison de critères de changement.

(*) : On pourrait distinguer les enseignants des lycées agricoles, relevant du ministère de l'agriculture, des autres enseignants du secondaire et les placer dans cette case. Nous n'avons pas pris en considération cette différence qui ne nous semble pas pertinente dans le cadre de notre recherche.

Les cases marquées d'une croix signalent les possibilités virtuelles issues de la démarche déductive mise en œuvre pour construire le tableau mais jamais rencontrées dans nos investigations, voire irréalisables dans la pratique. On peut donc noter à la lecture de ce tableau que la *mobilité thématique* est une

forme restrictive de mobilité professionnelle car elle n'est envisageable que dans le cadre de l'Éducation nationale. En effet, aucune position professionnelle réelle ne permet à un enseignant de premier degré d'accéder à « *une simple évolution des thèmes de travail* » en dehors de l'Éducation nationale (si l'on exclut la distinction entre lycées agricoles et établissements relevant de l'Éducation nationale). Cela correspond aux quatre cases marquées d'une croix dans notre tableau, qui montrent l'absence de mobilité thématique –qu'elle soit horizontale ou verticale– vers une autre administration ou le secteur privé. On peut ainsi assimiler notre objet aux cases grisées et non-vides de notre tableau.

Nous pouvons donc retenir huit formes de mobilité professionnelle accessibles aux enseignants du premier degré et ordonner ces formes selon la "distance socioprofessionnelle" qui les sépare de la position de départ. Cette notion de *distance socioprofessionnelle* recouvre l'ensemble des critères permettant de distinguer des positions professionnelles. On retrouve sous ce terme, d'une part des éléments descriptifs facilement objectivables (comme les conditions d'accès, le niveau de salaire, le statut administratif pour les positions de la fonction publique, les tâches assignées...) et, d'autre part, des aspects nettement moins explicites comme le prestige ou l'image sociale du métier. Cela correspond globalement à la perception spontanée que l'on peut avoir d'une trajectoire professionnelle. Sans qu'il soit indispensable pour l'instant de détailler davantage, on conçoit facilement tout ce qui sépare, d'une part, une mobilité professionnelle conduisant du métier d'instituteur à celui d'enseignant du secondaire et, d'autre part, une reconversion vers l'artisanat ou une profession libérale.

Une lecture ligne à ligne et de gauche à droite des cases grisées de notre tableau permet donc de hiérarchiser **huit formes de mobilité professionnelle envisageables** :

1. *La mobilité interne au premier degré, verticale et fonctionnelle,* dont la seule réalisation possible est la position d'IEN.
2. *La mobilité interne au premier degré, horizontale et fonctionnelle,* c'est-à-dire ce que nous nommons "*filières internes de l'institutorat*", avec, par exemple, la position de détaché dans une association complémentaire de l'École.
3. *La mobilité interne à l'Éducation nationale, verticale et thématique,* qui concerne les enseignants du secondaire et du supérieur.
4. *La mobilité interne à l'Éducation nationale, verticale et fonctionnelle,* qui concerne les cadres de l'Éducation nationale.
5. *La mobilité inter administration, horizontale et fonctionnelle,* qui concerne la fonction publique hors Éducation nationale de même niveau hiérarchique que les instituteurs.
6. *La mobilité inter administration, verticale et fonctionnelle,* qui concerne la fonction publique hors Éducation nationale de niveau hiérarchique supérieur à celui des instituteurs.
7. *La mobilité externe, horizontale et fonctionnelle,* qui concerne les emplois du secteur privé de niveau socioprofessionnel comparable à celui des instituteurs.
8. *La mobilité externe, verticale et fonctionnelle* qui concerne les emplois du secteur privé de niveau socioprofessionnel supérieur à celui des instituteurs.

La distinction entre les mobilités horizontale et verticale ne trouve tout son sens que dans le cadre de la fonction publique à l'intérieur de laquelle elle a été définie, et elle n'est pas adaptée à la mobilité externe. Cela nous conduit donc à modifier une dernière fois cette structuration pour définir notre typologie.

II.4 Typologie des formes de mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré

En deçà de la mobilité professionnelle : position standard et spécialisation

Dans la première section de ce chapitre, nous avons défini la "position standard" comme le point de départ des différentes formes de mobilité professionnelle et nous avons commencé à indiquer les positions professionnelles que nous excluons de notre champ de recherche, en particulier la direction d'école. Avant d'examiner les formes de mobilité professionnelle classées dans notre typologie, il convient de compléter cette délimitation "en amont" et de revenir sur les critères qui nous ont amené à exclure certaines formes de changement professionnel.

Le fait de devenir maître formateur, voire directeur d'école ou instituteur spécialisé est perçu comme une promotion par les intéressés et par les autres acteurs. Être nommé dans une de ces positions professionnelles correspond à une forme de distinction professionnelle qui revient à "monter en grade" dans une logique de réussite professionnelle. Mais, même si l'accès à ces "postes à profil" constitue un premier niveau de différenciation d'avec la position standard, cela s'effectue sans changement de corps administratif et préserve la possibilité de revenir à la position de départ. Un souci d'exhaustivité pourrait conduire à prendre en compte les postes à profil relevant de la formation professionnelle des instituteurs ou de l'enseignement spécialisé. Les premiers comportent des tâches spécifiques et constituent une voie d'accès presque exclusive aux fonctions de conseiller pédagogique. D'autre part, certains postes de l'enseignement spécialisé sont de fait très distants de

l'exercice ordinaire du métier, ils sont occupés soit en établissements spécialisés dans des logiques parfois plus proches du travail social que de l'enseignement, soit en section intégrée à un collège et relevant donc du cadre de l'enseignement secondaire et de ses spécificités. Notons également que tous ces postes sont séparés de la position standard par une démarcation administrative qui prend la forme d'un recrutement par certificat d'aptitude. Cependant, ces positions professionnelles n'impliquent pas un changement de corps administratif, elles restent proches de la position standard et les allers-retours sont relativement fréquents. Ce premier niveau de variation de la situation professionnelle ne sera donc pas intégralement inclus dans notre typologie, car certaines positions relèvent plus des déroulements de carrière que de la mobilité professionnelle *stricto sensu*. Il convient pourtant de ne pas éluder complètement ce genre de positions professionnelles car elles constituent souvent une sorte d'antichambre de la mobilité professionnelle en marquant un premier palier dans les itinéraires professionnels observés. C'est pourquoi nous examinerons au chapitre cinq ces positions professionnelles qui ne prennent pas place dans notre typologie des formes de mobilité, mais constituent un élément objectif des parcours et des "filières" de mobilité professionnelle issue de l'institutorat.

Six types de mobilité professionnelle issue de l'institutorat

La prise en compte de tous les éléments disponibles nous permet d'aboutir à une typologie fondée sur **deux catégories principales** (mobilités internes / externes), déclinées en **six types de mobilité professionnelle issue de l'institutorat** (mobilités fonctionnelle, hiérarchique, catégorielle, institutionnelle, sectorielle et statutaire).

A/ Les mobilités internes

Tout d'abord, nous proposons de distinguer **trois formes de mobilité interne** qui correspondent à des changements de fonctions professionnelles, de position hiérarchique, de catégorie ou de corps administratif à l'intérieur de l'Éducation nationale.

1/ La mobilité fonctionnelle

La mobilité fonctionnelle (ou mobilité de métier) est définie dans notre recherche comme l'accès aux positions professionnelles que nous avons désignées précédemment par l'expression *les filières internes de l'institutorat*. Dans ce type de mobilité, **on change de fonctions professionnelles au sein de son métier ou à sa périphérie**, d'où le choix du terme "fonctionnelle" pour le désigner. La mobilité fonctionnelle conduit à trois domaines professionnels : soit l'école primaire (pour les conseillers pédagogiques, les psychologues scolaires), soit l'Éducation nationale (pour les détachés en CDDP ou IUFM), soit la périphérie de l'école (pour les détachés auprès des associations complémentaires de l'école ou des mutuelles du monde enseignant). Ces positions professionnelles comportent deux traits distinctifs : d'une part le fait d'y accéder n'entraîne pas de changement du statut administratif (ce qui autorise donc un retour vers la position standard), et d'autre part ces positions sont réservées aux enseignants du premier degré. L'accès à ces "postes captifs" n'est donc possible qu'aux instituteurs en exercice, même s'ils comportent des clauses de recrutement (par exemple certificat d'aptitude pour les conseillers pédagogiques ou diplôme universitaire

pour les psychologues scolaires). Les postes relevant du détachement ou de la mise à disposition ne comportent pas de critères administratifs de démarcation, mais relèvent presque toujours de modes de recrutement spécifiques et entraînent une redéfinition profonde des tâches et du cadre d'exercice. On peut définir la mobilité fonctionnelle comme l'accès au premier cercle de positions professionnelles accessibles depuis la position standard (ou depuis la spécialisation et les postes à profil) en franchissant le premier niveau de rupture que l'on peut intituler "**quitter la classe**".

2/ La mobilité hiérarchique

La mobilité hiérarchique (ou promotion interne) telle que nous proposons de la définir présente la particularité de ne comporter qu'une seule position professionnelle. La position d'**inspecteur de l'Éducation nationale** (IEN) est très particulière puisqu'elle correspond à un changement de corps administratif tout en s'exerçant au sein du premier degré. On retrouve ici une des particularités de l'école primaire qui est le seul espace à l'intérieur de l'Éducation nationale dans lequel il n'existe que deux corps administratif : celui d'enseignant et celui d'inspecteur (**48**). Nous avons indiqué dans la section précédente que d'autres formes de promotion professionnelle (au sens large) ne correspondent pas à une promotion hiérarchique mais plutôt à une "spécialisation" sans changement de corps administratif. D'autre part, la direction d'établissement spécialisé représente elle aussi une forme de promotion professionnelle accessible aux enseignants du premier degré, elle est pourtant classée dans un autre type de mobilité car elle ne s'exerce pas dans le cadre de l'école primaire. L'accès aux fonctions d'IEN représente donc la seule promotion hiérarchique *stricto sensu* accessible aux enseignants du premier degré en permettant de **devenir le supérieur hiérarchique direct de ses anciens collègues**. La mobilité hiérarchique correspond à un deuxième niveau de rupture que l'on peut intituler "**changer de statut au sein de l'école primaire**".

48 à condition toutefois de ne pas surestimer l'importance du remplacement progressif du corps des instituteurs par celui des professeurs d'école comme nous l'avons proposé en début de chapitre.

3/ La mobilité catégorielle

La mobilité catégorielle (ou *intra-administration*) correspond aux positions professionnelles relevant de l'Éducation nationale en dehors de l'école primaire. Cette mobilité est qualifiée de "catégorielle" car elle consiste à **changer de catégorie de fonctionnaires à l'intérieur de l'Éducation nationale**, et à rejoindre un des nombreux "métiers" d'enseignant ou de non-enseignant dans le secondaire, le supérieur ou la formation d'adultes. Connaissant la position relative des instituteurs (voire des professeurs d'école) parmi les professions de l'Éducation nationale, on peut noter que toutes les variantes de la mobilité catégorielle constituent une promotion, une conversion professionnelle ascendante. Pour l'ensemble de ces positions, la démarcation administrative est nette puisque ce type de recrutement se fait par voie de concours, qui est la forme canonique de délimitation administrative d'une catégorie de fonctionnaires (49). Même si les enseignants –et particulièrement ceux de collège– déclarent souvent avoir « *le sentiment de ne pas avoir changé de profession* » en quittant l'enseignement primaire, toutes les positions professionnelles de cette catégorie relèvent d'une mobilité nettement définie au plan administratif et présentant un caractère irréversible (50). Ces formes de mobilité professionnelle correspondent à un troisième niveau de rupture que l'on peut intituler "**quitter l'école primaire**".

49 Les recrutements par « liste d'aptitude » pouvant être considérés en première approche comme une simple variation du recrutement par voie de concours administratif.

50 Nous avons rencontré lors de notre enquête quelques cas isolés de retour vers l'institutorat, mais ils demeurent rarissimes et finalement peu significatifs.

B/ Les mobilités externes

Nous distinguons **trois formes de mobilité externe** qui conduisent à sortir de l'Éducation nationale et correspondent à des changements profonds de la situation professionnelle portant sur l'administration d'appartenance, le secteur d'emploi ou le statut professionnel.

4/ La mobilité institutionnelle

La mobilité institutionnelle (ou inter-administrations) correspond aux positions professionnelles relevant de la fonction publique en dehors de l'Éducation nationale. Cette mobilité est désignée par le terme "institutionnelle" puisqu'elle consiste à **changer d'administration de rattachement à l'intérieur de la fonction publique**, et à rejoindre un poste dans la fonction publique (d'État, territoriale ou hospitalière). Comme la mobilité catégorielle, la mobilité institutionnelle constitue une conversion professionnelle ascendante. Ce type de recrutement se fait également par voie de concours, presque toujours précédé d'une période de préparation sous forme de reprise d'études. Par ailleurs, l'accès à un poste dans une autre administration constitue un départ définitif et irréversible. Ce type de mobilité professionnelle correspond à un quatrième niveau de rupture que l'on peut intituler "**quitter l'Éducation nationale**".

5/ La mobilité sectorielle

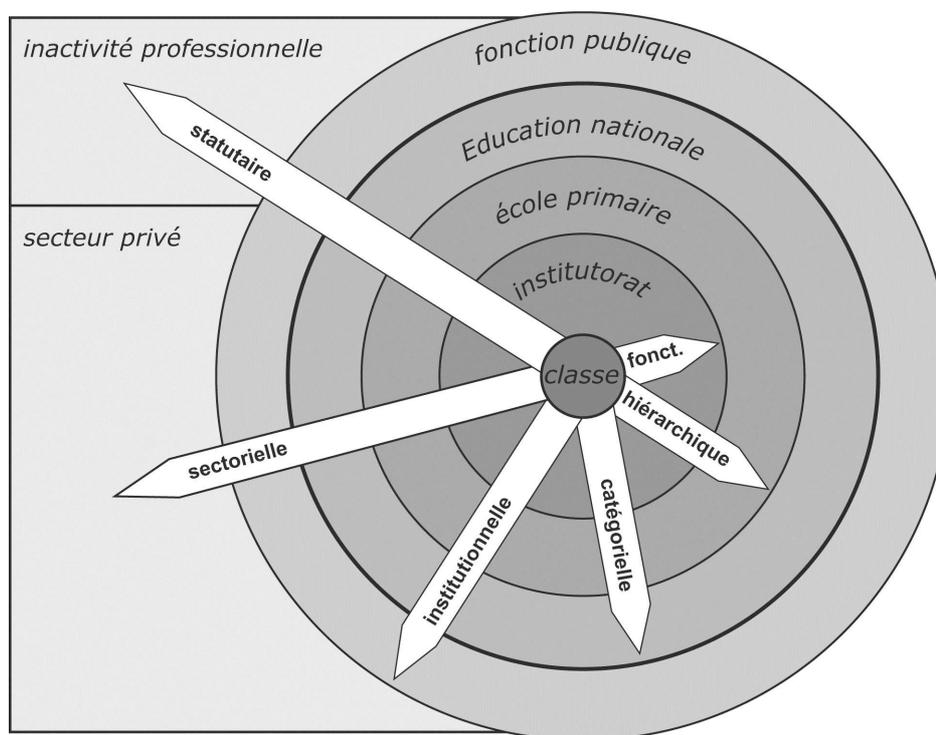
La mobilité sectorielle (ou extra-administration) correspond aux positions professionnelles relevant du secteur privé. Cette mobilité est qualifiée de "sectorielle" car elle consiste à **changer de secteur d'emploi** et à entrer dans une profession relevant soit du salariat soit d'une des formes du travail indépendant (artisan, commerçant, agriculteur, profession libérale, artiste indépendant). Les modes d'accès et de "recrutement" à ce type de destinations professionnelles sont beaucoup plus variés que dans les types

précédents et ils sont souvent précédés de périodes de transition sous forme de congé sans solde. Contrairement aux précédentes, la mobilité sectorielle peut correspondre à une mobilité socioprofessionnelle ascendante, horizontale ou descendante. Ce type de mobilité professionnelle correspond à un cinquième niveau de rupture que l'on peut intituler "**quitter la fonction publique**".

6/ La mobilité statutaire

La mobilité statutaire (ou déprofessionnalisante) correspond aux situations personnelles relevant de **l'inactivité professionnelle**, sous toutes ses formes. Cette mobilité est qualifiée de "statutaire" car elle consiste à changer de statut d'emploi en relevant d'une des formes de l'inactivité professionnelle : mère au foyer, chômage, formation, congé sans solde de longue durée, précarité... La mobilité statutaire est la forme la plus radicale de mobilité professionnelle, elle s'opère soit par démission, soit par radiation (à l'expiration du droit au congé sans solde), soit par exclusion (pour faute), soit pour incapacité à exercer. On peut remarquer que la mobilité statutaire –contrairement aux précédentes– ne correspond jamais à une reconversion professionnelle ascendante et qu'elle est plus souvent subie que choisie. Ce type de mobilité professionnelle correspond à un sixième niveau de rupture que l'on peut intituler "**quitter l'emploi**".

On peut représenter les types de mobilité professionnelle que nous venons de présenter par un schéma qui reprend l'emboîtement des destinations et des niveaux de rupture :

Figure 1 : Emboîtements des domaines d'activité professionnelle

La forme du schéma permet de visualiser l'emboîtement des domaines professionnels et la hiérarchisation des types de mobilité selon la distance socioprofessionnelle depuis la position standard. La forme des domaines professionnels permet de visualiser l'opposition entre, d'une part, la fonction publique et, d'autre part, le secteur privé et l'inactivité professionnelle. Les domaines professionnels de la fonction publique sont ordonnés par un lien d'inclusion transitif : la position standard en classe est un sous-ensemble de l'institutorat qui est lui-même un sous-ensemble de l'école primaire qui est incluse dans l'Éducation nationale qui est incluse dans la fonction publique. Les cercles tracés en gras correspondent aux deux niveaux de rupture les plus importants : d'une part "*quitter la classe*", définissant la limite inférieure notre objet (et donnant le titre de notre recherche), et d'autre part "*quitter l'Éducation nationale*" permettant de distinguer les mobilités internes (fonctionnelle, hiérarchique et catégorielle), qui restent en deçà de cette limite, des mobilités externes (institutionnelle, sectorielle et statutaire), qui la franchissent. On peut également construire un tableau afin de mettre en relief d'autres éléments de la structuration de notre typologie :

Tableau 7 : Types de mobilité et positions professionnelles

INTERNES			EXTERNES		
<i>fonctionnelle</i> <i>de métier</i>	<i>hiérarchique</i> <i>promotion</i>	<i>catégorielle</i> <i>intra</i> <i>administration</i>	<i>institutionnelle</i> <i>inter</i> <i>administrations</i>	<i>sectorielle</i> <i>extra</i> <i>administration</i>	<i>statutaire</i> <i>déprofessionalisante</i>
conseiller pédagogique, détaché, mis à disposition...	I.E.N.	enseignants, et non - enseignants (secondaire, supérieur)	fonctionnaire	salarié, indépendant	inactif
filières internes de l'institutorat					
école primaire					
Éducation nationale					
fonction publique					
emploi					

La première ligne du tableau distingue les mobilités internes et les mobilités externes de part et d'autre de la limite d'appartenance à l'Éducation nationale. La deuxième ligne du tableau indique le qualificatif retenu dans la typologie et une désignation complémentaire pour chacun des six types de mobilité professionnelle. Les types de mobilité professionnelle sont ordonnées de gauche à droite selon la distance socioprofessionnelle parcourue depuis la position standard, qui pourrait donc être placée dans la marge gauche du tableau. La troisième ligne du tableau indique les positions professionnelles correspondant à chaque type de mobilité. Les lignes suivantes reprennent les domaines d'activité professionnelle et leurs niveaux d'emboîtement présentés dans le schéma précédent. Cela correspond à la hiérarchisation des six types de mobilité qui est fondée sur la distance socioprofessionnelle parcourue depuis la position standard et le niveau de rupture engagé par l'itinéraire professionnel. Le dégradé de gris figure la hiérarchisation des domaines professionnels et le trait en gras délimite le domaine de l'Éducation nationale, et correspond à l'opposition entre les mobilités internes et externes.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

À l'issue de ce premier chapitre, nous avons passé en revue quelques-unes des représentations de la mobilité professionnelle en repérant les enjeux symboliques qui sont à l'œuvre dans les discours sociaux sur ce thème. Nous avons avancé dans la construction de notre objet de recherche, grâce à l'explicitation des termes centraux de notre questionnement, ainsi que par l'examen de trois critères de délimitation (le statut, les fonctions, et le cadre d'exercice professionnels). La présentation des premiers résultats de l'enquête par questionnaire nous a permis de dresser un panel des positions professionnelles dans la population d'enquête. Nous avons établi une liste marquée par une forte dispersion de situations professionnelles diversifiées, voire hétérogènes. À cette occasion, nous avons pu constater que la désignation de notre objet de recherche par l'expression "*la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré*" recouvre en fait une importante diversité de positions professionnelles d'arrivée et une grande variété d'itinéraires de mobilité. Ce qui nous concerne vraiment n'est donc pas "*la mobilité professionnelle*" mais bien plutôt "*les mobilités professionnelles en cours de carrière des enseignants du premier degré*". Cependant, la délimitation de la population visée par l'enquête et la structuration des destinations professionnelles envisageables nous ont permis de dépasser le foisonnement du réel et d'élaborer une typologie qui structure notre objet de recherche selon six formes hiérarchisées de mobilité professionnelle. Cette typologie nous permettra d'orienter l'ensemble de nos recherches selon une grille d'analyse commune. Mais, avant de mobiliser cette typologie dans les chapitres ultérieurs, nous nous proposons de la reprendre dans un tableau de synthèse mettant en relief les niveaux de rupture engagés par les différentes formes de mobilité et illustrant chaque type de mobilité par des exemples de positions professionnelles qui en relèvent :

Tableau 8 : Typologie des formes de mobilité professionnelle

<p>position standard</p> <p>spécialisation (changer de poste de travail, sans mobilité professionnelle à part entière) directeur d'école, instituteur spécialisé de l'AIS, maître formateur...</p>
QUITTER LA CLASSE
<p>Mobilités internes (mobilité professionnelle dans l'Éducation nationale)</p>
<p>1. Mobilité fonctionnelle (changer de fonctions dans le cadre de l'école primaire) psychologue scolaire, conseiller pédagogique détaché ou mis à disposition d'une structure de l'Éducation nationale détaché ou mis à disposition d'une association complémentaire de l'école</p>
QUITTER LE STATUT D'INSTITUTEUR (ou de PE)
<p>2. Mobilité hiérarchique (changer position hiérarchique au sein de l'école primaire) IEN (inspecteur de l'Éducation nationale)</p>
QUITTER L'ÉCOLE PRIMAIRE
<p>3. Mobilité catégorielle (changer de corps administratif dans l'Éducation nationale) directeur d'établissement spécialisé (destination "captive") PEGC (destination largement "captive", recrutement clos en 1987) certifié, agrégé conseiller d'orientation psychologue, conseiller principal d'éducation, documentaliste proviseur, principal, gestionnaire d'établissement scolaire enseignant du supérieur formateur d'adultes (GRETA)</p>
QUITTER L'ÉDUCATION NATIONALE
<p>Mobilités externes (mobilité professionnelle hors de l'Éducation nationale)</p>
<p>4. Mobilité institutionnelle (changer d'administration de rattachement) fonctionnaire (des fonctions publiques d'État, hospitalière et territoriale)</p>
QUITTER LA FONCTION PUBLIQUE
<p>5. Mobilité sectorielle (changer de secteur d'emploi) salarié du secteur privé travailleur indépendant (artisan, commerçant, artiste...)</p>
QUITTER L'EMPLOI
<p>6. Mobilité statutaire (quitter le statut de l'activité professionnelle) inactif (chômage, formation, mère au foyer)</p>

Les formes de mobilité professionnelle sont présentées dans ce tableau dans un ordre croissant de distance socioprofessionnelle parcourue depuis la position standard. Les lignes de rupture indiquées dans le tableau sont donc cumulatives et l'on peut remarquer qu'un niveau de rupture inclut tous les niveaux précédents. Ainsi, par exemple, en devenant inspecteur, on franchit la ligne de rupture "quitter le statut" et cela induit implicitement le passage de la ligne précédente "quitter la classe". Le terme de "distance professionnelle" désigne donc ce que l'on quitte dans chaque forme de mobilité professionnelle depuis l'institutorat : la classe, le statut d'instituteur (ou de professeur d'école), l'école primaire, l'Éducation nationale, la fonction publique, l'emploi. On pourrait penser qu'à l'intérieur de la mobilité catégorielle les positions d'enseignants ne suivent pas cette règle : la rupture "quitter l'école primaire" implique bien "quitter le statut", mais semble préserver "quitter la classe" puisque le cadre de la classe est maintenu pour les instituteurs devenus enseignants du secondaire. En fait, le passage du premier au second degré d'enseignement conduit à exercer face à plusieurs classes dans un seul champ disciplinaire et non plus avec une seule classe dans toutes les disciplines. Le premier niveau de rupture pourrait donc s'intituler "quitter sa classe" et l'on voit alors que l'emboîtement des niveaux de rupture s'applique pour toutes les formes de mobilité professionnelle.

Naturellement, cette hiérarchisation des types de mobilité ne concerne que leurs caractéristiques formelles et n'implique pas qu'un itinéraire professionnel passe par toutes les positions intermédiaires. L'analyse des itinéraires professionnels réellement parcourus montre que certains enchaînements sont fréquents, par exemple une mobilité fonctionnelle suivie d'une mobilité hiérarchique ou catégorielle (avec l'exemple d'un enseignant du premier degré devenant d'abord conseiller pédagogique puis inspecteur dans un deuxième temps). En revanche, certaines formes de mobilité ne sont jamais suivies d'un autre changement professionnel et certaines destinations sont "terminales", dans le sens où elles n'offrent aucun débouché (par exemple, les chefs d'établissement du secondaire). Enfin, de nombreux itinéraires professionnels se limitent à une seule forme de mobilité, y compris les plus distantes de la position de départ (avec par exemple le passage direct de la classe au statut d'artisan, sans étape intermédiaire).

On peut remarquer que les lignes de rupture "quitter la classe et "quitter l'Éducation nationale" sont mises en exergue dans le tableau. Cela correspond à une structuration forte de notre objet de recherche : les ruptures biographiques les plus marquantes s'opèrent d'une part en quittant l'exercice ordinaire du métier dans la classe et d'autre part en sortant de l'Éducation nationale. Dans les deux cas, une frontière nette est franchie et les acteurs concernés parlent souvent de « *quitter la maison* » ou de « *sortir du giron* » pour indiquer le sentiment qu'ils ont eu à cette occasion de passer d'un monde d'appartenance à un autre. La rupture avec l'*Alma mater* oblige à **recomposer un habitus professionnel**, issu et accordé à des "manières d'être au métier" spécifiques du groupe professionnel que l'on vient de quitter.

chapitre 2

EFFECTIFS

Estimation quantifiée
du volume des départs en cours de carrière
et de la fréquence des débouchés

PRESENTATION DU CHAPITRE 2

Le premier chapitre nous a permis de structurer les éléments probables et observables de notre objet, mais cette première approche est restée bien abstraite. Il est temps de voir à quoi cela correspond dans la réalité, en nous intéressant à des éléments plus tangibles, à des "**effectifs**" –à tous les sens du terme–. Dans ce chapitre, nous allons quantifier les flux de mobilité professionnelle issus de l'institutorat en mobilisant la typologie des formes de mobilité élaborée au chapitre précédent. Car il s'agit non seulement d'évaluer l'ampleur de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré considérée globalement, mais aussi de quantifier ses différentes composantes, c'est-à-dire d'évaluer l'importance relative de chaque forme de mobilité professionnelle. Nous allons donc procéder selon deux axes. Premièrement, nous allons évaluer le volume des départs pour répondre à la question : **quelle est la proportion d'enseignants du premier degré quittant la classe en cours de carrière ?** Deuxièmement, nous examinerons la répartition des flux de mobilité entre les différentes destinations professionnelles pour répondre à la question : **quelles sont les fréquences des différentes formes de mobilité professionnelle ?** Nous allons confronter différentes sources d'information et plusieurs approches techniques, afin d'évaluer non seulement les flux de mobilité mais aussi la validité des résultats obtenus selon diverses voies d'investigation.

Dans la première section du chapitre, nous nous intéresserons au volume de la mobilité professionnelle dans la fonction publique considérée globalement. Les trois sections suivantes nous permettront de construire plusieurs estimations du volume global de mobilité à partir deux sources principales : d'une part l'exploitation des archives des services de gestion du personnel enseignant au niveau départemental, et d'autre part l'analyse du fichier central de paye au niveau national. La dernière section sera l'occasion de dresser un bilan et de donner des estimations à la fois pour le volume global de mobilité professionnelle et pour les fréquences relatives des destinations professionnelles.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 2

I Flux de mobilité professionnelle dans la fonction publique.....	88
I.1 La mobilité entre secteurs public et privé.....	89
I.2 Les flux de promotion	90
II Volume des départs dans un département.....	92
II.1 Des départs rarissimes ?	92
II.2 Des sorties "temporaires"	97
II.3 Des départs problématiques	100
III Cohortes d'instituteurs dans un département.....	102
III.1 Les "cheminements professionnels"	103
III.2 Suivi de cohortes d'enseignants du premier degré	105
III.3 Des archives rétives	111
IV Déroulements de carrière au niveau national.....	113
IV.1 Mobilité professionnelle entre 1978 et 1994	114
IV.2 Itinéraires professionnels entre 1978 et 1994.....	117
V Évaluation des flux de mobilité issus de l'institutorat	120
V.1 Fréquence des départs : volume de la mobilité professionnelle en cours de carrière.....	120
Taux de mobilité estimé à partir du volume annuel de départs.....	120
Taux de mobilité estimé à partir d'un suivi de cohorte	122
Taux de mobilité estimé à partir du fichier de paye	124
V.2 Fréquences des débouchés : distribution des destinations professionnelles	126
Distribution estimée à partir d'un suivi de cohorte.....	127
Distribution estimée à partir des départs durant une période	129
Distribution estimée à partir des résultats du questionnaire.....	132
Les destinations professionnelles des répondants.....	132
Les statuts professionnels.....	135
Formes de mobilité des répondants.....	138
Conclusion du chapitre 2	141

I Flux de mobilité professionnelle dans la fonction publique

Avant d'évaluer les flux de mobilité professionnelle issus de l'institutorat, il convient de se doter d'un cadre général de référence permettant de quantifier la mobilité professionnelle dans la fonction publique envisagée globalement. François de Singly et Claude Thélot ont mené dans leur livre *Gens du privé, gens du public* (51) une analyse très détaillée des clivages entre fonctionnaires et salariés du secteur privé. Après une étude des perceptions réciproques, placées sous le signe « *des blâmes et des envies* », les auteurs comparent « *les deux mondes* » selon les recrutements, les salaires, les horaires, la vie privée et la mobilité intergénérationnelle. L'analyse des « *deux sphères* » indique un taux de féminisation et un niveau de diplôme plus élevés dans la fonction publique. De plus, les structures socioprofessionnelles des deux sphères diffèrent nettement, puisque « *les trois quarts des salariés du privé appartiennent aux groupes "populaires" [PCS 5 et 6], et un peu plus de la moitié seulement des salariés de la fonction publique* ». Mais c'est le chapitre cinq consacré aux échanges entre les deux sphères –sur cinq ans et sur la durée d'une carrière– qui retient le plus notre attention.

51 SINGLY (de) F. & THELOT Cl., 1988, *Gens du privé, gens du public ; La grande différence*, Dunod : chap.5 « La fermeture des frontières » pp.67-75 ; troisième partie « La vie professionnelle, bilan » pp.108-110 ; cinquième partie « D'une génération à l'autre, bilan » pp.193-195

I.1 La mobilité entre secteurs public et privé

Après avoir noté les enjeux idéologiques attachés aux mouvements entre les deux secteurs, les auteurs relèvent qu'entre 1980 et 1985, les mouvements entre les sphères sont très faibles et que depuis les années 70, « *la sphère publique a augmenté son pouvoir centripète* » (p.68). Les données chiffrées concernant les mouvements entre les deux secteurs sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 9 : Mouvements entre secteur public et secteur privé

	public → privé		privé → public		solde
1965-1970	210 000	9,5%	280 000	3,1%	70 000
1980-1985	118 000	3,1%	317 000	3,4%	199 000

Source : F. de SINGLY, Cl. THELOT, *Gens du privé, gens du public* (p.69)

Lecture : durant la première période, 210 000 fonctionnaires sont passés dans le secteur privé et 280 000 salariés du secteur privé sont devenus fonctionnaires, ce qui représente un solde de 70 000 personnes en faveur du secteur public. Durant la seconde période, les départs du secteur public ont diminué pendant que les départs du secteur privé augmentaient, et le solde a plus que doublé (rapport de 2,8).

En détaillant le niveau d'analyse dans un schéma représentant les flux entre groupes (pp.70-71), les auteurs montrent que les flux sont encore plus réduits pour les catégories A et B, dont relève notre objet de recherche :

« Pour les professeurs, les instituteurs, les cadres de l'État, les infirmières, il y a même isolement : aucun flux significatif ne part, ni ne provient de ces positions. Le pantouflage, à ce niveau d'observation statistique, est pratiquement invisible : 2% de cadres A deviennent cadres du privé. Les cadres supérieurs de l'état, aussi bien dans l'administration que dans l'enseignement, ne sont nullement attirés par la sphère privée. Au moins dans les milieux supérieurs, chacun semble à sa place, sans désir ou moyen de la quitter. » (p.72)

L'étude des échanges entre sphères sur toute une carrière conduit les auteurs à un bilan moins tranché, puisque « 31% des hommes salariés du public en début de carrière étaient, quarante ans plus tard, en 1970 salariés des entreprises » (p.75). La mobilité professionnelle sur toute une carrière ne peut être mesurée que sur l'enquête FQP 70, car elle est la seule à comporter une question sur le premier poste, ce qui limite l'intérêt des données disponibles, vu leur ancienneté. On peut toutefois en retenir la variation très importante des flux de mobilité professionnelle mesurés soit sur une période, soit sur l'ensemble de la durée d'une carrière.

1.2 Les flux de promotion

L'estimation des volumes de promotion –c'est-à-dire les changements de catégories ou de corps administratifs– constitue un autre élément de cadrage qui va nous aider à situer notre objet. L'observation des mouvements internes à chaque secteur entre 1980 et 1985 montre que la promotion des agents de l'état est globalement plus faible que dans le secteur privé :

Tableau 10 : Promotion entre catégories (secteurs public et privé)

promotions (de 1980 à 1985)	privé		public	
des postes d'employés vers les postes des professions intermédiaires	H	10%	H	5%
	F	4%	F	5%
des postes des professions intermédiaires vers les postes de cadres	H	10%	H	7%
	F	6%	F	5%

Source : F. de SINGLY, Cl. THELOT, *Gens du privé, gens du public* (p.72)

Lecture : durant la période, 10% des hommes et 4% des femmes du secteur privé sont passés d'un poste d'employé à un poste relevant des professions intermédiaires.

À l'examen du tableau précédent, on constate que la promotion entre catégories socioprofessionnelles concerne une faible fraction des salariés (globalement moins d'un dixième) et qu'elle est encore plus faible dans la fonction publique où elle ne touche qu'un vingtième des fonctionnaires. On note également que la situation des femmes est marquée par une forte

disparité dans le secteur privé (avec un rapport hommes-femmes de un à deux), alors que les promotions sont plus également réparties dans le secteur public. Les promotions dans lesquelles peut s'inscrire la mobilité professionnelle des instituteurs –la dernière case en caractères gras sur fond gris– concernent une faible proportion des effectifs, avec une disparité entre les hommes et les femmes. L'analyse globale des « *gens du privé, gens du public* » par François de Singly et Claude Thélot montre donc que la mobilité professionnelle est peu répandue, puisque l'on constate très peu de sorties de la fonction publique ou de promotions d'une catégorie à une autre. On peut donc s'attendre à ce que notre objet empirique concerne très peu de personnes et constitue un phénomène très marginal. D'après les valeurs générales établies par les auteurs, on peut estimer l'ordre de grandeur aux alentours d'une personne sur vingt opérant une mobilité professionnelle. Toutefois, si ces valeurs donnent un cadre de référence, elles ne nous permettent pas d'anticiper complètement la quantification de notre objet, pour au moins trois raisons.

Premièrement, la plupart des valeurs citées sont calculées sur une courte période alors que nous nous intéressons à l'ensemble de la carrière afin de reconstituer l'ensemble des flux de mobilité professionnelle. D'ailleurs, les calculs effectués par les auteurs sur l'ensemble de la carrière professionnelle indiquent 31% de mobiles parmi les hommes entrés dans la fonction publique en 1930.

Deuxièmement, les valeurs de référence correspondent à la période des années 1980 et il est fort probable qu'il existe des fluctuations temporelles de la mobilité professionnelle (en général, et pour les instituteurs) sous l'influence des évolutions du marché de l'emploi et du système scolaire.

Troisièmement, la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré présente sans aucun doute des caractéristiques spécifiques dues aux particularités de la position professionnelle de départ. Les sections qui suivent vont nous permettre d'évaluer les flux de mobilité professionnelle issus de l'institutorat selon plusieurs approches et plusieurs sources, en les comparant avec les données globales disponibles.

II Volume des départs dans un département

La première source d'information que nous allons exploiter sera prise auprès de l'instance administrative gérant les personnels du premier degré, c'est-à-dire l'Inspection académique et les services départementaux de l'Éducation nationale (52).

II.1 Des départs rarissimes ?

La première série de données que nous allons analyser est un tableau de synthèse établi au niveau départemental à partir des réponses à l'enquête ministérielle intitulée "mouvements du corps des instituteurs" dans le département de la Loire :

52 La démarche mise en œuvre dans la collecte et le traitement des données disponibles au niveau départemental est présentée en annexes.

Tableau 11 : Liste des départs libérant une classe (par année)

année	démission	PEGC	certifié	autre	total
1977	1	9	1	1	12
1978	0	0	0	1	1
1979	0	4	1	1	6
1980	2	0	3	3	8
1981	1	1	3	6	11
1982	1	1	2	1	5
1983	1	1	4	0	6
1984	0	0	5	0	5
1985	0	0	3	0	3
1986	0	0	3	1	4
1987	0	5	1	1	7
1988	1	5	1	0	7
1989	0	6	1	0	7
1990	0	5	7	0	12
1991	0	6	4	0	10
1992	1	6	11	0	18
total	8	49	50	15	122

65

Source : tableau de synthèse établi par l'inspection académique de la Loire à partir de l'enquête "mouvements du corps des instituteurs" de la DEP.

Lecture : en 1977, un instituteur a quitté sa classe sur démission, neuf l'ont quitté par intégration du corps des PEGC, un vers le corps des certifiés et un pour une autre raison.

Note : le sous-total pour la période 1986-1992 servira ultérieurement de base de comparaison.

À la lecture de ce tableau, on constate que les démissions ou les radiations ne représentent qu'une part restreinte du total, alors que les intégrations dans le corps des PEGC et celui des certifiés représentent plus de 80% des départs recensés par ce tableau de synthèse (**53**).

La nature des départs comptabilisés dans ce tableau ne correspond pas à l'image que l'on pourrait se faire de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré. On ne retrouve guère la trace de

53 Les radiations ne sont même pas décomptées explicitement et sont rangées dans la colonne "autre".

ce qui semblait pouvoir constituer la majorité des départs, c'est-à-dire des enseignants victimes de "*burn-out*" et qui démissionnent pour exercer un métier éloigné de "la crise de l'enseignement" (54). Ainsi, ce premier contact avec des données quantifiées remet en cause un aspect qui semblait simple et évident : on quitterait l'enseignement parce que l'on s'y sent mal ou parce que l'on n'y réussit pas et l'on se réoriente alors vers tout autre chose.

D'autre part, on remarque la faiblesse des effectifs concernés : 122 départs sur une période de quinze ans, cela correspond à une moyenne de huit reconversions professionnelles par an pour l'ensemble du département. Sachant que les enseignants du premier degré sont plus de trois mille dans le département, on voit que le nombre de départs donné par ce tableau est infime et représente moins d'un pour cent de l'effectif global. Pour établir un ordre de grandeur, on peut comparer cette valeur avec les départs à la retraite qui représentent –en moyenne et sur la même période– 78 départs par an, soit près de dix fois plus que les départs comptabilisés dans ce tableau. Ces valeurs quantifiées –établies à partir des valeurs fournies par l'administration départementale– semblent donner raison à la vision "*tous immobiles*" que nous avons évoquée au début du chapitre un, et elles sont nettement inférieures aux flux de mobilité établis par Claude Thélot et François de Singly pour l'ensemble des fonctionnaires. Mais des réserves doivent être émises quant à la validité des valeurs obtenues à partir de cette source.

Les autres investigations que nous avons menées prouvent que le tableau précédent n'est pas exhaustif : ainsi, par exemple, nous avons rencontré deux personnes qui ont quitté le métier d'instituteur en 1985 pour rejoindre le secteur privé, alors que le tableau ne comptabilise que trois départs vers l'enseignement secondaire pour cette année-là. Quel est le sens de ces absences ? S'agit-il d'omissions volontaires comme nous étions tenté de le

54 L'expression "*burn-out*" est souvent utilisée pour désigner le sort des « profs qui craquent » et qui ne parviennent pas (ou plus) à faire face à leurs fonctions dans l'exercice de leur métier. cf. ESTEVE José & F.B. FRACCHIA Alice, 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue française de pédagogie* N°84 – RANJARD P., 1984, *Les enseignants persécutés*, R Jauze

croire, au vu des réactions de dénégation de certains membres de l'administration départementale lors de notre enquête empirique ?

En fait, cela résulte d'une double limitation des comptages effectués dans le tableau précédent qui recense les "*sorties du corps libérant une classe*". Ce comptage semble pourtant correspondre à une définition évidente de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré : un instituteur quitte "sa" classe et "ses" élèves pour exercer un autre métier en sortant de son corps administratif d'origine. L'expression "*sorties du corps*" renvoie à des départs définitifs qui résultent d'une rupture administrative (soit un changement de corps dans la fonction publique, soit une sortie de la fonction publique), et l'expression "*libérant une classe*" renvoie à des départs effectués depuis une classe maternelle ou élémentaire. Malgré l'évidence apparente de ces deux aspects, notre enquête empirique montre qu'ils constituent des restrictions excessives de notre objet. Ainsi, pourquoi les deux personnes que nous avons rencontrées n'apparaissent-elles pas dans le tableau précédent ? Tout simplement parce qu'elles ne remplissaient pas l'une des deux conditions de définition, puisqu'elles n'enseignaient pas dans une classe primaire au moment de leur départ : l'une avait obtenu un congé sans solde pour continuation d'études et l'autre était détachée dans une association. On doit donc retenir que –contrairement aux apparences– on peut "être instituteur" (ou être considéré comme tel, administrativement) sans exercer dans une classe maternelle ou élémentaire.

Nous reviendrons sur ces positions administratives particulières dans les chapitres quatre et cinq à propos du cadre administratif et des filières internes de l'institutorat. Notons pour l'instant que le tableau précédent ne permet pas de prendre la mesure de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré : les valeurs disponibles sont limitées aux sorties définitives du corps des instituteurs depuis une classe primaire, alors que notre recherche doit prendre également en compte non seulement des changements de fonctions professionnelles sans perte de statut, mais aussi les reconversions professionnelles opérées à partir d'autres situations administratives que l'enseignement dans une classe de l'école primaire.

Afin de dépasser les limitations des "données" immédiatement accessibles, nous avons entrepris un relevé systématique dans les archives du mouvement départemental, qui nous a permis de mettre en œuvre des opérations de comptage et de comparaison, et dont les principaux résultats sont présentés dans la section suivante.

II.2 Des sorties "temporaires"

L'examen des "cahiers de sorties" –mis à jour en permanence pour préparer le mouvement départemental– permet de pointer de nombreuses sorties de la position standard qui ne sont pas comptabilisées comme départs définitifs dans le décompte précédent. Ces "cahiers de sorties" sont des répertoires dans lesquels le service du personnel premier degré tient à jour la liste des instituteurs et institutrices ayant une affectation ou une position administrative particulière (comme, par exemple, *exeat*, congé sans solde, détachement, mise à disposition, stage d'une année, sortie définitive...). Nous avons effectué un relevé systématique de ces listes, en distinguant hommes et femmes, dans les "cahiers de sorties" disponibles sur plusieurs années dans les archives. À partir de ces relevés, nous avons regroupé les sorties par catégories pour aboutir *in fine* au tableau récapitulatif suivant :

Tableau 12 : Liste des départs libérant une classe (classés par motifs)

motifs	effectif	regroupements
CAPES	19	enseignement secondaire N = 38
PEGC	8	
CPR	10	
détaché centre PEGC de Lyon	1	
CRIDEN (concours IEN)	1	non enseignants N = 3
directeur EREA	2	
mis à disposition GRETA	2	
conseiller d'éducation	1	
conseiller d'orientation	2	détaché ou mis à disposition N = 21
admission école ...	1	
détaché ENA	1	
démission	1	
radiation	3	
détaché CAN (association)	1	
détaché CEMEA (association)	1	
détaché EEDF (association)	1	
détaché JPA (association)	1	
détaché FOL (association)	6	
détaché Ligue de l'enseignement	1	
mis à disposition FOL (association)	1	
détaché OCCE (association)	1	
détaché PEP (association)	3	
détaché MGEN (mutuelle)	1	
détaché CDDP	1	
détaché mairie	2	
détaché ministère de la justice	1	
ensemble	73	

Source : décomptes et classements que nous avons opérés dans les "cahiers des sorties".

Champ : enseignants titulaires du département de la Loire ayant quitté la classe durant la période de 86/87 à 92/93.

Lecture : 19 personnes ont quitté une classe primaire en ayant réussi le CAPES.

Des différences importantes apparaissent entre les deux tableaux précédents. Tout d'abord, les volumes de départs ne sont pas identiques : dans le premier tableau, la moyenne s'établit à huit départs par an alors que, dans le second, elle est supérieure à quatorze. Une comparaison année par année des deux sources met en lumière des effectifs systématiquement supérieurs dans la seconde, et pour la période 1986-1992, elles indiquent un total de 65 ou de 73 départs. Cette différence vient du fait que les deux sources ne comptabilisent pas les départs de la même manière, car elles ne procèdent pas de la même logique, et ne portent pas sur le même domaine. Le premier tableau ne tient pas compte des situations non définitives comme le détachement, qui représente près du tiers des effectifs du second tableau.

Le second tableau apporte un autre élément important qui est la répartition entre les hommes et les femmes parmi les "mobiles". Nous n'en donnons pas le détail pour l'instant car nous reviendrons ultérieurement sur cette répartition. On peut toutefois noter dès à présent la prédominance des reconversions professionnelles masculines à partir d'un métier fortement féminisé, puisque –en grandes tendances à la période visée – **les institutrices représentent les trois quarts des enseignants du premier degré et seulement un tiers des "mobiles"**.

Le cahier des sorties ne comptabilise pas toutes les positions intermédiaires, mais les documents préparatoires à l'enquête sur les mouvements du corps des instituteurs permettent de les retrouver. À côté des départs définitifs, les enquêtes de la DEP comptabilisent en effet les "sorties temporaires" et le nombre de personnes en position administrative provisoire. En excluant les sorties temporaires ne correspondant pas à notre objet (congé maladie de longue durée, congé parental, service national), on peut pointer **un contingent important d'enseignants du premier degré en position administrative provisoire, représentant entre deux et trois fois le nombre de départs à la retraite**.

L'analyse des cahiers de sorties et du fichier informatique de gestion des carrières montre que la plupart des sorties "temporaires" ne le sont pas, puisqu'elles ne sont pas suivies d'un retour à la position professionnelle d'origine. De nombreuses personnes sont prises en compte dans le contingent des "sorties temporaires" d'une année scolaire, et ne réapparaissent plus dans les listes d'instituteurs en poste, même sur une longue période. Dans ce cas, la sortie provisoire est devenue définitive, mais le départ définitif n'est pas pris en compte dans les données de l'administration puisqu'il ne libère pas une classe.

II.3 Des départs problématiques

On peut retenir plusieurs éléments de cette première approche. Premièrement, la proportion des départs doit être revue à la hausse par rapport aux valeurs immédiatement accessibles, et l'on doit garder à l'esprit les difficultés entravant l'estimation fiable du taux de reconversion professionnelle des enseignants des écoles. Deuxièmement, l'importance numérique des départs progressifs et la difficulté de les recenser montrent que, vu du côté de l'administration gérant la carrière des instituteurs, les positions intermédiaires ou provisoires ne sont prises en compte que partiellement.

Ce type de gestion des carrières apparaît d'abord comme un avantage accordé aux instituteurs qui ne sont "rayés des cadres" qu'après de longues périodes de transition ou à leur demande expresse. Les enseignants du premier degré peuvent donc tenter une reconversion professionnelle sans devoir "brûler leurs vaisseaux", puisqu'ils gardent la possibilité de revenir à leur position de départ en cas de difficultés. Cette possibilité de départ réversible est très présente dans notre enquête de terrain, nous aurons l'occasion d'y revenir *infra*, en particulier à propos de la notion de prise de risques que de nombreux répondants minimisent –avec force pour certains– en invoquant justement les possibilités de retour. Mais cette possibilité de sortir tout en restant (dans le cadre administratif) participe sans doute d'une certaine vision de l'institutariat dans laquelle l'expression *devenir instituteur* n'est pas un vain mot (55).

Il convient donc d'examiner la gestion administrative des carrières des instituteurs et les choix qui la sous-tendent. On peut s'interroger sur l'interprétation de ces difficultés (résistances ?) administratives à enregistrer les départs de l'institutariat. Notons qu'à un autre niveau, le départ des hauts fonctionnaires vers les entreprises privées est stigmatisé par le terme

55 Plusieurs entretiens et des réponses aux questions ouvertes du questionnaire thématisent cette dialectique de « sortir tout en restant » vs « rester tout en sortant ».

péjoratif de "pantouflage". La gestion des carrières des instituteurs par l'administration départementale apparaît comme fortement marquée par un certain goût du secret, par un verrouillage de l'information, qui ne peuvent pas s'expliquer seulement par les prérogatives de confidentialité attachées à toute information nominative.

Les départs qui nous occupent apparaissent donc problématiques à deux titres : d'une part, il semble qu'ils soient peu nombreux et, d'autre part, qu'il existe une tendance, chez certains acteurs, à les masquer ou, du moins, à minorer systématiquement leur volume.

III Cohortes d'instituteurs dans un département

Pour compléter les premiers résultats des dépouillements d'archives départementales –dont nous venons d'examiner les apports et limitations– on doit mettre en œuvre d'autres démarches de collecte d'information. Une approche longitudinale de la mobilité professionnelle peut permettre de reconstituer l'évolution de promotions d'instituteurs, en effectuant des suivis de cohortes sur la durée totale d'une carrière. On peut en effet établir un bilan chiffré de la mobilité professionnelle en cours de carrière en observant ce que deviennent des promotions entières d'instituteurs –ou des échantillons représentatifs– à l'issue de la carrière professionnelle. Cette démarche a été mise en œuvre par une recherche universitaire portant sur les carrières des instituteurs au niveau d'un département (56). Cette étude n'est pas spécifiquement centrée sur notre objet de recherche puisqu'elle s'intéresse aux "cheminements professionnels des instituteurs" c'est-à-dire aux déroulements de carrière pris dans leur ensemble et dont la mobilité professionnelle en cours de carrière ne constitue qu'un volet marginal. Toutefois, une analyse secondaire des résultats de cette étude permet de reconstituer un suivi de cohortes d'instituteurs ayant quitté la classe.

56 CACHEUX Stéphane, 1995, « *Les cheminements professionnels des instituteurs du département de l'Oise reçus au certificat d'aptitude pédagogique en 1952-1955 et en 1970-1971 - Esquisse d'une analyse des facteurs institutionnels et individuels* », mémoire de DEA en sciences de l'Éducation sous la direction de Nelly LESELBAUM, Université de Paris X Nanterre

III.1 Les "cheminements professionnels"

Avant de présenter les données que nous avons tirées de ce document, nous allons en indiquer rapidement la démarche générale. Nous retenons d'abord de cette recherche l'hypothèse générale selon laquelle les "cheminements professionnels" des instituteurs sont liés à la fois à des facteurs institutionnels, sociohistoriques et à des facteurs personnels. Dans la deuxième partie, l'auteur reprend un certain nombre de facteurs institutionnels : le déroulement de carrière et le passage d'échelon, les procédures d'affectation, les conditions d'exercice des instituteurs débutants, les modes de recrutement, les possibilités de promotion et de reconversion à l'intérieur et à l'extérieur de l'Éducation nationale. Il cite ensuite, comme facteurs socio-économiques, la perte de prestige du métier : « *lente dégradation émanant de l'élévation du niveau culturel de la population et de la fin de l'école primaire comme entité autonome* », et « *l'émergence de l'enfant-roi* » (p.94). Il cite enfin des facteurs liés au « *contexte socio politico-économique* » c'est-à-dire les périodes de croissance économique et celles de crise. Dans les facteurs individuels, l'auteur range les passions liées au métier ou à la « *vie postscolaire* », l'influence du conjoint et de la famille.

Devant la multitude des formes de cheminement professionnel, l'auteur propose une typologie des carrières selon trois modalités : "à vie", "carriériste", et "sortant". La carrière d'instituteur "à vie" correspond à notre définition de "la position standard" mais dans un sens restrictif, car les différentes formes de spécialisation en sont exclues (et en particulier la direction d'école). La carrière d'instituteur "carriériste" englobe toutes les formes d'évolution professionnelle, allant du simple changement de poste de travail au sein de l'institutorat (direction d'école, instituteur spécialisé) jusqu'à la reconversion dans un autre ministère en excluant seulement les sorties de la fonction publique. On peut noter que le terme de "carriériste" est directement issu du monde social, en reprenant un préjugé dominant parmi les instituteurs, qui dévalorisent souvent la mobilité professionnelle et stigmatisent "l'ambition personnelle" des membres du groupe ne respectant

pas une règle implicite de "modestie", c'est-à-dire de limitation des aspirations personnelles, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement. Le dernier groupe des "*instituteurs sortants*" correspond aux personnes qui ne terminent pas leur carrière dans le cadre de la fonction publique.

En ce qui concerne les "*instituteurs carriéristes*", l'auteur avance que « *les perspectives de carrière pour un instituteur sont peu nombreuses* » (p.97). Selon lui, les changements de fonctions sont essentiellement liés à deux facteurs : « *une volonté de renouvellement professionnel ; la recherche de prestige et de reconnaissance sociale* » (p.98). Évoquant les travaux sur la mobilité sociale, il affirme que « *les instituteurs diplômés et issus d'un milieu social favorisé cheminent plus facilement dans le paysage des promotions professionnelles* » (p.98). Cette affirmation –présentée comme une évidence– doit être confrontée à des données empiriques, c'est ce que nous ferons dans les chapitres sept et huit en croisant origine sociale et devenir professionnel. L'auteur indique enfin que les possibilités de promotion sont fortement liées à des décisions ministérielles (exemple de la création du corps des PEGC ou des conseillers pédagogiques). L'auteur annonce des conclusions qui recourent certains éléments de notre recherche empirique, mais qui nous semblent manquer de nuances :

« Les premières conclusions de notre enquête montrent que les évasions vers d'autres métiers sont rarissimes. Les instituteurs sont dans un monde clos dans lequel il est difficile et angoissant de s'en sortir. Nous supposons que les instituteurs finissent par ressembler à l'institution qui les emploie en adoptant une attitude conformiste. Quant à ceux qui désirent quitter le ministère de l'Éducation nationale, notre enquête nous conduit à faire (provisoirement) les hypothèses suivantes : soit ils empruntent le chemin qui mène à un autre ministère (surtout par le biais des concours internes et du congé de mobilité), soit ils empruntent celui qui mène à la démission (c'est le cas des femmes essentiellement). Ajoutons que le secteur privé n'attire pas les enseignants. » (p.98).

L'auteur indique ensuite des facteurs pouvant être à l'origine de ces changements : le décalage entre une image ancienne du métier et la réalité, des débuts difficiles, l'absence d'engagement décennal des suppléants, l'influence du milieu familial, et les multiples facettes du métier d'instituteur pouvant faire naître de nouvelles vocations.

III.2 Suivi de cohortes d'enseignants du premier degré

Au-delà du mouvement général de cette étude et malgré certaines interprétations qui nous semblent critiquables, nous avons retenu de l'enquête empirique une série de données que nous avons rassemblées dans le tableau suivant :

Tableau 13 : Cohortes d'instituteurs dans le département de l'Oise

position professionnelle au moment de l'enquête	Femmes CAP 1950	Hommes CAP 1950	Femmes CAP 1970	Hommes CAP 1970	Ensemble
instituteur	18	13	34	13	78
directeur	20	18	12	13	63
instituteur spécialisé	4	3	2	4	13
psychologue scolaire	1		1		2
conseiller pédagogique		3		3	6
détaché MGEN		1		1	2
détaché associations				1	1
détaché CNED				1	1
IEN		1			1
directeur SES				1	1
directeur établissement spécialisé				1	1
professeur de collège	4	21	5	23	53
professeur de lycée professionnel				1	1
principal		4			4
conseiller d'orientation				1	1
conseiller formation continue		1			1
professeur d'université		1			1
détaché ministère de la justice		1			1
disponibilité		1	1	2	4
radiation	1	1		1	3
démission	2	3	1		6
exeat	11		10	6	27
dossier perdu	20	9	15	9	53
total	81	81	81	81	324

Source : CACHEUX, 1995 op. cit. pp.101-105

Lecture : parmi l'échantillon aléatoire de 81 femmes ayant obtenu le CAP d'institutrice en 1950 dans le département de l'Oise, 18 ont terminé leur carrière professionnelle dans une classe primaire, 20 l'ont fait en tant que directrice d'école, 4 en tant qu'institutrice spécialisée, 1 en tant que psychologue scolaire, 4 en tant que professeur de collège, 1 personne a été radiée, 2 ont démissionné, 11 ont obtenu un exeat et 20 n'apparaissent pas dans les archives.

Le premier élément qui se dégage des résultats présentés dans ce tableau est le nombre fort élevé des personnes dont les archives départementales ont

perdu la trace au moment de l'enquête, puisque les deux dernières lignes "exeat" et "dossier perdu" concernent un quart de la population d'enquête globale et une fraction plus importante de certaines cohortes. On retrouve ici les limitations du travail sur archives que nous avons signalées dans la section précédente : seuls certains départs sont répertoriés par les services de gestion (et permettent d'établir les listes de destinations professionnelles) ce qui aboutit à des données lacunaires. Aussi, avant d'analyser les volumes et les répartitions de mobilité professionnelle, convient-il de s'interroger sur le sens de cette "évaporation" dans le suivi des cohortes.

Rappelons tout d'abord que l'*exeat* est une série de procédures administratives permettant aux instituteurs de quitter leur département de recrutement pour aller exercer dans un autre département. Le recrutement et la gestion de carrière des instituteurs (et des P.E.) étant réalisés au niveau départemental, l'*exeat* ne constitue pas un mouvement national accessible à tous les instituteurs en poste, mais reste plutôt conçu comme une gestion des exceptions. Pour avoir de bonnes chances d'aboutir, une demande d'*exeat* doit être motivée par des motifs médicaux ou "pour suivre son conjoint" en déplacement géographique pour raisons professionnelles. Si l'on fait l'hypothèse que les personnes ayant obtenu un *exeat* sont parties dans un autre département pour y poursuivre leur carrière d'instituteur selon des cheminements professionnels comparables à ceux des autres membres de la cohorte, on peut reprendre les calculs de fréquence en excluant la ligne *exeat*. L'échantillon des suivis de cohortes sera donc constitué dorénavant des personnes ayant obtenu le CAP d'instituteur et n'ayant pas quitté le département de recrutement par *exeat*.

En revanche, on ne peut pas éluder la ligne "dossier perdu" et calculer des fréquences sur les positions professionnelles connues sans remettre en cause la validité des résultats. En effet, le fichier du personnel comporte –par définition– la liste de tous les enseignants en poste dans le département et reste exhaustif pour la position standard. Mais il ne garde la trace que de certains départs, ceux qui sont effectués selon des modalités administratives particulières que nous avons présentées dans la section précédente.

Par ailleurs, le tirage au sort d'un nombre égal d'hommes et de femmes à chacune des deux périodes introduit une parité artificielle et rend l'échantillon non représentatif de la population globale qui comporte une proportion de femmes variable selon l'époque mais plus proche des trois quarts que de la moitié. On sait d'autre part que les institutrices sont moins fréquemment mobiles que les instituteurs. On peut donc en conclure que la moyenne arithmétique entre une cohorte d'institutrices et une cohorte d'instituteurs de même effectif ne peut refléter la situation globale qu'à la condition de pondérer les valeurs de la cohorte féminine (d'un facteur 3 si l'on admet l'approximation de 75% de féminisation).

Enfin, nous nous intéressons pour l'instant uniquement à la promotion des années 50 pour deux raisons. D'une part, c'est la seule qui soit parvenue en fin de carrière au moment de l'enquête permettant ainsi de raisonner sur la durée totale de la carrière. D'autre part, nous comparons les périodes de recrutement dans le chapitre neuf à propos des temporalités de la mobilité. Nous aboutissons ainsi au tableau des fréquences de mobilité professionnelle suivant :

Tableau 14 : Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%)

types de mobilité	Femmes	Hommes	Ensemble (estimation)
position standard	60	42	55
mobilités internes	7	40	16
dont mobilité de métier	1	5	2
promotion interne		1	1
mobilité catégorielle	6	33	13
mobilité externe	4	7	5
inconnu	29	11	24
total	100	100	100

Source : classements et calculs de fréquence à partir de CACHEUX, 1995 op. cit. pp.101-105

Calcul : les cases "ensemble" donnent des moyennes pondérées calculées selon un taux de féminisation de 75% : ((effectif féminin x 3) + effectif masculin) / effectif pondéré total

Lecture : parmi l'échantillon des femmes ayant obtenu le CAP d'institutrice en 1950 dans le département de l'Oise et n'ayant pas bénéficié d'un exeat, 60% ont terminé leur carrière professionnelle dans une classe primaire ou un poste relevant de la spécialisation dans le département, 7% ont effectué une des formes de mobilité interne, 4% ont effectué une mobilité externe et 29% ne figurent plus dans les archives départementales.

La première tendance forte que l'on peut retenir de ces résultats est l'importance du volume des départs, puisque le suivi de cohortes ne retrouve la trace que d'une personne sur deux encore en poste en fin de carrière. On doit donc revoir à la hausse les premières estimations de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré puisque **presque la moitié d'une promotion ne termine pas sa carrière face aux élèves.**

Mais une forte proportion de ces départs reste indéterminée puisque près d'un quart correspond à une situation professionnelle inconnue. Quelle signification peut-on attribuer à ces absences du fichier départemental ? La seule certitude est que cela ne correspond ni à la position standard, ni aux filières internes de l'institutorat, qui sont répertoriées de manière fiable par les services. Cela

peut correspondre aux décès en cours de carrière ou à des sorties par *exeat* mal répertoriées. Mais les investigations menées par ailleurs (en particulier nos recherches sur les sorties "temporaires" présentées dans la section précédente) nous incitent à penser que la majorité des dossiers inconnus des services départementaux correspondent en fait à des mobilités professionnelles (externes pour la plupart puisque non répertoriées par les gestionnaires). Nous conservons donc dans notre analyse une ligne "inconnu" comptabilisant les dossiers perdus et correspondant à une sorte de mobilité en creux, que l'on peut formuler ainsi : "ne se trouve pas en position professionnelle standard ou de mobilité répertoriée".

Enfin, on peut remarquer, dans le tableau de résultats, que le nombre de dossiers perdus varie fortement entre les femmes et les hommes (selon un rapport 3), ce qui relève d'une autre tendance forte des résultats. On peut noter en effet dans le tableau précédent des différences importantes entre les destinées professionnelles des hommes et des femmes à l'issue de la carrière.

Premièrement, on relève des variations importantes en termes de volume, puisque six femmes sur dix ont accompli une carrière d'institutrice sans mobilité professionnelle, alors qu'à peine plus de quatre hommes sur dix ont eu le même type de carrière.

Deuxièmement, la répartition des formes de mobilité varie aussi fortement, puisque le type le plus fréquent pour les femmes est la perte des traces administratives alors que parmi les hommes c'est la mobilité catégorielle qui correspond à la fréquence la plus élevée après l'immobilité. Ces différences ne sont pas détaillées davantage pour l'instant car elles seront analysées dans le chapitre neuf à propos des variations des parcours de mobilité selon le genre.

III.3 Des archives rétives

À l'issue de cette deuxième approche quantifiée du volume de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré par suivi de cohortes, quelle synthèse peut-on effectuer ?

Premièrement, le suivi de cohortes aboutit à une estimation du volume des départs revue à la hausse par rapport à une première investigation année par année. La vision du "tous immobiles" ne tient plus, puisque seulement la moitié d'une promotion termine sa carrière en position standard répertoriée par les services gestionnaires. Cela confirme la nécessité de centrer notre approche sur les évolutions et les enchaînements, et constitue un argument supplémentaire pour analyser les dynamiques sociales, plutôt que d'en rester à des bilans statiques.

Deuxièmement, la démarche de suivi de cohortes n'est pas exhaustive dans sa délimitation. Elle se fonde implicitement sur une définition opératoire de l'objet empirique : on vise toute personne ayant réussi le certificat d'aptitude d'instituteur et n'exerçant plus. Cette définition a le mérite de la clarté et semble exhaustive. Pourtant, on élimine ainsi du champ des investigations toute une série de trajectoires professionnelles qui devraient en relever. Nous étudierons au chapitre neuf les "sorties précoces" de l'institutariat qui n'entrent pas dans la définition des cohortes mais relèvent de notre champ d'investigation. Si l'on se réfère à notre délimitation de l'objet empirique qui inclut les normaliens, on peut affirmer que les fréquences de mobilité professionnelle indiquées dans le suivi de cohorte sont sous-évaluées. Les réorientations après l'École normale ayant principalement alimenté le recrutement d'enseignants du second degré, c'est surtout la mobilité catégorielle qui doit être revue à la hausse.

Troisièmement, la démarche de suivi de cohortes n'est pas exhaustive dans sa mise en oeuvre. Pourtant, le suivi de cohortes paraît séduisant de prime abord : pour étudier la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré, on s'intéresse au devenir professionnel de promotions d'instituteurs.

Mais les données disponibles sont lacunaires par construction et non par accident, car les archives accessibles sont constituées pour gérer les carrières ordinaires et non pour dresser des bilans d'évolution sur le long terme. Cela aboutit pour les suivis de cohortes présentés plus haut à une "évaporation" et à une perte de données proches de 25% de l'effectif de départ.

On comprend donc pourquoi nous avons fait le choix de ne pas mettre en œuvre dans notre département d'origine un suivi de cohortes qui s'expose à un taux d'incertitude élevé tout en imposant d'importantes investigations. D'autant plus que cette démarche suppose que l'on puisse accéder à des archives exploitables : le changement de locaux de l'École normale de la Loire a causé la perte de nombreuses archives, en particulier les listes de lauréats du CAP d'instituteur permettant d'établir les cohortes. Plutôt que de poursuivre dans cette voie, nous avons donc mobilisé d'autres sources de données et d'autres modes d'investigation pour établir un bilan quantifié.

Dans la section suivante, nous allons analyser des données de nature très différente, puisqu'elles sont exhaustives, de portée nationale et fondées sur une nouvelle définition opératoire de l'objet empirique : avoir figuré dans le fichier de paye des instituteurs en début de période et ne plus s'y trouver au moment de l'enquête.

IV Déroulements de carrière au niveau national

Une troisième approche quantifiée de la mobilité professionnelle peut être mise en œuvre au niveau national. Il est à noter que l'on ne travaille plus ici sur des cohortes ou sur des échantillons, mais sur l'ensemble de la population mère, c'est-à-dire que l'on examine la situation professionnelle de tous les enseignants du premier degré durant une période donnée. Un suivi des fichiers de paye nationaux a été effectué par les services du ministère et les résultats ont été analysés dans une étude publiée par la DEP qui portait sur les enseignants des premier et second degrés (57). La première partie de cette étude est consacrée aux enseignants du premier degré ; conduite par un économiste, elle s'intéresse à certains aspects qui ne nous concernent pas directement, mais elle nous permet de reconstruire un ensemble de données qui touchent directement notre objet (58). On doit noter en préalable que cette étude analyse les données disponibles dans les fichiers de paye, et qu'elle globalise donc des absences de ces fichiers qui peuvent provenir soit d'une sortie définitive de l'Éducation nationale, soit d'un détachement, soit des différentes formes des congés sans solde (disponibilité pour études, pour convenances personnelles, pour élever un enfant...). Notons toutefois que le congé sans solde constitue une forme de départ presque irréversible sur une période de seize ans ; quant au détachement –qui constitue un dispositif administratif complexe– nous aurons l'occasion de l'examiner spécifiquement au chapitre quatre. Signalons enfin que les traitements que nous avons effectués sur les données disponibles dans cette étude pour les rendre exploitables dans le cadre de notre recherche sont présentés en annexes.

57 MEN-DEP, 1997, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du premier et du second degrés de 1978 à 1994 » *Les dossiers d'Éducation et formations* N°97

58 GUILLOTIN Yves, 1997, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du premier degré » *Les dossiers d'Éducation et formations* N°97

IV.1 Mobilité professionnelle entre 1978 et 1994

Examinons tout d'abord les données de l'étude citée, telles qu'elles sont disponibles dans un des tableaux publiés que nous reprenons ici dans une forme légèrement remaniée :

Tableau 15 : Devenir des enseignants sur la période 1978-1994

position en 1994	position en 1978			
	directeur	institutriceur	divers	secondaire
absent	7,0	10,7	6,3	7,5
directeur	37,6	11,9	7,1	7,6
institutriceur	51,1	69,1	65,2	67,7
divers	0,6	1,4	1,8	1,4
professeur d'école	2,1	2,0	15,4	7,6
secondaire	1,3	4,7	1,0	4,1
Total	8 668	105 865	1 309	4 059

Source : à partir de GUILLOTIN, 1997, op. cit. page 41

Champ constant : enseignants âgés en 1978 de moins de 30 ans

Lecture : Parmi les instituteurs en poste en 1978 âgés de moins de 30 ans, 10,7% étaient absents des fichiers de paye en 1994.

Les informations disponibles dans ce tableau sont très nombreuses, mais le tableau reste peu lisible, et la distinction entre les positions "directeur d'école", "institutriceur", et "professeur d'école" ne nous est pas très utile (59). Nous avons donc opéré une série de traitements secondaires pour rendre ces données plus directement exploitables, en supprimant la distinction entre instituteur et directeur, et en recalculant des proportions à partir des taux et des effectifs marginaux indiqués dans l'étude de la DEP (cf. description de ces opérations en annexes).

59 D'autant plus qu'en 1994 le corps des professeurs d'école était en train de se constituer, ce qui rend les valeurs de cette période peu exploitables car marginales.

Passons donc aux valeurs reconstruites à partir de cette étude en suivant notre problématique de recherche, et qui sont données dans le tableau de synthèse qui suit :

Tableau 16 : Position administrative en 1994 des instituteurs de 1978

absent	10%
premier degré	84%
secondaire	4%
autre	2%
total	100%

Source : tableau précédent

Lecture : Parmi les instituteurs âgés de moins de 30 ans en poste en 1978, 10% étaient absents du fichier de paye en 1994, 84% étaient nommés sur un poste rattaché à l'institutorat, 4% étaient affectés à un emploi du secondaire et 2% se trouvaient dans une autre situation administrative relevant de l'Éducation nationale.

Note : la mention "premier degré" regroupe les positions "instituteur", "directeur" et "professeur d'école" du tableau précédent (en ligne et en colonne), la ligne "autre" est le complément à 100 des pourcentages donnés dans le tableau précédent.

On note dans ce tableau que, de 1978 à 1994, un instituteur sur dix a quitté l'Éducation nationale, et qu'un sur vingt a rejoint le second degré. Nous pouvons donc retenir, de cette analyse des fichiers de paye au niveau national, une première estimation quantifiée : **en 16 ans, un instituteur sur six a quitté son statut administratif d'origine** (soit précisément 16% entre 1978 et 1994).

Les données disponibles au niveau national ne permettent pas de mobiliser la typologie que nous avons définie au chapitre un, il est seulement possible de distinguer les personnes qui ont encore le statut administratif d'instituteur, celles qui occupent un emploi dans le secondaire, et celles qui sont absentes du fichier utilisé. Les taux de mobilité ci-dessus ne sont donc pas directement comparables à ceux que nous avons présentés dans la section précédente, puisqu'ils excluent la mobilité fonctionnelle et certaines formes de mobilité catégorielle.

De plus, les périodes de référence diffèrent d'une étude à l'autre : dans la première estimation, on raisonnait sur l'ensemble de la carrière, alors que les dernières valeurs correspondent à une période de seize ans située en début de carrière, puisque les enseignants étaient âgés de moins de trente ans en début de période. On ne peut donc pas doubler ces valeurs pour estimer l'ordre de grandeur de la mobilité sur la durée totale de la carrière, car rien ne permet d'affirmer que le taux de départ soit constant tout au long de la carrière. L'analyse des données de notre enquête par questionnaire nous permettra d'examiner la répartition temporelle des départs dans le chapitre neuf, mais on peut dès à présent apporter quelques éléments à partir de données extraites de l'étude de la DEP.

IV.2 Itinéraires professionnels entre 1978 et 1994

L'étude de la DEP fournit des éléments décrivant les "itinéraires", c'est-à-dire la suite des positions professionnelles enregistrées à cinq moments de la période. Nous avons repris les données qui nous concernent dans le tableau de synthèse suivant :

Tableau 17 : Itinéraires des instituteurs relevés en 1978

	Homme			Femme		
	effectif	%	type	effectif	%	type
I I I I I	15 481	52,4%	déficitaire	51 517	67,5%	caractéristique
I S S S S	1 639	5,5%	caractéristique	1 619	2,1%	déficitaire
I A A A A	1 413	4,8%	spécifique	2 563	3,4%	déficitaire
I I I A A	634	2,1%	spécifique	1 380	1,8%	déficitaire
I I A A A	572	1,9%	spécifique	1 230	1,6%	déficitaire
I I I I A	572	1,9%	déficitaire	1 748	2,3%	spécifique
I I S S S	450	1,5%	spécifique			

Légende : A = absent du fichier de paye, I = instituteur, S = second degré

Lecture : Parmi les instituteurs âgés de moins de 30 ans en 1978, 52% ont gardé le statut d'instituteur jusqu'en 1994.

Source : à partir de GUILLOTIN, 1997, op. cit. pages 43-46

Note : Sont définis comme *spécifiques* à une catégorie les itinéraires qui y apparaissent plus fréquemment que si l'on opérât un tirage aléatoire. Symétriquement, on peut définir comme *déficitaires* les itinéraires qui apparaissent moins fréquemment que dans un tirage aléatoire. Enfin, on appelle *caractéristique* l'itinéraire le plus fréquent parmi les itinéraires spécifiques.

L'itinéraire le plus fréquent est de loin l'itinéraire stationnaire, aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Cependant, la mobilité professionnelle est forte puisque l'analyse du fichier de paye au niveau national indique que sur la première partie de la carrière environ **le tiers des femmes et la moitié des hommes ont connu une évolution professionnelle.**

Une caractéristique importante est la différenciation selon le sexe : d'une part la proportion de mobiles varie d'un tiers à la moitié, et d'autre part l'itinéraire caractéristique est l'immobilité pour les femmes et le départ vers le secondaire pour les hommes. On retrouve donc la disparité importante de mobilité professionnelle entre les hommes et les femmes que l'on a déjà notée dans les autres approches quantifiées.

De plus, on doit retenir de ces données une caractéristique essentielle des déroulements de carrière : aucun des itinéraires relevés entre 1978 et 1994 ne comporte une mobilité suivie d'un retour à la position standard (correspondant à la forme I...A...I ou I...S...I). La mobilité professionnelle appréhendée de cette manière prend donc la forme de reconversions irréversibles, du moins sur la période observée.

En ce qui concerne l'aspect temporel évoqué à la fin de la section précédente, on remarque que les sorties en début de période (deuxième et troisième lignes de la forme I X X X X) sont plus fréquentes (10% des hommes et 5% des femmes) que les sorties après un ou deux moments de la période (les quatre dernières lignes de la forme I I X.. ou I I I X..) qui, regroupées, ne représentent que 7% pour les hommes et 6% pour les femmes. On voit donc que la mobilité n'est pas uniforme dans le temps et que les extrapolations temporelles ne sont pas possibles. Mais cette importance des départs en début de période peut s'expliquer soit par des effets de période (liés à la fin des années 70 et au début des années 80), soit par des effets de déroulement de carrière (départs plus fréquents en début de carrière, puis stabilisation professionnelle des personnes restées en place).

Il convient de noter que, pour constituer le tableau précédent, nous avons sélectionné les itinéraires entrant directement dans le cadre de notre recherche. Dans le document original, qui tient compte d'un plus grand nombre de positions professionnelles, l'auteur recense 623 itinéraires différents, ce qui donne une image renouvelée de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré :

« Nous avons, en 1978, 119 901 enseignants de moins de 30 ans. Nous observons qu'ils ont suivi 623 itinéraires différents, c'est-à-dire qu'un itinéraire a été suivi, en moyenne, par 192 individus. Cette moyenne recouvre une distribution extrêmement disparate : 34,3% des itinéraires ont été suivis par un seul individu. Nous les appelons des *hapax* (nous empruntons ce terme à la lexicologie, il vient du grec hapax legomenon : chose dite une seule fois). Ces itinéraires n'ont qu'un intérêt anecdotique, sauf qu'ils révèlent parfois des possibilités de "jeu" à l'intérieur du système plus grandes qu'on ne le croit généralement. » (60)

Ces possibilités de "jeu" (à tous les sens du terme) renvoie à un aspect important de notre étude, puisqu'elles obligent à revoir profondément l'image d'un système éducatif souvent présenté comme un monde professionnel figé, marqué par l'immobilisme de ses membres et la prégnance du "poste à vie".

Afin de comparer les différentes sources de valeurs quantifiées que nous venons de présenter, il convient de les reprendre et d'en dresser un bilan synthétique. C'est ce que nous allons faire dans la section qui suit, en mobilisant notre typologie des formes de mobilité.

60 GUILLOTIN Yves, 1997 op. cit. page 43, c'est nous qui soulignons

V Évaluation des flux de mobilité

Dans cette section, nous allons reprendre les principales valeurs chiffrées disponibles dans les sections précédentes afin d'en dégager les grandes tendances. Une première sous-section est consacrée à la fréquence des départs considérés globalement, et une seconde sous-section s'intéresse à la distribution des fréquences correspondant aux différents débouchés et aux formes de mobilité professionnelle définies dans notre typologie.

V.1 Fréquence des départs : volume de la mobilité professionnelle en cours de carrière

Taux de mobilité estimé à partir du volume annuel de départs

Nous avons présenté, dans la section II, les investigations que nous avons conduites dans les archives de l'Inspection académique de la Loire et les résultats obtenus. Pour en rester à l'essentiel, retenons que l'on dénombre en moyenne annuelle **12 départs définitifs en cours de carrière et 78 départs à la retraite**. Ces valeurs annuelles moyennes nous permettent d'estimer le taux de départ moyen grâce à deux remarques sur ces valeurs.

D'une part, on peut admettre en première approximation que le nombre total des départs constatés une année est équivalent aux départs effectués par des membres d'une cohorte sur l'ensemble de la carrière (61). D'autre part, les départs à la retraite d'une année correspondent à la fraction d'une cohorte de recrutement terminant sa carrière en position standard. On aboutit ainsi à une estimation du taux de départ sur l'ensemble de la carrière de l'ordre de 13% de l'effectif d'une cohorte de recrutement (62). Ce taux est une estimation qui ne tient compte ni des effets de génération ni des effets de période, qui seront analysés ultérieurement. Notons pour l'instant que la période retenue est marquée par un fort taux de départ à la retraite (les cohortes recrutées dans les années 1950 sont très nombreuses) et un taux de mobilité catégorielle en baisse (fin du recrutement massif d'enseignants du secondaire). Par ailleurs, le dénombrement effectué exclut une part importante de la mobilité fonctionnelle.

On voit donc que cette estimation est une valeur minimale et c'est pourquoi nous retenons *in fine* un **ordre de grandeur de 1/5 de départs sur l'ensemble de la carrière**. Il convient de noter que ce taux de départ est calculé pour une période donnée dans un département donné, il représente une estimation qui n'est généralisable ni dans le temps ni dans l'espace.

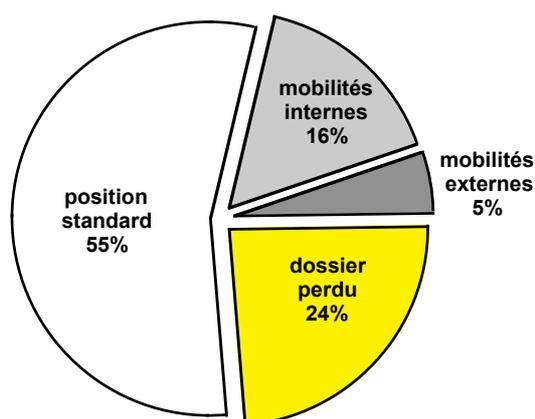
61 Les départs ne sont pas strictement répartis sur l'ensemble de la carrière mais on raisonne sur des moyennes et on peut admettre que chaque cohorte de recrutement fournit 1/37 des départs annuels et l'on sait qu'elle représente 1/37 des actifs.

62 On calcule l'effectif d'une cohorte de recrutement en faisant la somme du nombre de départs à la retraite en position standard et du nombre de départ ($12+78 = 90$), ce qui permet de calculer le taux de départ ($12/90 = 0,1349$).

Taux de mobilité estimé à partir d'un suivi de cohorte

La deuxième estimation du taux de départ que nous retenons ici est issue du suivi de cohortes départementales présenté dans la section III. Elle est fondée sur le cheminement professionnel d'un échantillon d'enseignants du premier degré recrutés dans les années 50. Il s'agit donc du devenir professionnel sur l'ensemble de la carrière calculé à partir des données disponibles au niveau départemental. Afin d'avoir une vue d'ensemble des valeurs disponibles, nous en avons produit une représentation graphique portant sur les valeurs globales :

Figure 2 : Mobilité professionnelle d'une cohorte départementale sur la durée d'une carrière



Source : Tableau « Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%) » page 109 colonne "ensemble"

Lecture : parmi l'échantillon des personnes ayant obtenu le CAP d'instituteur en 1950 dans le département de l'Oise et n'ayant pas bénéficié d'un exeat, 55% ont terminé leur carrière professionnelle dans une classe primaire ou un poste relevant de la spécialisation dans le département, 16% ont effectué une des formes de mobilité interne, 5% ont effectué une mobilité externe et 24% ne figurent plus dans les archives départementales.

La première tendance que l'on retient de ce second mode d'estimation du taux de départ est l'importance apparente des départs, puisque à peine plus d'un instituteur sur deux termine sa carrière en position standard dans son

département. On note que les départs dûment constatés correspondent à 21% de l'effectif de départ, ce qui est parfaitement compatible avec les estimations présentées dans la sous-section précédente. Cependant les valeurs présentées dans ce graphique sont marquées par un fort taux d'incertitude, puisque près d'un quart des absences correspondent à des dossiers perdus. Concernant ces absences non répertoriées, la seule certitude est que cela ne correspond pas à une fin de carrière en position standard dans le département de recrutement. Sans se perdre en supputations, on peut avancer qu'une part importante de ces absences non répertoriées correspond plutôt à une forme ou une autre de mobilité professionnelle en cours de carrière, et qu'il convient donc en conséquence de revoir à la hausse l'estimation du taux de départ en cours de carrière.

En tout état de cause, retenons que, pour cette cohorte départementale, **la borne supérieure des estimations du taux de départ est de 45%** (puisque l'on retrouve 55% de la cohorte en position standard en fin de carrière) **et la borne inférieure est de 21%** (puisque l'on retrouve trace des départs correspondants). On pourrait juger ces bornes fort éloignées l'une de l'autre, elles permettent pourtant d'invalider largement aussi bien les discours du "tous immobiles" que ceux du "tous partis" que nous avons présentés dans le chapitre précédent.

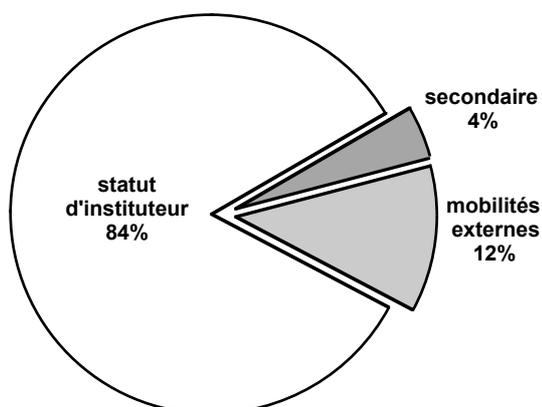
Enfin, ce graphique permet de relever la prédominance des mobilités internes par rapport aux mobilités externes (dans un rapport de un à trois) que nous détaillerons dans la sous-section suivante, consacrée à la répartition des fréquences des destinations professionnelles.

Reprenons pour l'instant l'estimation du taux de mobilité en cours de carrière par une dernière approche du taux de départ global.

Taux de mobilité estimé à partir du fichier de paye

Nous avons repris dans le graphique suivant l'essentiel des éléments obtenus à partir du fichier central de paye qui ont été présentés dans la section III :

Figure 3 : Mobilité professionnelle des enseignants du premier degré entre 1978 et 1994



Source : Tableau « Position administrative en 1994 des instituteurs de 1978 » p. 115

Lecture : Parmi les enseignants du premier degré âgés de moins de 30 ans en poste en 1978, 84% occupaient un poste rattaché à l'institutorat en 1994, 4% étaient affectés à un emploi relevant du secondaire et 12% étaient absents du fichier de paye de l'Éducation nationale.

À première vue, le bilan global est fort différent de celui du schéma précédent, puisque le volume de la mobilité se réduit à un sixième de l'effectif, et que l'on ne retrouve pas la prédominance des mobilités internes sur les mobilités externes. Mais la portée de cette comparaison directe doit être relativisée fortement par la prise en compte de plusieurs remarques.

Premièrement, d'une investigation à l'autre, les périodes de référence sont proches mais non identiques (on passe de 1950-1988 à 1978-1994) mais surtout la durée prise en compte passe de 37,5 à 16 années. *A priori*, rien ne dit que le taux de départ soit constant tout au long de la carrière. Pourtant nous disposons d'éléments factuels nous permettant d'établir qu'en moyenne

la moitié des départs s'effectue durant la première moitié de la carrière (**63**), ce qui nous permet d'établir une approximation du taux de mobilité sur la durée de la carrière en doublant les valeurs du graphique, et d'aboutir à une estimation du taux de mobilité de **plus du tiers sur la durée totale de la carrière**.

Deuxièmement, d'un graphique à l'autre, on est passé de la position standard en classe au statut d'instituteur attesté par la présence dans le fichier central de paye. La définition opératoire de la mobilité professionnelle n'est pas constante : dans la première approche, on comptabilise les lauréats du CAP d'instituteur qui n'ont pas terminé leur carrière en classe, alors que, dans la seconde, on comptabilise uniquement les changements professionnels ayant entraîné la sortie du fichier de paye. Cela conduit à ne pas tenir compte de certaines des positions professionnelles qui étaient comptabilisées dans les estimations précédentes (mis à disposition, détaché en IU FM ou CDDP, psychologue scolaire, conseiller pédagogique, congé de formation ou de mobilité, formations internes d'un an de psychologue ou de COP...). Sachant que ce type de positions professionnelles représente une part importante de la mobilité, on peut conclure qu'une analyse plus fine du fichier de paye comptabilisant ces positions conduirait à revoir très sensiblement à la hausse le taux de mobilité que l'on vient d'estimer à plus d'un tiers (**64**).

On peut donc retenir une certaine convergence entre nos différentes investigations, et estimer que le taux de mobilité à l'issue d'une carrière complète se situe en moyenne **entre un tiers et la moitié des enseignants du premier degré**.

63 Nous développerons ce point dans le chapitre neuf à propos des temporalités de la mobilité en cours de carrière.

64 On peut noter par ailleurs que ce changement de définition explique également la différence de répartition des fréquences dans le dernier graphique : on n'y retrouve pas la prédominance des mobilités internes, tout simplement parce qu'il y manque la mobilité fonctionnelle et hiérarchique.

V.2 Fréquences des débouchés :

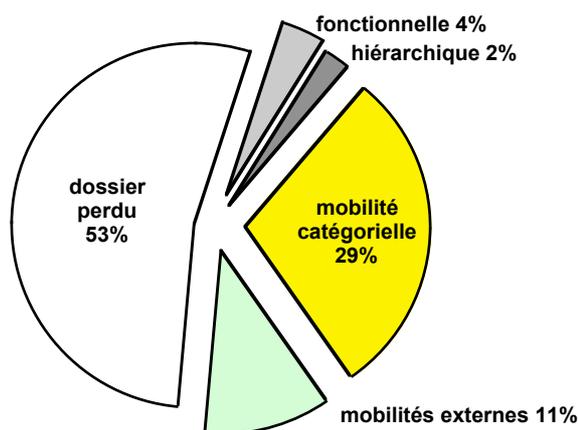
distribution des destinations professionnelles

Dans cette dernière sous-section, nous allons compléter notre approche quantifiée par l'estimation de la fréquence relative des destinations professionnelles empruntées par les enseignants du premier degré quittant la classe en cours de carrière. Pour ce faire, on raisonne uniquement sur les individus mobiles, sans tenir compte de la proportion correspondant à la position standard : pour estimer la distribution des fréquences, on "déplace le 100%" puisque ce n'est plus l'ensemble des instituteurs mais le sous-ensemble des mobiles qui tient lieu de population de référence. Les différentes estimations de la ventilation des fréquences sont fondées –autant que faire se peut– sur la typologie des formes de mobilité que nous avons établie au chapitre précédent.

Distribution estimée à partir d'un suivi de cohorte

Reprenons tout d'abord les valeurs issues du suivi de cohortes dans le département de l'Oise dans une représentation graphique :

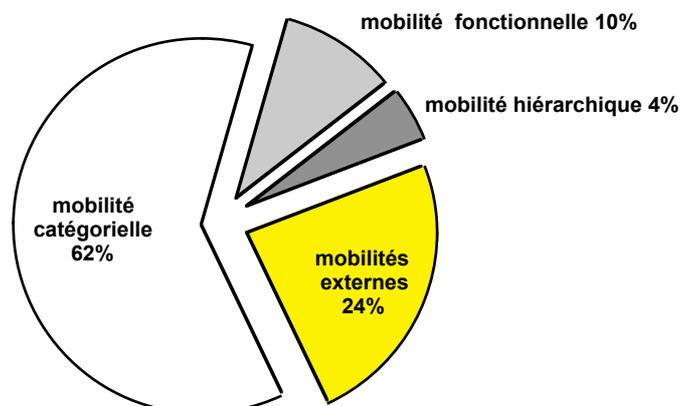
Figure 4 : Fréquences des formes de mobilité d'une cohorte



Source : Tableau « Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%) » p. 109 colonne "ensemble", toutes les lignes sauf la ligne "position standard"

Lecture : Parmi l'échantillon des personnes ayant obtenu le CAP d'instituteur en 1950 dans le département de l'Oise, n'ayant pas bénéficié d'un exeat et qui n'ont pas terminé leur carrière professionnelle en position standard dans le département, 4% ont terminé leur carrière dans une position professionnelle relevant de la mobilité fonctionnelle, 2% ont terminé leur carrière comme IEN, 29% ont terminé leur carrière dans une position professionnelle relevant de la mobilité catégorielle, 11% ont terminé leur carrière dans une position professionnelle relevant de la mobilité externe et 53% ont disparu des archives des services administratifs départementaux.

On note, une nouvelle fois, l'importance numérique dans le suivi de cohorte des dossiers perdus qui représentent plus de la moitié des enseignants n'étant plus en position standard en fin de carrière. Ne disposant d'aucun élément probant sur la répartition réelle de ces dossiers perdus, il convient de ne pas les éluder trop rapidement. Pour une meilleure lisibilité des fréquences, il est tout de même utile de reprendre le graphique en raisonnant uniquement sur les déroulements de carrière dont les archives départementales ont gardé trace :

Figure 5 : Distribution des débouchés d'une cohorte départementale

Source : Tableau « Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%) » p. 109 colonne "ensemble", sauf les lignes "position standard" et "dossier perdu"

Lecture : Parmi les personnes de l'échantillon de départ dont les archives départementales ont gardé la trace et qui n'ont pas terminé leur carrière professionnelle en position standard dans le département, 10% ont terminé leur carrière dans une position professionnelle relevant de la mobilité fonctionnelle, 4% ont terminé leur carrière comme IEN, 62% ont terminé leur carrière dans une position professionnelle relevant de la mobilité catégorielle et 24% ont terminé leur carrière dans une position professionnelle relevant d'une forme des mobilités externes.

Cette dernière représentation graphique met en relief la prédominance des différentes formes de mobilité interne, ce qui constitue une caractéristique essentielle que nous avons déjà entrevue à plusieurs reprises. Pour les instituteurs mobiles dont les archives ont gardé la trace, les mobilités internes représentent plus des trois quarts de la mobilité en cours de carrière. Au sein des mobilités internes, la prédominance de la mobilité catégorielle peut provenir en partie du mode de calcul retenu qui exclut un certain nombre de positions administratives provisoires relevant de la mobilité fonctionnelle.

Distribution estimée à partir des départs durant une période

Il est possible de regrouper les données établies à partir des cahiers des sorties de l'Inspection académique de la Loire en utilisant notre typologie des formes de mobilité pour souligner la distribution des débouchés :

Tableau 18 : Répartition des départs selon le type de mobilité

type de mobilité	fréquence
mobilité fonctionnelle	25%
mobilité hiérarchique	1%
mobilité catégorielle	62%
dont enseignant du secondaire	58%
conseiller d'orientation	1%
conseiller d'éducation	1%
chef d'établissement	1%
GRETA	1%
mobilités externes	12%
total	100%

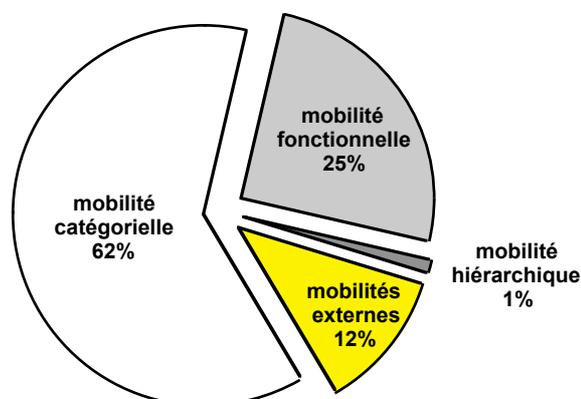
Source : Tableau « Liste des départs libérant une classe (classés par motifs) » p. 98

Champ : enseignants titulaires du département de la Loire ayant quitté la classe durant la période allant de 86/87 à 92/93.

Lecture : 25% des instituteurs ayant quitté la classe durant la période ont opéré une mobilité fonctionnelle.

On peut noter dans ce tableau que l'enseignement dans le secondaire représente une part fortement dominante de la mobilité catégorielle, ce qui est conforme à la répartition des enseignants et des "non-enseignants" dans les collèges et les lycées. Afin de faciliter la comparaison avec la répartition issue du suivi de cohorte, on peut établir une représentation graphique de ces résultats :

Figure 6 : Fréquences des formes de mobilité relevées entre 1986 et 1993 dans un département



Source : tableau précédent

Lecture : Parmi les enseignants ayant quitté la classe durant la période, 62% ont engagé une mobilité catégorielle.

On retrouve dans ce graphique la forte prédominance des mobilités internes, déjà notée dans le graphique précédent. À l'intérieur des mobilités internes, la mobilité catégorielle est à nouveau fortement majoritaire (on a vu dans le tableau précédent qu'elle correspond surtout à l'enseignement secondaire). Cela peut surprendre dans la mesure où cette distribution est fondée sur l'analyse des départs durant une période qui ne correspond pas à l'époque des plus forts recrutements d'enseignants du secondaire.

En revanche, on peut relever une différence notable avec le graphique précédent, dans la fréquence de la mobilité fonctionnelle et de celle des mobilités externes. Cela peut s'expliquer par les deux modes de recueil de données, puisque, d'une part, le suivi de cohorte a tendance à minorer la mobilité fonctionnelle et, d'autre part, le décompte des départs sur une période conduit à minorer les mobilités externes. En effet, le suivi de cohorte ne tient compte que de la position professionnelle au moment de la retraite et exclut de fait toutes les positions intermédiaires ou provisoires par lesquelles certains enseignants sont passés avant de rejoindre leur destination professionnelle finale.

Ainsi, pour prendre un exemple, rencontré lors de notre enquête empirique, un instituteur ayant été détaché dans une association plusieurs années avant

de terminer sa carrière comme directeur d'une (grosse) école sera comptabilisé dans les "immobiles" par le suivi de cohorte, alors que sa mobilité professionnelle en cours de carrière peut être prise en compte par un dénombrement des départs durant une période de référence englobant l'époque de son détachement.

Le suivi de cohorte ne permet donc pas de constater certaines formes de mobilité professionnelle en cours de carrière du fait qu'il comptabilise uniquement la dernière position professionnelle connue. Symétriquement, le décompte des départs durant une période de référence ne prend pas en compte complètement les trajectoires professionnelles, du fait qu'il comptabilise uniquement la première position professionnelle occupée après le départ.

Ainsi, d'autres investigations empiriques que le décompte des départs sur une période nous ont permis de relever des itinéraires professionnels enchaînant une mobilité fonctionnelle et une mobilité externe, comme cet ancien instituteur devenu directeur d'hôpital et ayant fait ses premières armes de gestionnaire en tant que détaché dans le monde associatif. Dans ce cas, le suivi de cohorte comptabilise la position professionnelle finale et élude le premier palier de mobilité professionnelle, tandis que le décompte des départs opère à l'inverse, en prenant en compte le premier palier de mobilité et en laissant échapper la destination seconde.

Seule une approche longitudinale –comme notre enquête par questionnaire et entretien– permet de reconstituer complètement les itinéraires professionnels, même si ce type d'approche ne permet pas d'estimer facilement les fréquences des débouchés, comme on va le voir dans la sous-section suivante.

Distribution estimée à partir des résultats du questionnaire

Les destinations professionnelles des répondants

Reprenons les réponses au questionnaire, en les groupant selon la liste des destinations professionnelles, présentée dans le chapitre précédent :

Tableau 19 : Fréquence des destinations professionnelles des répondants

catégories de destinations professionnelles	fréquence
détaché œuvres (associations ou mutuelles)	16%
détaché MEN (IUFM, CDDP, IA...)	16%
arts, spectacles, information	9%
cadre de la fonction publique (hors Éducation nationale)	8%
cadre MEN (hors IEN : chef d'établissement, gestionnaire)	8%
GRETA (formateur ou gestionnaire)	8%
professeur du secondaire	7%
entreprise privée (salarié ou gérant)	5%
IEN (inspecteur école primaire)	5%
artisan (ou commerçant)	5%
COP (conseiller d'orientation psychologue)	5%
enseignant chercheur du supérieur (maître de conférence ou professeur)	5%
premier degré (conseiller pédagogique, psychologue scolaire...)	3%
divers	1%
Ensemble	100%

Lecture : 16% des personnes répondant au questionnaire sont détachées ou mises à disposition auprès d'une œuvre complémentaire de l'école ou d'une mutuelle.

La répartition des fréquences dans notre échantillon n'est pas représentative de la situation globale telle qu'on peut l'approcher en travaillant sur les données d'archives. Nous avons limité volontairement la diffusion de notre questionnaire auprès des enseignants du secondaire, car le recrutement des PEGC parmi les instituteurs et les normaliens a concerné des effectifs très importants pendant des périodes étendues. De même, nous avons interrogé très peu de psychologues scolaires ou de conseillers pédagogiques (catégorie

"premier degré") car leur position professionnelle reste, elle aussi, proche de celle de départ : dans le premier cas, on a affaire à des enseignants et, dans le second, le cadre de l'école primaire est maintenu. Pour rendre le poids relatif de ces positions, nous aurions dû augmenter considérablement notre effectif d'enquête, alors que ces deux sous-groupes restent proches de la position de départ.

Nous avons fait l'hypothèse de recherche selon laquelle nous devions écarter, au moins partiellement, les positions professionnelles les plus proches de la situation standard d'un instituteur face à une classe, car elles nous apporteraient peu d'informations pertinentes. Rappelons qu'il nous est impossible de constituer un échantillon représentatif statistiquement par la méthode des quotas, puisque la population mère des instituteurs mobiles ne peut pas être déterminée extensivement, de par sa nature même.

Malgré ces limitations, l'analyse de ce tableau donne de nombreuses indications utiles. On constate par exemple que les professions exercées au sein de l'Éducation nationale représentent une forte proportion des réponses malgré les limitations mises dans la diffusion du questionnaire. Les deux catégories les plus nombreuses représentent près du tiers des réponses, et concernent des personnes qui exercent des fonctions très diverses au sein d'associations ou de structures relevant de l'Éducation nationale (IUFM, CDDP, inspection académique...).

Un des préjugés courants sur la mobilité professionnelle des instituteurs la présente comme résultant d'une fuite de la classe, des élèves et de l'enseignement. Dans notre échantillon, *l'enseignement ou la formation* concernent 16% des répondants, mais cette faible part d'enseignants dans notre population d'enquête s'explique uniquement par le fait que nous avons volontairement limité la diffusion de notre enquête auprès des enseignants du secondaire. On peut donc retenir dès à présent que la fuite de l'enseignement n'est pas le motif principal de départ de l'institutorat.

D'autre part, on pourrait penser que les instituteurs reconvertis dans le secondaire n'entrent pas dans le champ de notre étude, au motif qu'un enseignant reste un enseignant, et qu'un passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire ne constitue pas une reconversion

professionnelle. Les trajectoires professionnelles allant de l'institutorat au professorat sont moins "spectaculaires" que d'autres itinéraires qui conduisent à des positions professionnelles parfaitement hétérogènes au monde de l'école. Toutefois, il convient de noter que ces trajectoires représentent des "flux" non négligeables entre catégories d'enseignants, et qu'elles constituent ainsi un élément du système éducatif et de ses évolutions à prendre en compte. De plus, au niveau individuel, le passage de l'institutorat au professorat est un événement marquant dans une biographie, et impulse une redéfinition importante de l'identité professionnelle.

Notons enfin que la formation des adultes semble avoir été peu investie par les instituteurs malgré les recrutements importants ouverts par la politique de renforcement institutionnel de la formation continue depuis les années 1970. Les actions de "réinsertion" et tous les dispositifs destinés aux publics de faible qualification semblent constituer une position professionnelle proche de l'expérience professionnelle dans le premier degré. Ce type de formation d'adultes –souvent centré sur les savoirs de base et la remédiation cognitive– permet aux instituteurs de mobiliser avec d'autres publics les compétences professionnelles spécifiques de leur métier qu'ils revendiquent souvent, en s'attribuant par exemple la désignation de "pédagogue" ou en faisant valoir leurs compétences dans le domaine de "la pédagogie". Le chapitre quatre, en analysant les compétences transférables, nous permettra de détailler cet aspect de la mobilité professionnelle.

Un des intérêts de cette répartition des destinations professionnelles est de pouvoir la croiser avec d'autres éléments comme le sexe, l'âge, ou la durée de carrière. Mais avant d'analyser les liens qui existent entre la destination professionnelle et d'autres variables, examinons les destinations selon les statuts professionnels, qui constituent un autre angle d'analyse.

Les statuts professionnels

Nous avons examiné les réponses au questionnaire en nous intéressant au statut professionnel après reconversion, pour aboutir aux valeurs présentées dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Statut professionnel après reconversion

en %	statut d'instituteur	Éducation nationale	fonction publique	salariat
oui	37	71	79	87
non	63	29	21	13

Lecture : 37% des répondants disposent encore du statut d'instituteur.

Le *statut administratif d'instituteur* est conservé par un peu plus du tiers des répondants, il concerne les détachés ainsi que les personnes qui sont en cours de reconversion. De nombreuses trajectoires de mobilité sont progressives, et la majorité des personnes se ménage la possibilité d'un retour à la position de départ tant que leur reconversion n'a pas complètement abouti. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce maintien du statut d'instituteur, y compris chez des personnes dont la reconversion professionnelle semble définitive.

D'ailleurs, les réponses portant sur ce maintien de statut –qui sont fournies d'une part dans le questionnaire écrit, et d'autre part lors des entretiens– sont souvent dissemblables. Ainsi, près du tiers des participants à un entretien avaient omis de signaler dans le questionnaire qu'ils disposaient encore du statut d'instituteur. Même si les effectifs concernés ne permettent pas d'énoncer des certitudes, de nombreux éléments montrent que les valeurs indiquées dans le tableau précédent sont sous-évaluées. Devant la difficulté de définition, nous avons choisi de ne retenir dans ce tableau que les répondants dont l'occupation professionnelle requiert le statut administratif d'instituteur, c'est-à-dire les détachés et mis à disposition. De plus, il faut rappeler que nous examinons ici un "instantané" des différentes caractéristiques au moment de la réponse au questionnaire. Cette approche synchronique ne prend pas en compte toutes les étapes des itinéraires, mais seulement la dernière position occupée au moment de l'enquête. Une étude longitudinale des cheminements individuels révèle qu'une personne peut occuper successivement plusieurs positions et relever de statuts différents.

Par exemple, plusieurs répondants qui sont inspecteurs au moment de l'enquête ont été précédemment détachés dans une œuvre complémentaire de l'école ou dans un service de l'Éducation nationale. À l'inverse, on peut penser qu'un certain nombre des répondants qui sont détachés au moment de l'enquête vont devenir inspecteurs.

Ces quelques remarques à propos de la conservation du statut renvoient à la délimitation de notre population dans les différentes sources disponibles. Si l'on prend en compte le fichier du personnel, on s'expose à comptabiliser parmi les instituteurs des personnes qui, tout en étant encore en disponibilité, exercent depuis longtemps une profession fort éloignée. Si l'on exploite les absences dans le fichier de paye, on retrouve bien les personnes qui ont encore le statut d'instituteur malgré une reconversion professionnelle accomplie, mais on prend en compte des instituteurs qui ne sont pas en exercice d'une manière seulement temporaire. Seul le fichier de retraite permettrait, en reconstituant l'ensemble des itinéraires professionnels de manière fiable, de délimiter une population parfaitement validée. Mais cette procédure, par définition, ne peut établir qu'un bilan "*post mortem*" et fournirait donc la population idéale pour la recherche que l'on aurait pu (ou dû) mener... dix ou quinze ans auparavant !

Si l'on reprend les éléments du tableau précédent, on note que l'appartenance à l'Éducation nationale concerne 71% de notre échantillon et recouvre un ensemble très vaste de positions professionnelles, de fonctions et de postes de travail. La fonction publique concerne 79% des répondants. Ce fort pourcentage englobe le statut précédent, auquel s'ajoutent les postes de fonctionnaires relevant d'autres ministères, ou de la fonction publique territoriale et hospitalière. On remarque que ces valeurs sont fortement divergentes de la répartition générale des actifs en France, qui sont loin d'être huit fois sur dix dans la fonction publique (et *a fortiori* sept fois sur dix dans l'Éducation nationale !). La très grande majorité des parcours relevés s'effectue donc à l'intérieur de l'Éducation nationale, alors même que les autres secteurs de la fonction publique sont peu présents.

Enfin, *le salariat* est le régime de 87% des répondants. Avec ce dernier ensemble, on atteint le dernier emboîtement, hors duquel les statuts professionnels présentent la plus forte "distance" avec la position de départ.

Les reconversions vers ces positions hors salariat –qui sont souvent "atypiques" et marquées par une plus forte prise de risques– ne représentent qu'un peu plus du dixième des réponses à notre questionnaire. Cependant, il convient de remarquer que les proportions de salariés et d'indépendants relevées dans notre échantillon restent proches des valeurs ayant cours pour l'ensemble des actifs. On peut donc retenir que –contre toute attente– les reconversions depuis l'institutorat vers le travail indépendant ne peuvent pas être considérées comme marginales ou peu représentées.

Ce rapide examen de la population d'enquête permet de dresser un premier bilan en forme de remise en cause d'une approche intuitive. En dehors de la très forte sur-représentation de l'Éducation nationale dans notre échantillon, on doit invalider l'hypothèse postulant d'une part une prédominance de la fonction publique au détriment du salariat, et d'autre part une désaffection du travail indépendant. Ainsi, à travers cette première approche de la mobilité professionnelle, ***les enseignants du premier degré apparaissent plutôt comme des membres de l'Éducation nationale que comme des fonctionnaires.***

Formes de mobilité des répondants

Si l'on structure les résultats de l'enquête par questionnaire selon notre typologie des formes de mobilité, on obtient les regroupements de fréquences indiqués dans le tableau suivant :

Tableau 21 : Ventilation des fréquences des types de mobilité et des positions professionnelles des répondants

Mobilités internes	73%		
dont Mobilité fonctionnelle	35%		
dont détaché œuvres (associations ou mutuelles)			16%
détaché MEN (IUFM, CDDP, IA...)			16%
premier degré (psychologue scolaire...)			3%
Mobilité hiérarchique	5%		
IEN			5%
Mobilité catégorielle	33%		
dont professeur du secondaire			7%
COP (conseiller d'orientation psychologue)			5%
GRETA (formateur ou gestionnaire)			8%
enseignant-chercheur			5%
cadre MEN (hors IEN)			8%
Mobilités externes	27%		
dont Mobilité institutionnelle	8%		
fonction publique hors MEN			8%
Mobilité sectorielle	18%		
dont entreprise privée (salarié ou gérant)			5%
artisan (ou commerçant)			5%
arts, spectacles, information			8%
Mobilité statutaire	1%		
divers, inactif			1%
Ensemble	100%	100%	100%

Lecture : 73% des personnes répondant au questionnaire occupent une position professionnelle relevant d'une des formes de la mobilité interne.

En grossissant le trait, on peut retenir de ce tableau que les réponses se répartissent presque également entre mobilité fonctionnelle (35%), mobilité catégorielle (33%) et mobilité externe (27%).

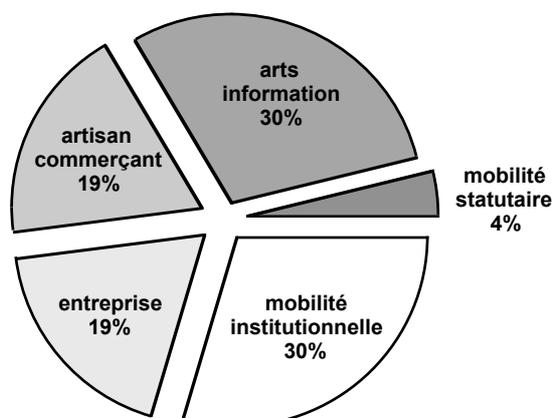
On retrouve donc la forte dominance des mobilités internes qui représentent près des trois quarts du total. En revanche, on note une sur-représentation de la mobilité fonctionnelle et, en corollaire, une sous-représentation de la mobilité catégorielle, qui s'expliquent par deux facteurs déjà évoqués.

D'une part, la diffusion du questionnaire ne visait pas un échantillonnage représentatif mais la constitution de sous-groupes professionnels exploitables statistiquement. Cela nous a conduit à mettre en œuvre des diffusions systématiques dans certains domaines comme la mobilité externe et à restreindre la diffusion du questionnaire dans d'autres domaines (en particulier pour les enseignants du secondaire).

D'autre part, le tableau est fondé sur la rubrique "profession actuelle" et ne tient pas compte des éventuels enchaînements de positions professionnelles que l'on peut reconstituer à partir d'autres items du questionnaire, mais qui ne peuvent pas être restitués par une simple distribution de fréquences.

De plus, les positions professionnelles indiquées dans le tableau précédent n'ont pas toutes le même statut dans un itinéraire professionnel, car certaines sont "terminales" c'est-à-dire que les personnes y accédant n'ont pratiquement aucune chance de poursuivre leur itinéraire professionnel vers une autre destination. Ainsi, par exemple, une part infime des instituteurs devenus IEN poursuivent leur mobilité professionnelle en devenant inspecteur d'académie voire inspecteur général, et l'on constate donc que la position d'IEN est presque complètement "terminale". À l'opposé, certaines positions comme le détachement ou la mise à disposition sont transitoires par définition et servent de palier pour de nombreuses personnes qui poursuivent leur itinéraire professionnel vers d'autres positions. On peut donc raisonnablement avancer qu'une partie des itinéraires professionnels recensés ici –sous la rubrique "mobilité fonctionnelle"– ne sont pas accomplis et vont se compléter par une autre forme de mobilité professionnelle.

Par ailleurs, le niveau de détail obtenu par ce mode d'investigation est bien meilleur que celui des approches précédentes, et l'on peut retenir en particulier la répartition en fréquences des différentes formes de mobilité externe dont on ne disposait pas jusqu'à présent. Reprenons ce dernier point dans une représentation graphique.

Figure 7 : Fréquences des différentes formes de mobilité externe

Source : tableau précédent, lignes "mobilités externes"

Lecture : Parmi les répondants ayant opéré une mobilité externe, 30% ont engagé une mobilité institutionnelle.

La faible part de la mobilité institutionnelle constitue la première tendance que l'on peut retenir de cette répartition. Contrairement à ce que l'on pouvait escompter parmi des enseignants, c'est-à-dire parmi des fonctionnaires, moins du tiers de ceux qui ont quitté l'Éducation nationale sont restés dans la fonction publique. Nous avons noté en début de chapitre les lignes de démarcation pratiques et symboliques qui séparent « *les deux sphères* » d'activité professionnelle et le faible taux de mobilité du secteur public vers le secteur privé (65). Malgré ce contexte général, on retient du graphique ci-dessus que, parmi les enseignants du premier degré, une fois la frontière de l'Éducation nationale franchie, la fonction publique ne représente pas la destination professionnelle la plus courante.

65 A partir de l'ouvrage SINGLY (de) F. & THELOT Cl., 1988, *Gens du privé, gens du public ; La grande différence*, Dunod

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Au terme de ce chapitre, quelle réponse peut-on apporter aux deux questions posées dans l'introduction sur le volume et la répartition de la mobilité en cours de carrière des enseignants du premier degré ? La confrontation des résultats issus des différents modes d'investigation a montré qu'il n'existe pas de réponse simple et unique à ces deux questions. On peut en effet mettre en œuvre plusieurs modes de calcul qui relèvent de définitions opératoires concurrentes de la mobilité professionnelle en cours de carrière. Selon que l'on fonde son raisonnement soit sur les départs libérant une classe, soit sur la position occupée en fin de carrière, soit sur les changements relevés dans le fichier de paye, on ne mesure pas exactement les mêmes phénomènes et, fort logiquement, les résultats varient. Par ailleurs, on constate que la réponse à la seconde question sur la fréquence des destinations professionnelles module fortement la réponse à la première question sur le volume de mobilité. En effet, une part prépondérante des écarts entre les estimations du taux de mobilité s'explique par la prise en compte ou non de certaines formes de mobilité. Et, de ce point de vue, les différentes estimations que nous avons regroupées dans la dernière section de ce chapitre convergent largement vers une cohérence globale que l'on peut résumer ainsi : les enseignants du premier degré qui ne terminent pas leur carrière en position standard représentent environ la moitié d'une cohorte de recrutement, mais les reconversions professionnelles totales ne représentent pas plus d'un quart de l'effectif. La mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré voit donc cohabiter deux images divergentes et pourtant bien réelles l'une et l'autre : d'une part pratiquement **une personne sur deux quitte la position standard à un moment de sa carrière** et d'autre part **une personne sur quatre change complètement de profession**.

Les apports de ce chapitre renforcent donc le constat que nous faisons à l'issue du premier chapitre : au-delà de LA mobilité professionnelle, notre étude doit s'attacher à analyser LES mobilités professionnelles en cours de

carrière des enseignants du premier degré. D'autant plus que le taux de mobilité a été estimé "*toutes choses égales par ailleurs*" puisque nous avons seulement évoqué les effets de contexte liés aux évolutions temporelles, aux différences de genre ou aux débouchés (66).

Ce bilan quantifié conduit également à renvoyer dos-à-dos les discours sociaux du "tous immobiles" (puisque près de la moitié des enseignants du premier degré sont "mobiles" d'une manière ou d'une autre) et ceux du "tous partis" (puisque les départs en rupture complète restent assez peu nombreux). Cependant, il convient de ne pas tomber dans le piège d'une interprétation sociologique surplombante, prétendant extirper les illusions du sens commun en exhibant quelques valeurs statistiques. La confrontation des discours sociaux et des estimations quantifiées portant sur la mobilité professionnelle nous place dans une situation comparable à celle de la sociologie de l'école à propos des inégalités sociales à l'école ou de l'évolution du niveau scolaire. Comme le fait remarquer François Dubet dans un article de synthèse récent, en plus des «*croyances et des fictions nécessaires*», les acteurs ont des «*raisons raisonnables de ne pas croire les sociologues*» (67). D'une part, les enjeux symboliques sont prégnants, car une activité professionnelle relevant du "*travail sur autrui*" n'est viable «*que si les acteurs qui l'accomplissent croient à un certain nombre de valeurs ou de fictions qui rendent leur travail possible. En dépit du poids de la culture critique aujourd'hui, ils doivent croire que la connaissance libère quand ils enseignent, ils doivent croire à l'objectivité des évaluations quand ils notent, ils doivent croire à l'égalité fondamentale des élèves...*» (idem). D'autre part, les professeurs ne rejettent pas les apports de la recherche montrant que le niveau monte, uniquement pour des raisons idéologiques ou par ignorance : leur réaction s'explique aussi par un problème de perception, car,

66 Nous analyserons au chapitre neuf les variations de notre objet selon les périodes et selon le genre.

67 DUBET François, 2003, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues », *Éducation et Sociétés* N°9

objectivement, les professeurs de lycée de l'enseignement général ont vu baisser le niveau des élèves qui leur sont confiés (68).

Et l'on voit bien en quoi *un point de vue* est avant tout *une vue depuis un point* de l'espace social selon la formule de Pierre Bourdieu. De la même manière, nous avons recueilli des témoignages qui illustrent bien que la perception du volume de la mobilité professionnelle en cours de carrière dépend largement de la position de la personne qui l'émet. Ainsi, on peut retenir à la fois le témoignage d'une personne déclarant « *la majorité de ma promotion [de l'École normale d'instituteurs] a quitté le métier* » et celui d'une autre personne indiquant que « *très peu des instits que j'ai connus sont partis* », même si ces deux déclarations semblent contradictoires quand elles portent sur la même période dans le même département. Il suffit que la première personne ait été recrutée par un concours niveau collège et que la seconde ait été recrutée par voie directe comme suppléant.

Il convient en effet de garder présent à l'esprit l'écart important qui existe entre une cohorte de recrutement et une promotion de normaliens, puisqu'à certaines époques une fraction importante des recrutements d'instituteurs était faite en dehors de l'École normale. On peut donc constater que –dans le même département et à la même période de recrutement– plus de la moitié d'une promotion de normaliens a quitté le métier alors que le taux de départ est proche d'un quart sur l'ensemble de la cohorte de recrutement incluant les recrutements directs. Certains normaliens ont une appréhension partielle des choses en assimilant leur promotion de l'École normale à l'ensemble des instituteurs. Ajoutons que leur vision est plus complète en ce qui concerne les départs puisqu'ils ont connaissance de sorties de la profession qui passent souvent inaperçues parce qu'elles se réalisent en tout début de carrière (69).

68 Sur ce point, voir GLASMAN Dominique, 1984, *Le niveau baisse ! Réflexion sur les usages sociaux de la fausse évidence*, CRDP Grenoble – BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte*, Seuil

69 Nous détaillerons ces "départs précoces" et l'évolution historique des recrutements d'instituteurs ainsi que les variations temporelles de la mobilité dans le chapitre sept.

Mais au-delà des "*raisons raisonnables*" liées au fait que les départs sont inégalement répartis sur l'ensemble de la carrière et que le recrutement initial s'opère de plusieurs manières, on peut relever des "*fictions nécessaires*" qui s'attachent à la mobilité en cours de carrière. À commencer par les normaliens, qui sont souvent enclins à y porter plus d'intérêt que certains de leurs collègues puisqu'ils ont été personnellement concernés, comme on le verra dans les témoignages de plusieurs personnes à propos des "continuations d'études" accessibles à certains normaliens.

D'une manière plus générale, la mobilité professionnelle en cours de carrière ne peut pas être un sujet anodin pour les enseignants du premier degré car elle interroge une des composantes centrales de l'institutariat, c'est-à-dire **l'engagement personnel dans l'activité professionnelle**. Par exemple, l'existence de possibilités de mobilité professionnelle –même vagues et peu établies– permet de « *garder la face* », non seulement en faisant partie d'un groupe professionnel potentiellement ouvert sur la promotion, mais aussi, en y restant pour des raisons honorables : s'il m'est possible de quitter la classe, alors on peut penser que j'y demeure par conviction, en restant fidèle à ma "vocation" (70).

70 Nous faisons usage du terme de vocation qui nous semble condenser de très nombreux argumentaires collectés durant notre recherche, mais nous le plaçons entre guillemets car il est rarement employé par les acteurs.

chapitre 3

UN CHEMINEMENT

L'aventure personnelle de mobilité
à l'épreuve du social

PRESENTATION DU CHAPITRE 3

Jusqu'à présent, nous avons analysé les structures et les volumes de la mobilité professionnelle en cours de carrière, pour établir une typologie déductive et des estimations quantifiées. Notre approche est demeurée globale, en agrégeant les éléments disponibles au niveau collectif, loin de la "réalité" tangible et perceptible par les acteurs. Or il semble évident que la mobilité professionnelle en cours de carrière constitue d'abord un phénomène individuel, qui concerne des personnes dont le cheminement professionnel s'est écarté du déroulement ordinaire de la carrière. Il convient donc à présent d'aller voir à quoi cela correspond concrètement et de "donner de la chair" à notre propos, par un ancrage direct dans le monde social. Nous avons d'ailleurs amorcé le premier chapitre en examinant les commentaires déclenchés par notre objet et le présent chapitre nous permet d'approfondir cette approche en analysant **comment notre objet de recherche se concrétise pour les acteurs sociaux**. Il s'agit donc d'analyser la mobilité professionnelle en cours de carrière à partir du point de vue des personnes concernées, c'est-à-dire les individus qui l'ont éprouvée dans leur parcours personnel.

Dans la première section de ce chapitre, nous présenterons globalement notre démarche et le parcours professionnel d'un participant à notre recherche empirique. Dans la deuxième section, nous mettrons en perspective son **itinéraire objectif** (c'est-à-dire le déroulement de sa carrière professionnelle, tel que l'on peut le reconstituer à partir de l'entretien et des réponses au questionnaire) afin de le situer dans *l'espace des possibles*. Dans les trois sections suivantes, nous analyserons son **cheminement subjectif** (c'est-à-dire la manière dont il a vécu son parcours professionnel) en nous intéressant successivement à l'accès puis à l'immersion dans l'institutariat et enfin à la mobilité professionnelle. À chaque étape, nous nous efforcerons de faire émerger des thématiques d'analyse générales, à partir de l'explicitation des caractéristiques d'un parcours singulier.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 3

I Exemple de cheminement ou cheminement exemplaire ?.....	148
I.1 Une analyse médiante	148
I.2 Le parcours de Daniel	151
II Parcours professionnel : les effets de distinction des bifurcations et des formations en cours de carrière	154
II.1 Une carrière d’instituteur fortement diversifiée	157
II.2 Une carrière d’instituteur marquée par la formation	159
II.3 L’itinéraire professionnel, bilan à mi-parcours.....	162
III Accès au métier : les liens de la filiation.....	165
III.1 Recrutement par procuration	167
III.2 Accès à l'institutorat et "contradictions de l’héritage"	169
IV Immersion dans le métier : les attaches de l’affiliation professionnelle	173
IV.1 Dénomination du groupe et affiliation professionnelle	175
IV.2 Une identité professionnelle "fusionnelle"	178
IV.3 Revendication de l’affiliation : ruse, illusion ou réalité ?.....	182
IV.4 De la filiation à l’affiliation	187
V Mobilité professionnelle : la quête de la reconnaissance	190
V.1 « J’ai eu des déclics par étages » : Comment on devient graduellement un "ex-pair".....	191
V.2 « J’en suis, je pense en être » : Pourquoi il faut partir pour rester (fidèle)	196
V.3 « Peut-être que ça ne me suffisait pas d’être pédago » : Une victoire à la Pyrrhus.....	201
Conclusion du chapitre 3	206
Un parcours individuel... ..	207
...à mettre en perspective	210

I Exemple de cheminement ou cheminement exemplaire ?

I.1 Une analyse médiate

La prise en compte des témoignages des acteurs s'opère par l'analyse d'entretiens biographiques (71). Il ne s'agit ni de la réification de "l'histoire de vie" dans sa globalité (selon une posture "restitutive"), ni de l'instrumentalisation d'extraits décontextualisés (selon une posture "illustrative"), mais d'une démarche "analytique", c'est-à-dire d'une prise en compte des témoignages rendue médiate par l'utilisation de procédures d'analyse instrumentée (72). Nous allons mettre en œuvre cette démarche par l'examen détaillé d'un itinéraire professionnel qui peut apparaître comme représentatif en analysant le témoignage de Daniel (73).

71 La méthodologie de notre enquête par entretiens est présentée en annexes.

72 A propos des approches « *restitutive* », « *illustrative* » et « *analytique* » des entretiens de recherche, cf. DUBAR Claude & DEMAZIERE Didier, 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan

73 Nous avons opté dans ce texte pour l'utilisation –quasi conventionnelle dans les travaux analysant des entretiens– de prénoms fictifs qui, malgré son aspect artificiel, permet d'éviter les lourdeurs introduites par l'obligation d'anonymat et l'occultation des éléments d'identification. On se dispense ainsi de cet usage inconsidéré de l'étiquetage consistant à désigner les acteurs par des formules lapidaires du type « *homme, 42 ans, fils d'ouvrier* » qui en disent plus sur les *a priori* et les automatismes de l'analyste que sur le "matériau" analysé.

Il s'agit donc de prêter de l'importance et de l'intérêt à l'histoire d'un itinéraire individuel, en s'accordant avec Pierre Bourdieu quand il souligne que

« Le regard prolongé et accueillant qui est nécessaire pour s'imprégner de la nécessité singulière de chaque témoignage, et que l'on réserve d'ordinaire aux grands textes littéraires ou philosophiques, on peut aussi l'accorder, par une sorte de démocratisation de la posture herméneutique, aux récits ordinaires d'aventures ordinaires. » (74).

Nous proposons en annexes la transcription écrite de l'entretien de Daniel à laquelle le lecteur peut se reporter pour au moins deux raisons. D'une part, cela permet de *donner une assise* aux développements analytiques qui vont suivre et d'aborder ce récit dans sa globalité, d'en appréhender la consistance et la logique interne. D'autre part, cette transcription permet de *juger sur pièces*, en rapportant nos analyses et interprétations à ce qui a été réellement dit lors de l'entretien. Nous avons analysé le récit de Daniel en suivant la proposition de Didier DEMAZIERE et Claude DUBAR de mobiliser l'analyse structurale des récits biographiques pour la mettre au service de l'interprétation sociologique des parcours professionnels (75). La transcription de l'entretien permet donc au lecteur non seulement d'accéder à "*la nécessité singulière*" de ce récit mais aussi d'y repérer les trois types d'éléments qui ont structuré nos analyses :

- les éléments d'information factuelle,
- les rencontres, interactions et relations sociales,
- les jugements, argumentations et discours d'opinion (76).

Si l'on veut comprendre et rendre compte du point de vue des acteurs concernés par la mobilité, on ne peut éluder le fait qu'elle représente pour eux une aventure personnelle. Mais on ne peut pas pour autant réduire la réalité sociale au sens que chaque acteur construit de son expérience propre. On doit donc engager un double mouvement d'analyse qui, d'une part, n'élude pas la vérité subjective élaborée par chaque personne et qui, d'autre part, confronte

74 BOURDIEU Pierre (dir.), 1992, *La Misère du monde*, Seuil, « Comprendre » p. 923

75 DEMAZIERE Didier & DUBAR Claude, 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan

76 Ce qui correspond respectivement aux *séquences*, aux *actants*, et aux *propositions* dans la terminologie de l'analyse structurale des récits.

le point de vue des acteurs aux éléments de la réalité sociale qui échappent à leur perception individuelle, à commencer par le cheminement d'autres acteurs qui se sont trouvés confrontés au même "*espace des possibles*", tel que nous avons pu le définir au chapitre premier (77).

Il s'agit de rendre compte de la consistance d'un récit de cheminement professionnel tout en faisant émerger des schèmes analytiques à partir de thématiques que l'on repère dans le témoignage. Car, si une sociologie compréhensive de la mobilité professionnelle en cours de carrière doit s'intéresser de près aux réactions des acteurs (à travers la façon dont ils vivent leur expérience de la mobilité, la manière dont ils en parlent et le sens qu'ils y attribuent), cette attention ne doit pas faire perdre le fil directeur de notre étude, et il convient de mettre ces éléments au service de la problématique générale en repérant ***ce que cela nous aide à comprendre sur le métier d'instituteur***, à propos de domaines comme les modes du recrutement initial ou l'affiliation professionnelle.

77 A propos de « *l'espace des possibles* », cf. BOURDIEU Pierre, 1994, « L'illusion biographique » in *Raisons pratiques*, Seuil (première édition : 1986 « L'illusion biographique » *Actes de la recherche en sciences sociales n°62/63*)

1.2 Le parcours de Daniel

Daniel s'est montré particulièrement motivé pour participer à notre recherche, et l'analyse de l'entretien montre que, pour lui, la mobilité professionnelle des instituteurs est un sujet à forte charge symbolique. Il a donc accepté avec empressement le principe d'un entretien et a trouvé rapidement une date pour notre rencontre, malgré un emploi du temps surchargé. Il nous a reçu dans son bureau en ayant pris soin d'en fermer la porte et de faire filtrer les communications téléphoniques par sa secrétaire. Après avoir posé quelques questions sur notre cursus universitaire et notre recherche, il a participé très activement à l'entretien. Durant celui-ci, Daniel s'est exprimé avec aisance mais a semblé vouloir garder le contrôle de son discours, du moins en début d'entretien. Assez rapidement, il a donné l'impression de vouloir se livrer très sincèrement et a parfois marqué un long silence de réflexion avant de répondre. Mais, en même temps, il n'a jamais oublié la présence du magnétophone et a émaillé ses réponses de remarques sur la confidentialité ou la causticité de certains propos et sur sa façon de réagir aux relances et aux questions. Après l'entretien, il nous a interrogé sur les résultats de la recherche et nous a fourni les coordonnées de nombreuses personnes susceptibles d'y participer.

Au moment de l'entretien, Daniel a 41 ans et exerce les fonctions d'inspecteur professeur (**78**). Ses origines familiales sont modestes : son père était ouvrier et s'est "mis à son compte" à la fin de sa carrière. Daniel a réussi le concours de recrutement d'instituteurs en fin de troisième : il est devenu instituteur à quinze ans « *parce que son père n'a pas pu le devenir* » comme il le dit avec insistance durant l'entretien.

78 La fonction d'inspecteur professeur constitue une des survivances des Écoles normales d'instituteurs au sein des IUFM. Elle consiste à assurer, d'une part, des charges d'enseignement en formation professionnelle initiale et continue et, d'autre part, la responsabilité d'une circonscription primaire de taille réduite.

Après sa réussite au baccalauréat, il se voit proposer une place au centre de formation des PEGC, mais, sans raison explicite, il "omet" de faire les démarches nécessaires à son inscription et va « *rester instit* ».

Dès le début de sa carrière d'instituteur, il milite activement dans le domaine des centres de vacances et de la formation des animateurs. Sur la base de cet engagement militant, il bénéficie d'une décharge partielle de service, au titre de l'association des CEMEA.

Au bout de six ans d'exercice, il se présente aux épreuves du certificat d'aptitude des écoles annexes et d'application, mais n'exerce pas en tant que maître formateur, car il est mis à disposition de la fédération des oeuvres laïques de son département dès l'année suivante. Il dirige pendant quatre ans le service vacances et formation, et s'y découvre des capacités dans les domaines de la gestion et de la formation.

Au terme de ces quatre années de détachement, il retourne à l'enseignement en suivant la formation d'un an préparant à l'enseignement spécialisé. Il exerce ensuite les fonctions d'instituteur spécialisé dans une section de l'enseignement spécialisé en collège (appelée SEGPA aujourd'hui et SES à l'époque).

Après trois années d'enseignement spécialisé en collège, il se présente aux épreuves de sélection de la liste d'aptitude des directeurs d'écoles annexes et d'application (DEAA). Mais, ne pouvant obtenir un poste de DEAA déchargé de classe à plein temps, il décide de devenir inspecteur. Il demande et obtient un congé mobilité d'un an durant lequel il prépare le CAPES de philosophie et termine la maîtrise de sciences de l'éducation. Il exerce ensuite pendant une année scolaire les fonctions de conseiller pédagogique auprès de l'inspecteur chargé de l'enseignement spécialisé.

L'année suivante, il réussit le concours de recrutement d'inspecteur de l'Éducation nationale. Après l'année de formation d'IEN, il obtient un poste d'inspecteur professeur dans son département d'origine, poste qu'il occupe depuis deux ans au moment de l'entretien.

A priori, on pourrait être tenté de ne garder de ce cheminement professionnel que le passage de la position d'instituteur à celle d'inspecteur et de le ramener à une trajectoire de promotion interne, somme toute assez banale, et qui se retrouve dans de nombreuses situations professionnelles. Ce cheminement pourrait apparaître comme un exemple de réussite professionnelle conduisant un instituteur à devenir inspecteur de l'Éducation nationale, c'est-à-dire le supérieur hiérarchique de ses anciens collègues. Et cela pourrait conduire à une interprétation en termes "d'ambition personnelle" ou de "réussite professionnelle", comme le font certains instituteurs restés en place à propos des IEN "sortis du rang". Pourtant, à y regarder de plus près, on remarque que Daniel a occupé de nombreuses positions professionnelles entre l'exercice ordinaire du métier d'instituteur et le poste d'IEN. Il convient donc de prendre en compte le déroulement détaillé du cheminement professionnel, ce que nous allons faire dans la section qui suit.

II Parcours professionnel :

les effets de distinction des bifurcations et des formations en cours de carrière

Reprenons dans l'ordre chronologique les éléments du récit de Daniel qui se rapportent à son itinéraire professionnel en les regroupant par périodes pour reconstituer son itinéraire professionnel structuré autour de sept épisodes :

Tableau 22 : Les sept épisodes de l'itinéraire professionnel de Daniel

<p>Le recrutement</p> <p><i>j'ai passé le concours en troisième (S7.1) Je passe le permis de conduire le jour où je devais m'inscrire au centre PEGC (S7.5) Bon, ben je suis resté instit (S7.6)</i></p>
<p>La carrière d'instituteur</p> <p><i>j'ai fait quelques années pédago (S1.1) pendant dix ans j'ai continué à faire des stages, des formations (S8.3) j'ai été un petit peu déchargé de mon temps de travail (S1.2) j'ai passé le CAEA (S1.3) mais très rapidement je suis parti à la FOL (S1.4)</i></p>
<p>La mise à disposition</p> <p><i>Je gérais un budget, j'ai rencontré des élus locaux, [...] j'ai participé à la formation (S1.5) J'ai pu commander effectivement à un certain nombre de gens [...] un certain nombre de tâches (S2.2) J'en suis parti la quatrième année (S3.2)</i></p>
<p>L'enseignement spécialisé</p> <p><i>je suis parti sur le CAEI (S4.1) et puis l'AIS donc les ados (S4.2)</i></p>
<p>Les écoles d'application</p> <p><i>j'ai passé la liste d'aptitude de directeur d'établissement spécialisé et de directeur d'école annexe et d'application (S4.3) directeur de l'École normale ne pouvait pas assurer un DEAA déchargé complètement (S4.5) conseiller pédagogique une année (S13.1)</i></p>
<p>Le concours d'IEN</p> <p><i>j'ai pris des cours au CNED pendant pas mal d'années (S5.1) j'ai demandé un congé mobilité (S4.6) (S5.2) j'ai terminé ma maîtrise en sciences de l'éducation (S5.3) j'ai passé le CAPES (S4.7) (S5.4) j'ai passé le concours d'inspecteur (S4.8) (S5.5) (S8.1)</i></p>
<p>La carrière d'IEN</p> <p><i>[IEN] ça fait déjà plus d'un an (S6.1) J'ai été convoqué pour préparer les sujets du concours externe (S15.4) je suis allé faire une conférence (S22.1)</i></p>

Source : Regroupements chronologiques des unités élémentaires codées en séquences dans la transcription de l'entretien de Daniel (extraits).

La carrière d'instituteur est marquée dans un premier temps par une prise de responsabilité graduelle et une décharge partielle d'enseignement dans le cadre associatif, puis par le détachement à temps plein dans une association. Elle comporte également la spécialisation dans les domaines de la formation (CAEA et recrutement de maître formateur) et de l'enseignement spécialisé (formation CAEI et exercice en SES). Elle comporte enfin le passage par les fonctions de conseiller pédagogique de circonscription. Ainsi, l'examen des différents épisodes de l'itinéraire professionnel conduit à ne pas se focaliser uniquement sur le changement de statut et de position hiérarchique. Certes, le mouvement d'ensemble constitue une carrière de promotion interne, toutefois cette carrière est scandée par de nombreuses bifurcations professionnelles et des périodes de formation qu'il convient de prendre en compte.

Afin d'établir un bilan quantifié, reprenons l'ensemble des éléments factuels fournis par les réponses au questionnaire et par l'entretien en reprenant la chronologie des positions administratives, et en utilisant les terminologies officielles. Cela permet d'aboutir au tableau suivant, qui décrit le déroulement de la carrière d'instituteur (au sens administratif du terme) :

Tableau 23 : Le déroulement de la carrière d'instituteur de Daniel

situation	durée	taux
formation professionnelle initiale	2	9%
classes élémentaires	9	43%
mis à disposition d'une association	4	19%
formation CAEI	1	5%
enseignant SEGPA	3	14%
congé mobilité	1	5%
conseiller pédagogique	1	5%
total	21	100%

récapitulatif :

formation	4	19%
position standard en classe	9	43%
autres fonctions d'instituteur	8	38%
total	21	100%

Source : Réponses au questionnaire et entretien de Daniel.

Lecture : Daniel a suivi une formation professionnelle initiale pendant deux années scolaires, ce qui représente 9% de sa carrière d'instituteur.

Note : Nous suivons la règle administrative utilisée lors de la "reconstitution de carrière" pour le calcul des pensions de retraite, et qui fait partir l'ancienneté de service des instituteurs recrutés au niveau collège à leur majorité, ce qui correspond le plus souvent au début de la formation professionnelle initiale.

On peut noter au passage que l'on retrouve dans ce tableau une partie des matériaux à partir desquels nous avons écrit la présentation de Daniel proposée en tête de chapitre. En reprenant l'ensemble de la carrière d'instituteur de Daniel, on relève deux aspects surprenants pour l'observateur extérieur : d'une part les possibilités de "jeu" (c'est-à-dire de variation des positions professionnelles et de distinction), et d'autre part l'aide institutionnelle sous forme de décharge partielle d'enseignement, de mise à disposition d'une association complémentaire de l'école, et de plusieurs types de formations à l'année. On peut noter l'importance de la formation, qui va de pair avec la diversification des conditions de l'exercice professionnel. C'est ce que nous allons étudier dans les deux sous-sections qui suivent.

II.1 Une carrière d'instituteur fortement diversifiée

Le tableau résumant la carrière d'instituteur permet de noter que la position standard en classe représente moins de la moitié de la carrière avant même le départ de l'institutorat ! Et l'on peut pointer dans le récit six ou sept variations de la position professionnelle : formations à l'année sur le temps de travail, congé individuel de formation, responsabilités associatives à temps partiel puis à plein temps, enseignement spécialisé, maître formateur et conseiller pédagogique.

Ces bifurcations dans la carrière de Daniel semblent relever de possibilités d'évolution professionnelle à la fois nombreuses et variées à l'intérieur même de l'institutorat. Cela correspond à ce que nous avons défini dans le premier chapitre comme **les filières internes de l'institutorat** qui peuvent faire varier fortement les conditions de l'exercice professionnel. Par exemple en revenant à la carrière de Daniel, les SEGPA fonctionnent dans un collège et selon une organisation typique de l'enseignement secondaire (enseignement d'une discipline ou d'un groupe de disciplines, évaluations institutionnalisées et conseils de classes, présence de catégories professionnelles distinctes et hiérarchisées, dichotomie entre l'enseignement et "la vie scolaire", confié chacun à des groupes professionnels spécifiques, importance du chef d'établissement...). Un autre exemple de diversification se situe au niveau du détachement dans une association qui entraîne une redéfinition radicale des fonctions et des tâches professionnelles autour de la formation d'adultes et de la gestion de budgets et de personnels, comme on a pu le noter dans le tableau d'extraits d'entretien donné en début de section :

« Je gérais un budget, je rendais des comptes devant un conseil d'administration, j'ai rencontré des élus locaux [...] j'ai participé à la formation [...] J'ai pu commander effectivement à un certain nombre de gens [...] un certain nombre de tâches ».

Ces variations ne cadrent pas avec l'image que l'on peut avoir d'une carrière d'instituteur caractérisée *a priori* par une grande stabilité, et l'on peut se poser la question « *Daniel est-il une exception ?* », est-il "atypique" comme il le déclare dans son récit ? Le chapitre deux nous a permis de constater l'importance numérique des mouvements de mobilité et des "postes à profil" qui représentent, selon les départements, de plusieurs dizaines à une centaine d'opportunités de bifurcation et d'évolution professionnelle. L'analyse des débouchés au cours des chapitres suivants fournira d'autres éléments de comparaison et nous permettra de situer plus complètement la carrière de Daniel dans son "espace des possibles".

Passons pour l'instant à l'étude de la formation en cours de carrière qui constitue un élément important de tout cheminement professionnel et qui joue un rôle crucial dans la trajectoire professionnelle de Daniel, du fait de la fréquence et du volume important des périodes de formation.

II.2 Une carrière d'instituteur marquée par la formation

La carrière de Daniel comporte une forte proportion de formation, puisque le cumul des temps de formation représente près du cinquième de la durée totale de la carrière d'instituteur. Et il convient de noter que ce taux est calculé uniquement sur un type particulier de formations, c'est-à-dire les périodes organisées par année scolaire complète et salariées normalement, c'est-à-dire des formations longues et qualifiantes prises sur le temps de travail et même intégrées à la carrière (79). Outre leur importante durée cumulée, on peut remarquer que ces périodes de formation concernent trois dispositifs de nature et de statut fort différents : la formation professionnelle initiale au sein de l'École normale, la formation de l'enseignement spécialisé, et le congé de mobilité.

1/ La formation professionnelle initiale semble être le lot commun, mais elle ne concerne que les instituteurs recrutés par concours. Nous verrons par la suite que la durée de formation initiale salariée a varié fortement selon les époques et, surtout, que le recrutement par intégration d'une École normale d'instituteurs est loin de constituer la seule trajectoire d'accès au métier. En ce qui concerne Daniel, l'analyse de son récit montre l'importance du sentiment de fierté vis-à-vis de son intégration de l'École normale qu'il exprime fortement et à plusieurs reprises. Les conditions objectives du recrutement des instituteurs à cette époque avaient au moins deux conséquences. D'une part, elles impliquent un effet de distinction de la "voie royale" de l'École normale par rapport aux autres types de recrutement, ce qui va de pair avec la fierté d'avoir réussi une épreuve sélective et de faire partie des élus. En effet, l'intégration d'une École normale peut être vécue comme une victoire quand le concours est très prisé et donc très sélectif, et quand plus du tiers des recrutements s'effectue "voie directe", c'est-à-dire par

79 Le décompte strictement administratif de la "durée de carrière" (pour le calcul de retraite par exemple) ne distingue pas ce type de formations du reste de la carrière.

accès direct aux remplacements sans formation professionnelle initiale. D'autre part, elles mettent en place une socialisation professionnelle prégnante et précoce qui débouche –du moins dans les cas où elle réussit (**80**)– sur une affiliation professionnelle fortement incorporée et gratifiante, voire sur l'intégration à une « *catégorie protectrice* » (**81**). Cette socialisation professionnelle s'instaure dès les "classes pré bac" organisées en internat. Elle s'opère explicitement lors des deux années de formation professionnelle initiale, qui ne se limitent pas à des cours à l'École normale mais comportent des stages "en tutelle" auprès des "maîtres d'application", et diverses formes de compagnonnage précoce (dont nous relèverons certains éléments dans la section suivante). À propos de la formation initiale, on peut constater deux absences dans le récit de Daniel : il ne dit rien ni de sa scolarité en internat à l'École normale avant le baccalauréat, ni de sa formation professionnelle initiale après le baccalauréat. On peut s'étonner de ces omissions, surtout si l'on songe qu'au moment de l'entretien, il occupe les fonctions d'inspecteur professeur, c'est-à-dire qu'il intervient presque quotidiennement dans la formation professionnelle initiale des enseignants du premier degré. Même si l'absence de toute relance sur le sujet durant l'entretien limite peut-être la portée de ces omissions, on peut formuler l'hypothèse que cela constitue un point aveugle, comme tout élément de socialisation fortement incorporé qui ne peut plus être perçu explicitement.

2/ La deuxième période de formation institutionnelle correspond à la formation de l'enseignement spécialisé, qui est fort différente : elle est qualifiante et permet une spécialisation professionnelle, elle donne accès à des postes et des emplois –en principe– réservés aux instituteurs spécialisés qui ont suivi une telle formation, dans des positions professionnelles parfois très éloignées de la position standard (**82**). Elle instaure une socialisation

80 Nous utilisons ce terme non pour porter jugement de valeur, mais pour rappeler que cette socialisation ne se réalise pas comme prévu pour tous les normaliens, comme nous le verrons avec d'autres témoignages.

81 Nous présentons dans la section suivante les éléments repris de l'ouvrage DUBAR Claude, 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin

82 Les postes du secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS) sont réservés, de droit, aux titulaires du CAPAIS mais en cas de vacance de poste, ils sont

secondaire fondée sur une posture professionnelle nettement différenciée par une « *manière d'être au métier* » renouvelée : primat de l'éducation (et de la ré éducation) sur l'enseignement et les apprentissages disciplinaires, attention portée à l'Enfant plutôt qu'à l'élève... On peut donc noter des effets de distinction à trois niveaux : d'abord par l'accès sélectif à la formation, ensuite par l'appartenance à un sous-groupe professionnel consistant et valorisant, enfin par l'exercice de nouvelles fonctions dans un cadre professionnel distinct de l'école primaire.

3/ Enfin, le congé de mobilité est un dispositif institutionnel qui offre aux enseignants l'équivalent du congé individuel de formation ouvert à l'ensemble des salariés. Daniel a eu recours à ce dispositif pour préparer la rupture la plus importante de sa trajectoire, c'est-à-dire son accès au corps des inspecteurs. Notons que, là encore, l'effet de distinction est très fort puisque le congé de mobilité (ou de formation) reste très marginal et ne concerne que quelques enseignants du premier degré par département.

Après l'examen de la carrière d'instituteur, il convient à présent de considérer l'itinéraire professionnel dans sa globalité, afin d'avoir une vue d'ensemble du cheminement professionnel de Daniel.

attribués à titre provisoire aux enseignants n'ayant pas obtenu de poste à l'issu du mouvement (il s'agit souvent de débutants).

II.3 L'itinéraire professionnel, bilan à mi-parcours

Nous avons repris les éléments essentiels de l'itinéraire professionnel en effectuant des projections jusqu'au départ à la retraite, pour aboutir au tableau de synthèse suivant :

Tableau 24 : Projection de la carrière globale de Daniel

situation	durée	taux
statut d'instituteur	21	50%
formations à l'année	4	10%
position standard en classe	9	21%
autres fonctions dans l'institutorat	8	19%
IEN ou autre position ultérieure (*)	21	50%
formation IEN	1	2%
exercice professionnel (*)	20	48%
total (*)	42	100%

Lecture : Daniel a suivi des formations comme instituteur durant 4 années scolaires, ce qui représente 10% d'une carrière totale.

Note : Les lignes signalées par des étoiles (*) correspondent à des projections dans l'avenir et non à des observations comme les autres lignes.

Au moment de l'enquête, Daniel a quitté l'institutorat depuis deux ans après y avoir passé 21 ans, et son cheminement professionnel devrait se poursuivre une vingtaine d'années environ selon son âge de départ à la retraite (**83**). Sa carrière d'instituteur représente la moitié de son itinéraire professionnel global

83 Les fonctionnaires ayant exercé plus de quinze ans dans un corps administratif peuvent bénéficier s'ils le souhaitent des conditions de départ à la retraite de leur corps d'origine, à savoir la retraite à 55 ans pour les instituteurs. Daniel pourrait donc clore sa carrière à cet âge là, cependant plusieurs éléments nous font penser qu'il est plus plausible de projeter sa carrière jusqu'à l'âge de 60 ans.

(tel qu'on peut l'anticiper au moment de l'enquête), mais la position standard en classe n'en représente que le cinquième. L'étude ultérieure des temporalités de la mobilité professionnelle en cours de carrière nous permettra de replacer dans un cadre plus large cet itinéraire marqué par une rupture à mi-parcours et de nombreuses bifurcations dans sa première moitié. Indiquons seulement pour l'instant que les interprétations en termes de « *crise de milieu de vie* » ou de « *remise en cause existentielle de la quarantaine* » qui sont souvent présentées sous le signe de l'évidence ne sont que faiblement corrélées avec les éléments de compréhension issus de notre recherche.

En restant dans une approche des modalités temporelles, on peut s'interroger sur la seconde moitié de l'itinéraire professionnel, c'est-à-dire la partie non encore réalisée au moment de l'enquête. Est-ce que notre tableau correspond à ce qui va se réaliser ou est-ce que Daniel va quitter la position d'IEN avant la fin de sa carrière ? En fait, contrairement à l'institutorat qui dispose de nombreuses possibilités d'évolution et de bifurcation –dont on a pointé quelques exemples dans la carrière de Daniel- la fonction d'IEN constitue presque toujours une "**position professionnelle terminale**", c'est-à-dire qu'elle offre très peu de possibilités d'évolutions et pratiquement aucun débouché (84). On voit donc que deux évolutions sont envisageables pour la seconde moitié de l'itinéraire : soit une fin de carrière comme IEN, avec éventuellement des évolutions de poste (comme IEN chargé du premier degré auprès d'un Inspecteur d'académie) ; soit une rupture importante et une mobilité externe.

Au terme de l'analyse du cheminement professionnel de Daniel, on peut retenir la diversification importante des fonctions et des positions professionnelles au sein de l'institutorat. On a pu observer que cette diversification de la carrière d'instituteur s'est opérée par de nombreuses évolutions ou bifurcations, en relation avec plusieurs périodes de formation sur le temps de travail, selon des modalités variées. On a également vu émerger à de nombreuses occasions le thème de la distinction qui pourrait bien constituer le "fil rouge" de cette carrière.

84 Le chapitre six nous permettra de détailler la mobilité hiérarchique.

Cependant, même si l'on peut reconstituer une série d'évolutions professionnelles dans la carrière de Daniel, il convient de ne pas l'interpréter hâtivement comme un processus logique, car il n'y a ni logique ni nécessité dans cette succession, comme nous le verrons dans les prochains chapitres consacrés aux débouchés ouverts aux enseignants du premier degré. Comprendre cette suite de positions professionnelles comme une progression permettant graduellement à un instituteur de devenir inspecteur constituerait une rationalisation *a posteriori* inspirée par « *l'illusion biographique* » (85). D'ailleurs Daniel ne le fait ni dans ses descriptions ni dans ses commentaires, comme on le verra dans la section V consacrée à l'interprétation qu'il construit de son cheminement professionnel.

85 BOURDIEU Pierre, 1994, « L'illusion biographique » in *Raisons pratiques*, Seuil (première édition : 1986 « L'illusion biographique » *Actes de la recherche en sciences sociales* n°62/63)

III Accès au métier : les liens de la filiation

Le thème que nous retenons maintenant du récit de Daniel est celui de la filiation, qui y tient une grande place, et y fait l'objet de multiples formulations explicites. De plus, l'implication parentale dans le choix de la carrière d'instituteur est au cœur de notre recherche, dans le cadre de la relation forte que l'on peut relever à de multiples occasions entre la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré et les modalités de leur recrutement initial (86). L'affiliation au corps des instituteurs trouve souvent son impulsion première dans la socialisation familiale, et se trouve confortée par la socialisation secondaire s'opérant durant la formation initiale au sein des Écoles normales et au cours de l'entrée en immersion dans le milieu professionnel (87). Mais ce processus ne va pas sans tensions, et peut parfois prendre la forme d'une double contrainte, comme nous allons le voir dans le cheminement de Daniel. Le schème de la filiation a émergé devant le grand nombre de références au père du narrateur dans le récit produit lors de l'entretien. Nous avons ainsi pu relever la prégnance de la figure paternelle, c'est-à-dire l'impact dans un itinéraire professionnel des « *adultes de référence* », voire de "*l'imago parentale*" de la psychanalyse (88). Nous avons construit ce schème à partir de l'analyse structurale du récit : après avoir relevé toutes les unités élémentaires se rapportant au père du narrateur, nous les avons regroupées selon les trois thématiques présentées dans le tableau suivant (89).

86 Cet aspect sera détaillé dans le chapitre neuf.

87 A propos des notions de « *socialisation primaire* » et « *socialisation secondaire* », cf. BERGER Peter & LUCKMAN Thomas, 1996, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin (1^{ère} édition 1966)

88 Sur le rôle des « *adultes de référence* » et la notion « *d'autrui généralisé* » dans le cadre de la socialisation primaire, cf. BERGER Peter & LUCKMAN Thomas op. cit.

89 On trouvera en annexes la description de la procédure d'analyse du récit et du classement des unités élémentaires en séquences, actants, propositions.

Tableau 25 : Unités se rapportant au père du narrateur**je l'ai vu souffrir toute sa vie de ça**

mon père a souffert toute sa vie, je l'ai vu souffrir toute sa vie de ça, de ne pas avoir été reconnu à sa valeur (A23.2) Mon père, il a énormément souffert toute sa vie de ne pas avoir pu faire ce qu'il avait envie de faire (A23.6) Régulièrement, il travaillait dans des usines, il était dans des trucs, il disait « y a des moments... » Ouais ! Sans vouloir parler de la valeur des gens en soi hein, mais... (A24.2)

un pédago hors classe

Mon père voulait être instit, quoi c'était pas compliqué, mon père voulait être pédago. Bon il y a eu la guerre, il y a eu plein de choses qui ont fait qu'il n'a pas pu l'être. Il était à l'orphelinat quand il était gosse, donc ça a été très difficile et il n'a pas pu l'être. (A7.1) il passait plus de temps à discuter avec des gosses de ce qu'il faisait qu'à le faire (A24.4) Des fois, il disait « bon allez, j'arrête, je laisse mes clous et maintenant vous allez à... je vais vous montrer un truc » Et il les emmenait voir des trucs... pff ! que le pédago moyen... (A24.5) Moi je lui ai peut-être jamais assez dit, mais il écrivait superbement bien mon père (A23.4) moi je disais que mon père était un pédago hors classe quoi ! (A24.6)

vengeance... par filiation interposée

moi j'ai suivi le cursus tout à fait ordinaire, c'est-à-dire mon père ouvrier, moi instit (A8.2) Je suis pédago parce que c'est le métier qu'aurait dû faire mon père (A7.3) mon père a souffert toute sa vie, je l'ai vu souffrir toute sa vie de ça, de ne pas avoir été reconnu à sa valeur. Donc vengeance ! ...par filiation interposée (A23.2) moi, j'ai eu l'impression d'avoir été pressenti. (A7.2) Donc, il fallait que je fasse ça, c'était clair pour moi (A24.8) j'ai eu l'impression de m'être emparé de quelque chose qui appartenait à mon père (A23.5) Alors moi, je l'ai dépassé, mais je l'ai emmené avec moi au fur et à mesure. C'est-à-dire qu'il était fier que je lui dise des trucs, on se retrouvait souvent, il était excessivement fier (A23.3) Mais il a raté un truc, il a jamais.... Donc, il fallait que je fasse ça, c'était clair pour moi (A24.7) à la limite, ce que je suis aujourd'hui, c'était... oui c'est pour poursuivre... Oui, oui, il y a vraiment de la filiation (A24.9)

Source : Analyse de la transcription de l'entretien de Daniel, regroupements des unités élémentaires codées en actant qui se rapportent au père.

Note : Les références entre parenthèses permettent de situer les extraits dans la transcription donnée en annexes. La lettre A signifie actant, le premier nombre renvoie aux numéros indiqués au début des réponses et le deuxième nombre est un numéro d'ordre. (A23.2) correspond par exemple au deuxième actant de la réponse numéro 23.

III.1 Recrutement par procuration

Chacun des trois thèmes présentés dans le tableau précédent décline un aspect des relations de Daniel avec son père : la souffrance sociale, les compétences non reconnues et les liens (au sens fort du terme) de filiation. La caractéristique principale du père de Daniel est de ne pas être reconnu à sa juste valeur, de vivre une condition ne correspondant ni à ses capacités ni à ses aspirations. Devenir instituteur est resté un rêve inaccessible pour le père, qui pourtant savait établir une relation éducative avec les enfants et, de plus, maîtrisait le verbe. Cette distorsion entre groupe d'appartenance et groupe de référence (90) génère de la souffrance chez le père, et la volonté de relever le défi chez le fils. On voit donc émerger la thématique de l'intériorisation du projet paternel lors du recrutement initial comme instituteur. C'est à partir de la situation sociale de son père et de ses aspirations que Daniel explique sa "vocation" d'instituteur. La frustration de son père de ne pas pouvoir exercer le métier de ses rêves et la souffrance sociale d'être maintenu dans une position qu'il dénigre, Daniel les a reprises à son compte : il parle même de « *vengeance par filiation interposée* ».

Cela peut sans doute éclairer "l'omission" de l'inscription en centre de formation PEGC après le baccalauréat, que Daniel présente ainsi dans son récit :

« *on était deux de la promotion à partir pour continuer en formation PEGC (S7.3) Je passe le permis de conduire le jour où je devais m'inscrire au centre PEGC (S7.5) Bon, ben je suis resté instit (S7.6)* ».

On peut noter au passage deux thématiques d'analyse en lien avec cette péripétie du parcours de Daniel. D'une part, l'accès à la formation PEGC après le baccalauréat renvoie aux "prolongations d'études" offertes par les Écoles normales à certains normaliens et que nous analyserons au chapitre quatre.

90 MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (première édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)

D'autre part, cet épisode du parcours de Daniel relève de ce que l'on peut intituler "*les opportunités non saisies*" et qui constitue un élément important des itinéraires de mobilité professionnelle. Mais pour l'instant, intéressons-nous à la façon dont Daniel explique ce renoncement à une opportunité :

« j'ai décidé de passer le permis et de rester en FP (formation professionnelle) ici : c'est [...] qui est parti à ma place (A7.6) à cette époque- là j'étais tout gamin (A7.7) je me disais : "hou là là partir à V., dur. J'veais passer le permis, moi" (A7.8) Concours de circonstances complètement stupide (P7.2) ».

Même s'il invoque son jeune âge –ce qui peut renvoyer au recrutement à 15 ans opéré par les Écoles normales– l'explication avancée par Daniel n'est pas très convaincante, et l'on peut examiner attentivement ce "non-choix" "non-rationnel". En devenant instituteur, Daniel vengeait la souffrance sociale de son père et réalisait son rêve impossible, mais en partant faire autre chose (de mieux ?), il aurait remis en cause la valeur de cet objet tellement désiré et la valorisation paternelle de l'institutariat. On peut donc faire l'hypothèse que le narrateur, investi d'une mission, ne pouvait pas facilement suivre un autre projet. En étant normalien suivant le désir ardent de son père, il était en quelque sorte en "service commandé", avec injonction incontournable de devenir instituteur (et de le demeurer...). En quelque sorte, l'attachement filial se traduit pour Daniel par l'accomplissement du projet paternel, et l'on peut dire qu'il passe **de la filiation à l'affiliation** professionnelle. Mais ce passage s'opère en activant des tensions identitaires, selon des processus relevant des "*contradictions de l'héritage*".

III.2 Accès à l'institutorat et "contradictions de l'héritage"

Dans le texte intitulé "*Les contradictions de l'héritage*" (91) Pierre Bourdieu présente les aspects problématiques des successions familiales, c'est-à-dire ce qui fait problème dans le processus d'héritage, au sens large (transmission de capital économique et culturel, de position sociale...). Le premier problème est celui de la distorsion souvent importante entre continuation et imitation pure et simple :

« pour continuer celui qui, dans nos sociétés, incarne la lignée, c'est-à-dire le père, [...] perpétuer la position sociale qui l'habite, il faut souvent se distinguer de lui, le dépasser et, en un sens, le nier. »

Et souvent les projets parentaux enferment les enfants dans des systèmes de "doubles contraintes" dans lesquels ces derniers doivent faire face à des demandes contradictoires : « *l'héritage réussi est un meurtre du père accompli sur l'injonction du père, un dépassement du père destiné à conserver son "projet" de dépassement* ». Dans le cas d'une continuité dans la position du fils et du père, ou d'une ascension du fils faisant suite à une ascension du père, le processus est positif, car il est alors pour le père « *reproduction à l'identique de ce qu'il est et ratification de l'excellence de sa propre identité sociale* ».

Mais, dans de nombreux cas, les distorsions de l'héritage sont lourdes de conséquences et « *nombre de personnes souffrent durablement du décalage entre leurs accomplissements et des attentes parentales qu'elles ne peuvent ni satisfaire ni répudier* ». Même en cas de "réussite sociale", de dépassement souhaité et impulsé par la famille, le fils doit affronter une double injonction, car le père « *souhaite et craint que le fils devienne un alter ego, il craint et souhaite qu'il devienne un alter* ». Le fils est ainsi confronté à l'alternative

91 BOURDIEU Pierre, 1993, « Les contradictions de l'héritage », in *La misère du monde*, Seuil (pp.711-718)

entre la trahison de son milieu d'origine (à travers le désaveu que représente le dépassement comme "ascension" sociale) par fidélité au projet parental, et la trahison du projet parental par fidélité au milieu d'origine : la culpabilité du fils semble inévitable, car « *coupable de trahir s'il réussit, il est coupable de décevoir s'il échoue* ».

Et l'on retrouve dans le récit de Daniel de nombreuses traces de la culpabilité diffuse qui naît de la "double trahison", c'est-à-dire la tension entre continuation du projet parental et dépassement social des origines. L'auteur précise par ailleurs que le sociologue ne saurait faire de la famille « *la cause ultime des malaises qu'elle semble déterminer* » en oubliant les structures sociales et leurs évolutions qui sont au principe de bien des *contradictions de l'héritage*. Dans ce même texte, Pierre Bourdieu évoque les liens de son travail avec la psychanalyse, en rappelant que « *l'habitus entretient avec le champ un rapport de sollicitation mutuelle et l'illusio est déterminé de l'intérieur à partir de pulsions qui poussent à s'investir dans l'objet ; mais aussi de l'extérieur, à partir d'un univers particulier d'objets socialement offerts à l'investissement* ».

Et –sans s'aventurer trop imprudemment dans une psychanalyse improvisée– il semble bien que l'on puisse comprendre la "non-inscription" de Daniel en formation PEGC comme un "acte manqué" au sens psychanalytique du terme. Il s'agit bien en effet d'un acte qui occulte un projet explicite (la poursuite d'études proposée par l'École normale) par une conduite apparemment non rationnelle (négliger d'effectuer les démarches administratives) mais trahissant un désir inconscient (rester fidèle au projet paternel). On peut noter que Daniel ne s'explique pas vraiment cet épisode, qu'il attribue à son immaturité (« *j'étais gamin à l'époque* ») tout en restant perplexe sur ses causes réelles :

« *un refus de je sais pas quoi, parce que [...] la logique de ma carrière aurait voulu que je fasse ça, et si j'avais fait ça et bien aujourd'hui je serais prof (P7.5) si je suis IEN aujourd'hui, je ne sais pas véritablement pourquoi mais ce n'est pas forcément ce que j'aurais dû être (P7.6)* ».

Mais cette manière d'agir ne peut pas être considérée simplement comme gratuite ou non rationnelle, car on sait qu'un acte manqué –malgré son apparente "futilité" pour reprendre les termes de Daniel– manifeste une

signification tant « *il est clair que tout acte manqué est un discours réussi, voire assez joliment tourné* » (92).

On trouve ainsi un élément de réponse à la question centrale de ce chapitre sur l'articulation entre une aventure personnelle de mobilité et des facteurs sociaux : Daniel perçoit cette "non-inscription" comme un épisode intime d'une aventure très personnelle, alors que l'analyse peut y voir l'influence de facteurs sociaux relevant des *contradictions de l'héritage*. Naturellement, nul "déterminisme" implacable dans ce processus, et Daniel n'a pas été "déterminé" à (ne pas) faire contre son gré. Mais on peut soutenir l'hypothèse que ce mécanisme social a eu une influence implicite sur sa décision. Dans l'instant, la continuation d'études ne lui est simplement pas apparue comme très souhaitable. Finalement, il a pu éprouver "l'intime conviction" que cela ne le concernait pas, puisque cela relevait pour lui du domaine de l'impensable (ou de l'impensé), selon une logique d'appropriation des contraintes sociales que l'on peut illustrer par les formules comme « *ce n'est pas pour moi* » « *je ne suis pas fait pour ça* ».

La thématique des *contradictions de l'héritage* permet de caractériser de nombreux processus qui sont au cœur de notre objet de recherche. Nombre de répondants sont en effet confrontés –le plus souvent implicitement– à la "double trahison" définie dans ce texte. Lors de leur recrutement, puis lors de leur reconversion professionnelle, ils doivent composer entre la fidélité à leur milieu d'origine (familial puis professionnel) et leurs propres aspirations personnelles manifestées plus ou moins explicitement par leur "projet personnel". Longtemps, la position professionnelle et sociale des instituteurs a constitué, pour la majorité d'entre eux, une promotion sociale, le "bâton de maréchal" d'une lignée populaire. Mais, en même temps, cette position n'était pas trop distante du milieu d'origine et les instituteurs marquaient avec insistance leur attachement (et leur appartenance relative) "au peuple" ; car, comme l'indique Pierre Bourdieu, « *le transfuge doit rendre (justice) au père : de là des fidélités à la cause du peuple qui sont fidélité à la cause du père* ».

92 LACAN Jacques, 1966, *Écrits*, Seuil

Cela renvoie directement à un trait structurant de notre objet : au-delà des aspects fonctionnels et des modalités de départ, on constate que –pour certains– le métier d’instituteur ne se quitte pas facilement. Au plan symbolique, cela occasionne des reconfigurations identitaires et cela entraîne un important « *travail de soi sur soi* » (93).

Cet impact de la mobilité est particulièrement visible dans la biographie de Daniel et nous allons reprendre la façon dont il perçoit sa trajectoire socioprofessionnelle dans la section qui suit. Notons toutefois au préalable que la trajectoire de Daniel ne représente qu’une configuration parmi d’autres. Dans les dernières décennies, certaines personnes sont entrées dans la profession non pas dans une logique de promotion sociale mais plutôt selon une stratégie d’évitement de la régression sociale. On semble être passé, pour certains, d’une vision du métier d’instituteur comme "**dernière position avant reniement total**" –dans une logique de déclassement par le haut relevant des *contradictions de l’héritage*– à celle de la "**dernière position avant relégation complète**" –dans une logique de reclassement ou de "contre-mobilité"–. C’est ce que nous verrons au chapitre neuf en nous intéressant à des itinéraires qui relèvent de la seconde logique. On peut cependant retenir dès à présent que, quelles que soient les variations d’orientation ou de pente de la lignée, les "*contradictions de l’héritage*" sont un élément important à prendre en compte dans chaque configuration biographique.

93 DEJOURS Christophe, 2003, « Résistances au sujet, résistance du sujet », CCIC (centre culturel international de Cerisy), à paraître

IV Immersion dans le métier : les attaches de l'affiliation professionnelle

Après l'étude des liens de filiation (ou des liens de la filiation) en relation avec *"les contradictions de l'héritage"*, nous allons passer, dans cette section, à l'analyse de l'affiliation professionnelle en relation avec *"la névrose de classe"* c'est-à-dire les conflits identitaires liés à un processus de mobilité sociale. Dans ce domaine, Vincent de Gaulejac a produit de nombreux travaux, qu'il propose de ranger sous l'appellation de *"sociologie clinique"*. Son livre *La névrose de classe* (94) développe une analyse détaillée des « *conflits psychologiques liés au déclassement social* » en partant du constat que « *la mobilité sociale et la mobilité culturelle contribuent à développer le phénomène de l'individualisation* ». L'individu est ainsi soumis à la fois à des changements fréquents et à une perte d'influence croissante des références sociales. De plus, « *si l'inégalité des chances demeure, la concurrence est de plus en plus forte* », et la mobilité renforce à la fois liberté et insécurité pour les personnes qui y sont confrontées. Cette analyse prend en compte les apports de la sociologie en matière de stratification et de mobilité sociale, mais elle avance que « *la guerre des places tend à remplacer la lutte des classes* ». Elle s'attache surtout aux effets individuels que produisent les évolutions en cours : « *ce sont les effets psychologiques de ces processus que nous nous proposons de mettre en évidence, à travers l'analyse des conflits d'identité qu'expriment les personnes en promotion ou en régression sociale* ». L'ensemble de ces difficultés est désigné sous le terme de *"névrose de classe"*, dont l'auteur indique par avance les limites théoriques, tout en soulignant l'intérêt heuristique d'une telle formulation :

94 GAULEJAC (de) Vincent, 1987, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Éditions Hommes et groupes rencontres dialectiques

« si le terme de névrose de classe est critiquable théoriquement, il permet de caractériser un tableau clinique qui décrit la symptomatologie des individus qui changent de position dans la structure sociale [...] de réfléchir sur les rapports entre la sociologie et la psychanalyse, sur l'intérêt et les limites de leurs apports respectifs dans la compréhension des destinées humaines et des conflits existentiels » (GAULEJAC 1987, p.19).

Un des points remarquables mis en lumière par cet auteur est, nous semble-t-il, que la mobilité sociale reste problématique pour l'individu qu'elle concerne, même dans le cas d'une "réussite" ou d'une "ascension" sociale. Les phénomènes de fidélité aux origines, de respect filial relativisent fortement les hiérarchies sociales et culturelles en remettant en cause la notion même de "réussite". Ce type d'interrogation sur la réussite professionnelle et l'ascension sociale selon la thématique du "*déracinement*" est très présent dans de nombreux témoignages, à commencer par celui de Daniel. Se sentir redevable d'un milieu culturellement dominé et socialement dévalorisé au niveau global de la société, c'est vivre son parcours de mobilité comme une acculturation douloureuse. On risque ainsi d'être déchiré entre un attachement, une fidélité affective envers ses origines, et un projet d'accomplissement personnel qui constitue un dépassement en forme de désaveu, voire de reniement. Comment, en effet, peut-on tendre de toutes ses forces vers un ailleurs et y consacrer tous ses efforts sans remettre en cause les valeurs de son milieu d'origine et le renier d'une certaine manière ? Et l'on peut se demander par quelles transactions identitaires et par quels processus de socialisation secondaire doit passer la résolution des "*conflits d'identité*" résultant d'un itinéraire social de mobilité. L'examen d'un aspect apparemment anecdotique du récit va nous permettre d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

IV.1 Dénomination du groupe et affiliation professionnelle

Dès le premier abord, notre attention a été retenue par un aspect formel du récit de Daniel qui, selon nous, peut se rattacher à ces "*conflits d'identité*" qu'analyse Vincent de Gaulejac. Cette particularité du récit de Daniel se situe dans le terme utilisé pour nommer les enseignants du premier degré. Remarquant l'utilisation récurrente du terme de "pédago" –qui nous semble connoté– nous avons décompté les fréquences d'occurrence dans la transcription, et nous aboutissons aux résultats suivants :

Tableau 26 : Nombre d'occurrences des dénominations d'enseignants

dénominations	au singulier	au pluriel	total
<i>pédago(s)</i>	19	10	29
<i>instit(s)</i>	9	3	12
<i>instituteur(s)</i>	0	0	0
<i>institutrice(s)</i>	0	0	0
<i>enseignant(e/s)</i>	0	0	0
total	28	13	41

Source : Transcription intégrale de l'entretien de Daniel.

Lecture : Dans la transcription, on compte 19 occurrences du terme "pédago".

On constate que le terme de "pédago", au singulier ou au pluriel, est largement dominant dans le discours de Daniel puisqu'il représente près des trois quarts des occurrences, alors qu'il est complètement absent de nombreux récits. On remarque également que les termes officiels ne sont jamais utilisés ici : nous y voyons la recherche d'un effet de connivence, permettant de marquer la proximité sociale entre gens qui "font partie de la maison".

L'utilisation de ce terme renvoie en effet nettement à certaines spécificités langagières du « *micro-monde social* » (95) des instituteurs et à la "culture École normale". Ce terme est relativement désuet et marque clairement l'appartenance à une génération d'enseignants du premier degré : très en vogue dans les Écoles normales d'instituteurs, au temps de leur splendeur, le terme de "pédago" est assez fréquent parmi les instituteurs de plus de quarante ans et totalement étranger aux jeunes professeurs d'école.

La lecture du tableau des occurrences montre également que les formes "pédago" ou "instit" au singulier sont dominantes par rapport aux formes utilisées au pluriel, puisqu'elles représentent près des trois quarts du total. Nous verrons ultérieurement que cet usage distingue nettement Daniel d'autres locuteurs qui ont tendance à utiliser plutôt les formes au pluriel et à parler « *des instits* ». En fait, lorsque Daniel utilise le terme de "pédago" c'est très souvent pour dire ce qu'est ou ce que devrait être, selon lui, un enseignant du premier degré, dans un fort mouvement d'identification ; tandis que, dans les autres récits, on rencontre plutôt des descriptions d'ensemble du groupe des enseignants du premier degré, assorties souvent d'évaluations (positives ou négatives) de tel ou tel sous-groupe.

Une autre particularité du récit de Daniel se situe dans l'utilisation intensive des patronymes. Cette forte présence de patronymes, utilisés sans prénom, correspond, elle aussi, aux habitudes langagières du micro-monde social des "pédagos". En effet, la dénomination des collègues en utilisant uniquement le patronyme (sans titre ni prénom) et l'usage systématique du tutoiement apparaissent comme résultant de la socialisation professionnelle qui s'opérait dans le cursus canonique des instituteurs. Obligation était faite aux jeunes instituteurs arrivant dans les écoles de garçons, par leurs collègues plus âgés, d'utiliser ce type de dénomination, explicitement reliée à une conception "égalitariste" de la profession (« *entre collègues, on se tutoie !* », « *pas de hiérarchie entre nous* »).

95 STRAUSS Anselm, 1978 « Une perspective en termes de monde social » in *La trame de la négociation*, L'Harmattan, pp. 269-282

Malgré la mixité des classes, la gémination des écoles et la féminisation du métier, on peut donc retrouver des traces de cet univers langagier, fortement égalitaire et plutôt masculin, dans des usages en cours et dans des récits actuels. Cette culture professionnelle de l'égalitarisme (entre collègues... !) a trouvé une illustration exemplaire dans les réactions très vives qu'avait déclenchées, au milieu des années quatre-vingt, le projet ministériel qui voulait substituer au rôle de directeur *-major inter pares-* le statut de "maître-directeur", qui aurait rendu le directeur d'école plus proche d'un chef d'établissement (96).

96 À propos des réactions au statut de maître directeur, on peut se reporter à GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et coordinations, le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales N°36*. Dix ans plus tard, le rapport du recteur Pair a constitué une nouvelle tentative d'établir les notions d'établissement et de chef d'établissement dans le premier degré (PAIR Claude, 1998, *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?*, Hachette). Au moment où nous écrivons ces lignes, le problème reste en suspens, malgré la publication d'un nouveau rapport (BOTTIN Yves, 2002, *Enseigner en école. Un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, MEN).

IV.2 Une identité professionnelle "fusionnelle"

On peut noter l'intérêt sociologique d'analyser la "mise en mots" de l'itinéraire professionnel : l'analyse des termes utilisés par Daniel pour désigner ses anciens collègues conduit à « *étudier la catégorisation en acte dans le langage comme constitution d'un monde symbolique structuré rendant compte des pratiques du locuteur* » (DUBAR DEMAZIERE op. cit. p.81). Et l'on conçoit dans cet esprit l'importance de s'intéresser à l'utilisation d'un terme spécifique renvoyant à une de ces « *personnes collectives d'où les personnes individuelles tirent le nom commun qui les désigne* » (97) qui correspond à un groupe professionnel formant un "micro-monde social" et constitue un pôle d'affiliation. Si l'on reprend dans le récit de Daniel les éléments dans lesquels il se positionne par rapport aux instituteurs, on peut noter deux tendances.

Premièrement, on relève des marques d'attachement au groupe professionnel d'origine : « *...pouvoir compter véritablement sur ses pairs... j'ai pu trouver chez les pédagoges... de m'appuyer, d'être en confiance...* » (A12.6). Cela rejoint ce que l'on a vu précédemment à propos de l'appropriation du projet paternel qui débouchait sur une forte valorisation de l'institutariat, constitué en *groupe de référence*. *Deuxièmement*, les instituteurs apparaissent souvent en butte à la domination symbolique, voire à la déconsidération et au mépris. Cette domination symbolique entraîne une « *baisse de dignité* » qui va de pair avec une absence de confiance en soi, et les instituteurs semblent non seulement dominés, mais surtout complètement résignés :

« *ce qui manque aux pédagoges aujourd'hui, c'est d'avoir confiance en eux (A15.7) les pédagoges, ils n'ont pas confiance en eux, ils ne savent pas ce qu'ils font, ils n'ont pas envie de... (A15.10) je dis qu'il y a des moments où il y a une baisse de dignité qui est volontaire de la part des collègues (A15.12) traiter les gens comme du bétail et que les gens acceptent de se laisser écraser complètement (A16.3)* »

97 BOLTANSKI Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Éd. de Minuit, p. 7

Dans cette caractérisation du groupe professionnel, on retrouve en partie la modélisation de "*l'identité au travail fusionnelle*" que propose Renaud Sainsaulieu, même si ce modèle est défini à partir du cadre industriel :

« Le *modèle fusionnel* ou de masse se caractérise tout d'abord par une façon de peser sur les événements, la tâche et la situation en organisation par le moyen d'une solidarité conformiste à la collectivité des pairs et par une dépendance envers l'autorité du chef ou du leader qui seul peut orienter et pratiquer cette masse » (98).

Dans un tableau présentant "*les produits culturels du travail organisé*", l'auteur précise que le modèle fusionnel se caractérise par une *absence d'accès au pouvoir*, par la norme de comportement de *l'unanimisme*, et par les valeurs issues du travail de *la règle* et de *la masse* (op. cit. page 392).

On peut pointer dans le récit de Daniel de nombreuses manifestations d'*absence d'accès au pouvoir*, d'*unanimisme*, de *solidarité conformiste à la collectivité des pairs* et de valorisation de *la règle* et de *la masse*. On peut donc rattacher une grande partie de ce témoignage à une dynamique identitaire "*fusionnelle*" au sein de l'institutorat. À de multiples occasions dans son récit, Daniel met en avant son attachement à son groupe professionnel d'origine et il revendique sa fidélité au groupe des pairs malgré son changement de position professionnelle, comme on le constate à travers les extraits qui suivent :

« moi j'ai été très fier, je suis très fier, et quand on me demande encore de temps en temps, quand je n'ai pas trop envie de dire ce que je fais comme boulot, moi je dis quelque part que je suis pédago, parce que j'en suis très fier de ça » (A16.1)

Dans cette phrase, on note à la fois l'insistance de Daniel qui cite trois fois le terme "pédago" et une sorte d'hésitation sur le temps à employer puisque la phrase, commencée au passé composé, est reprise au présent. Le passage d'une formulation à l'autre dans « *j'ai été très fier, je suis très fier* » pourrait

98 SAINSAULIEU Renaud, 1988, *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, page 436, souligné par nous (première édition 1977)

condenser la transition d'une affiliation vécue sur le mode de l'évidence durant la carrière d'instituteur vers une fidélité revendiquée après la mobilité professionnelle. Un autre élément de l'argumentaire se situe dans le retour en classe après le détachement dans une association :

« Je sentais que j'y retournerais, c'est clair (A4.1) J'ai repris l'école, après la FOL, finalement presque pour dire" je suis capable de la reprendre" (A9.6) je me suis dit "je ne peux pas retourner dans une classe tout de suite sans..." en trois-quatre an, j'avais trop perdu. (A4.2) »

Cette série d'extraits se réfère à la position de permanent dans une association. Y est affirmé l'attrait de l'exercice du métier dans la classe, et sa complexité, qui impose une remise à niveau après une période de non-exercice. Cela constitue donc une double valorisation de la position standard en classe, qui est présentée indirectement comme attractive et difficile à assumer. On retrouve d'autres éléments de cet argumentaire à propos de la position d'inspecteur :

« aujourd'hui, quand je vais inspecter, c'est le pédago qui parle (A6.1) vraiment, c'est le pédago qui parle (A6.2) pour moi c'est toujours la même chose, c'est toujours le même discours, c'est toujours le même métier, je n'ai pas changé de métier (A6.5) Ou si j'ai changé de métier, je n'ai pas changé de profession (A6.6) je suis resté à l'intérieur de la profession » (A6.7)

Dans cette série d'extraits, Daniel argumente sur la proximité entre l'inspecteur qu'il est et l'instituteur qu'il a été. Il le fait d'une part à travers la répétition de la formule *« c'est le pédago qui parle »*, et, d'autre part, par une opposition entre les termes de métier et de profession. Le chapitre six nous permettra de détailler les relations des inspecteurs "sortis du rang" avec leurs anciens collègues et de situer l'argumentaire de Daniel dans son contexte. Voyons pour l'instant un dernier élément de cet argumentaire :

« par rapport à la difficulté du métier d'IEN, je me dis "tiens, si tu avais à faire autre chose maintenant, il faudrait que tu fasses complètement autre chose" (A6.9) Plus enseigner du tout, plus d'école, plus l'Éducation nationale, plus d'éducation du tout. J'aurais envie d'aller voir autre chose, complètement autre chose. » (A6.10)

Dans cette dernière série d'extraits, Daniel utilise une autre manière de montrer qu'il est *« resté pédago »* : en indiquant qu'il envisage d'exercer une

tout autre occupation professionnelle, il sous-entend que –pour l’instant– il est resté "dans la maison" c'est-à-dire dans le micro-monde social de l’institutorat. Il égrène tout ce qu’il lui faut quitter pour rompre complètement avec l’institutorat et les frontières concentriques restant à franchir pour « *aller voir autre chose, complètement autre chose* » : l’enseignement, le cadre de l’école, celui de l’Éducation nationale et même le domaine de l’éducation.

À l’entendre, on peut donc caractériser Daniel par une formule comme “**(encore) pédago et fier de l’être**”. Mais quel crédit peut-on accorder à cette “*présentation de soi*” en forme de catégorisation ? Que peut-on retenir de cette revendication de l’affiliation au groupe professionnel d’origine quand on la confronte avec les éléments tangibles de l’itinéraire professionnel, tels que nous avons pu les reconstituer en début de chapitre ? C’est ce que nous allons envisager dans le titre qui suit.

IV.3 Revendication de l'affiliation : ruse, illusion ou réalité ?

La mise en avant de son affiliation au groupe professionnel d'origine par Daniel peut laisser songeur quand on constate qu'il n'a jamais été vraiment un instituteur "immobile" puisqu'il a emprunté plusieurs voies de distinction durant sa carrière d'instituteur avant de rejoindre un autre corps administratif à mi-parcours. Cela doit nous conduire à examiner le statut du récit et la validité du matériau recueilli.

D'une part, le récit a été élaboré durant une situation d'interaction sociale et –dans ce cadre– l'utilisation du terme de pédago peut correspondre à la recherche d'un effet de connivence. Par son récit, Daniel fait acte d'allégeance aux "pédagos" et donne toutes les marques d'une fidélité revendiquée. Mais cette affirmation forte de l'affiliation n'est-elle pas liée à un biais produit par le statut professionnel du chercheur ? En tout cas, ce n'est sûrement pas un simple artéfact de notre propre biographie professionnelle, puisque d'autres répondants ont longuement argumenté sur leur prise de distance avec l'institutorat et nous ont fait part de critiques non dissimulées visant *l'univers des instituteurs* et ceux qui « *sont demeurés instit* » (voire « *instits demeurés* »). De plus, à analyser les réactions des répondants, on peut noter que leur perception de notre position personnelle est ambiguë et que nous sommes plus perçu comme un étudiant que comme un instituteur. Et notre reprise d'études universitaires ne résulte-t-elle pas –comme l'affirment certains répondants– d'une stratégie manifestant le désir de sortir du métier, voire de "s'en sortir" (99) ?

99 On peut noter au passage que seule une autoanalyse permettrait de répondre à cette question d'une manière un peu construite. Mais en sociologie comme en psychanalyse, l'autoanalyse reste un point aveugle et semble constituer pour la démarche à la fois un moteur diversement contrôlé et un objectif inatteignable par nature.

Et nous avons eu plus souvent l'occasion de recueillir des marques de connivence entre membres présumés de la grande confrérie des "sortis" (incluant les "sortants") que de manifestations de justification envers les "restants".

D'autre part, la revendication d'affiliation de Daniel n'est finalement pas aussi paradoxale qu'il pourrait sembler à première vue. Nous aurons l'occasion d'examiner par la suite des éléments de comparaison permettant de situer l'itinéraire de Daniel par rapport à d'autres parcours professionnels. Notons pour l'instant que de nombreux éléments de cet itinéraire semblent cohérents avec une affiliation forte à l'institutariat : d'une part, Daniel est "un pur produit du système école normale" (projet parental prégnant, recrutement à 15 ans, classes de lycée et formation professionnelle dans une École normale), d'autre part sa carrière dans l'institutariat a été longue et la position d'IEN reste en proximité professionnelle.

Enfin, le problème qui se pose à nous n'est pas tant de savoir si cette identité revendiquée est conforme ou non à la "réalité" (qui resterait à établir), mais plutôt de voir à quoi correspond cette revendication. On ne voit pas bien quel genre de preuve on pourrait avancer pour démontrer ou infirmer que la revendication est "sincère", "authentique" et qu'elle correspond à une affiliation "réelle". De surcroît, autant il est important de chercher à comprendre pourquoi Daniel met en avant son attachement par des déclarations de fidélité, autant il est vain –pour notre orientation de recherche– de chercher à savoir si cette fidélité est "réelle". Pour notre recherche, ce qui est bien réel, c'est l'affirmation, et cela constitue un fait social à analyser et à comprendre.

Un autre élément peut également jouer sur la posture de Daniel : il exerce les fonctions d'IEN depuis peu et se trouve encore dans une phase de transition, voire dans une situation de crise puisque pour lui « *l'ancien n'est pas mort mais le nouveau pas entièrement advenu* » pour reprendre la formulation de Gramsci. Au moment de l'entretien, Daniel se présente, réagit et se positionne comme **un instituteur devenu IEN**, mais on peut émettre l'hypothèse qu'au fil des années il va se percevoir de plus en plus comme **un IEN ayant été instituteur**.

En réalité, le fait de se prévaloir ou non de son expérience d'instituteur ne dépend pas strictement du temps écoulé depuis le départ de la classe ni même de la distance socioprofessionnelle parcourue. Les réponses au questionnaire et lors des entretiens fournissent tous les cas de figure, de la personne objectivement proche dans le temps et dans l'espace socioprofessionnel et qui rejette cette proximité, jusqu'à celle qui revendique une affiliation restée forte, malgré le temps écoulé et la distance parcourue. Ces deux facteurs ne sont pas univoques et la revendication de l'affiliation au milieu professionnel d'origine –ou son rejet– ne sont pas un simple sous-produit d'une socialisation secondaire opérée plus ou moins longuement dans un milieu professionnel plus ou moins distant. Les travaux de Robert Merton ont bien montré que les notions de *groupe d'appartenance* et *groupe de référence* sont liées par des relations dialectiques complexes qui ne doivent pas être réduites à des causalités mécanistes (100).

De surcroît, on ne peut pas réduire la revendication ou le rejet d'une affiliation passée, son affirmation positive ou son occultation gênée, à un simple sentiment d'appartenance directement dérivé d'une "identité professionnelle" univoque et monolithique (voire à "l'ethos" d'un groupe professionnel fonctionnant comme une essence transcendante). La nature même de notre objet et les lignes de force de notre recherche nous conduisent à nous défier des dérives substantialistes que comporte un usage non raisonné de "l'identité professionnelle". Il nous faut donc mettre à distance ce que certains nomment la psychologie implicite des sociologues, en explicitant notre conception de l'identité et en nous situant dans un cadre théorique n'éluant pas les questions liées à l'identité.

Pour cela, nous pouvons prendre appui sur les travaux de Claude Dubar qui articulent identité professionnelle et identité sociale, et visent à constituer « *une théorie sociologique de l'identité* » (101). L'hypothèse de la dualité de la réalité sociale entraîne une conception duale de l'identité, dont les deux

100 MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (première édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)

101 DUBAR Claude, 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin : chap. 5 « Pour une théorie sociologique de l'identité » pp.109-126

aspects –relationnel pour autrui et biographique pour soi– sont à la fois antagonistes et inséparables. Cette opposition dialectique entre identité pour soi et identité pour autrui conduit à prendre en compte le caractère dynamique de l'identité sociale. L'identité n'est pas donnée ou préexistante, elle est construite et à reconstruire sans cesse, et l'analyse doit se défier d'une conception essentialiste et statique de l'identité sociale. Afin de préciser les différents aspects de cette dualité de l'identité sociale, on peut reprendre une partie du tableau de synthèse proposé par Claude Dubar :

Tableau 27 : La double transaction identitaire selon Claude Dubar

Processus relationnel	Processus biographique
<i>Identité pour autrui</i>	<i>Identité pour soi</i>
Actes d'attribution : Quel type d'homme ou de femme vous êtes = dit-on que vous êtes	Actes d'appartenance : Quel type d'homme ou de femme vous voulez être = dites-vous que vous êtes
Transaction objective entre • identités attribuées/proposées • identités assumées/incorporées	Transaction subjective entre • identités héritées • identités visées
Alternative entre • coopération – reconnaissances • conflits – non reconnaissances	Alternative entre • continuité → reproduction • ruptures → production
Expérience relationnelle et sociale du pouvoir	Expérience des stratifications, discriminations et inégalités sociales
Identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes	Identification à des catégories jugées attractives ou protectrices
identité sociale marquée par la dualité	

Source : Claude Dubar, 1991, *La socialisation*, A. Colin, page 116 (extraits)

De cette opposition entre identité relationnelle pour autrui et identité biographique pour soi naît une série de transactions, de réajustements visant à réduire l'écart entre les deux termes. L'identité sociale a un caractère éminemment dynamique, qu'il convient de prendre en compte dans l'étude des itinéraires professionnels. Et l'on voit que le choix d'un métier ou la mobilité professionnelle en cours de carrière déclenchent ces transactions impliquant de manière dynamique l'identité relationnelle et l'identité biographique. À chaque étape marquante d'un itinéraire s'établit une rupture biographique, qui engendre des remaniements identitaires pouvant conduire à des remises en cause ou à des crises et, en tout état de cause, induisant des "transactions identitaires".

Le tableau de synthèse permet de mettre en exergue une série de dualités ou d'oppositions que l'on peut mobiliser dans l'étude des itinéraires de mobilité professionnelle. Au cours de ce type de cheminements, on peut observer des arrangements identitaires, c'est-à-dire des compromis biographiques fondés sur des articulations entre attribution et appartenance, entre identités héritées ou attribuées et identités visées ou proposées, identification à des catégories protectrices et identification à des institutions structurantes. L'exemple de l'itinéraire de Daniel nous a déjà permis de pointer quelques éléments significatifs, comme l'expérience des inégalités sociales, ou l'affiliation revendiquée au groupe des "*pédagos*". La suite de nos analyses nous permettra de conforter la fécondité de cette approche, en mobilisant la notion de "*transactions identitaires*".

IV.4 De la filiation à l'affiliation

Dans la section précédente, on a pu relever la prégnance de l'intériorisation du projet parental dans la biographie de Daniel, ce qui relève de la socialisation primaire et des processus impliquant les origines socio-familiales dans l'itinéraire professionnel. On a pu également constater comment s'articulaient la socialisation primaire et la socialisation secondaire dans le milieu professionnel. Cette dernière tend à intégrer l'individu au sein de l'institutorat que l'on peut voir comme un micro-monde social porteur d'un système de référence et structuré par sa position relative dans l'espace social, constituant ce que Robert Castel appelle un « *support d'identité sociale* » (102). Ce mouvement, qui fait passer Daniel *de la filiation à l'affiliation*, relève d'un processus social plus vaste qui, finalement, peut se lire comme la **construction sociale de la "vocation"** (103).

Au terme de ces deux sections consacrées à l'accès au métier et à l'immersion dans l'institutorat, on peut relever une série d'analogies et de différences entre *la figure paternelle* et *les pédagogos*. Dans les deux cas, le récit les présente d'une part comme des pôles d'identification forte du narrateur, et d'autre part comme objet de la domination symbolique et de non-reconnaissance des qualités et compétences.

Mais les postures engendrées par cette "*misère de position*" (104) divergent puisque d'un côté, dans *la figure paternelle*, la souffrance engendrée par l'expérience quotidienne du déclassement social débouche sur un sentiment de révolte et le rejet de la domination ; alors que, de l'autre côté, les instituteurs sont caractérisés dans le récit par une sorte de résignation sociale, par leur renoncement à changer la situation (ou à changer de

102 CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard, p.519 et suivantes

103 SUAUD Charles, 1978, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Minuit

104 BOURDIEU Pierre, 1993, *La misère du monde*, Seuil

situation pour "s'en sortir"). On voit ainsi émerger une tension pour le narrateur entre deux pôles d'attachement et d'identification qui sont porteurs de systèmes de valeurs divergents.

Nous avons noté que les processus de filiation et d'affiliation ne vont pas sans « *conflits d'identités* » ni « *transactions identitaires* », qui vont être fortement réactivés par un départ en cours de carrière. En effet, la "vocation" va de pair avec l'oblation et la fidélité (ou, plus précisément, la stabilité professionnelle), alors que la mobilité professionnelle est liée au souci de soi et à la volonté de réussite personnelle. On voit que les deux postures sont antinomiques et que, dans ces conditions, la mobilité professionnelle en cours de carrière ne peut s'articuler avec l'accès et l'immersion dans l'institutariat sans provoquer une tension entre "vocation" et "abandon" de l'idéal collectif. Autrement dit, un instituteur fortement affilié au monde des "pédagos" ne peut quitter le métier sans rompre avec une image gratifiante de soi (faite de désintéressement, de dévouement et de constance), ni sans être confronté à la thématique de la trahison ou du reniement.

Et l'on peut noter la formulation utilisée par Daniel dans la dernière phrase de l'entretien : « *Ce que je suis aujourd'hui, c'est pour poursuivre... Oui, il y a vraiment de la filiation* ». Le récit n'explicite pas ce qui est poursuivi, ni l'acception du terme "poursuivre" : s'agit-il de poursuivre et de réaliser le rêve paternel de devenir instituteur, ou s'agit-il de poursuivre... la poursuite de projets inaccessibles ? On peut remarquer que Daniel reprend à son compte non seulement le projet de son père en devenant instituteur, mais aussi sa posture existentielle en restant en permanence tendu vers un but à atteindre. Le rêve inaccessible du père a été atteint –et même dépassé– par le fils ; mais perdure la tension vers un but, et le narrateur se trouve engagé dans une quête qui semble constitutive de sa dynamique biographique. L'examen des argumentations et des commentaires émis lors de l'entretien permet de noter l'importance du thème de la quête dans le récit de Daniel qui parle de « *poursuivre la pierre philosophale* ».

Dès lors, se pose la question de savoir comment Daniel peut concilier cette volonté d'accomplissement de soi héritée de la socialisation primaire avec la fidélité à l'institutorat, dont le système de valeurs dominant est centré sur l'oubli de soi dans une affiliation "*fusionnelle*". C'est cette question que nous allons examiner dans la section suivante, en nous intéressant à cette quête de l'impossible (voire cette quête impossible).

V Mobilité professionnelle : la quête de la reconnaissance

Selon Daniel, cette quête qui structure son parcours n'est pas organisée autour de la réussite, du pouvoir, de l'autorité ou de l'amour ; elle est orientée vers la reconnaissance :

« j'ai vraiment envie non pas d'être aimé mais d'être reconnu (A10.3) pas forcément sur l'autorité en soi mais sur le fait que je puisse être reconnu (A10.4). »

Présenter un itinéraire de mobilité professionnelle comme une recherche de reconnaissance peut apparaître somme toute comme un argumentaire assez classique. Mais si l'on veut comprendre comment s'opère cette construction de sens, il faut **articuler l'itinéraire objectif et le cheminement subjectif** de Daniel, c'est-à-dire mettre en relation son parcours professionnel (tel qu'on a pu le caractériser en début de chapitre) et la « *mise en intrigue* » (**105**) qu'il en fait (c'est-à-dire la façon dont il l'interprète et la manière dont il le met en récit).

Nous allons étudier l'articulation entre l'itinéraire objectif et le cheminement subjectif de Daniel en examinant ses argumentations selon trois axes :

comment, selon lui, s'est opéré le déroulement de sa carrière,

pourquoi, selon lui, les choses se sont passées ainsi,

le bilan personnel qu'il tire de son évolution professionnelle.

105 DUBAR Claude & DEMAZIERE Didier, 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan

V.1 « J'ai eu des déclics par étages » :

Comment

on devient graduellement un "ex-pair"

"La barrière et le niveau"

On peut relever tout d'abord une proposition dans laquelle Daniel situe globalement son parcours, en le ramenant à une catégorie de trajectoires sociales : « *j'ai suivi le cursus tout à fait ordinaire, c'est-à-dire mon père ouvrier, moi instit* » (A8.2). On peut noter l'effet de banalisation qu'il opère par cette catégorisation en réduisant sa biographie au statut d'exemple illustrant « *LE cursus tout à fait ordinaire* » des instituteurs. Cette formulation induit que la trajectoire sociale de Daniel est celle de tous les instituteurs (106). Cela pourrait constituer une manière indirecte de "faire bonne figure", voire de "rentrer dans le rang", et d'affirmer une nouvelle fois son affiliation à l'institutariat.

Si l'on s'intéresse maintenant au cheminement subjectif de Daniel, c'est-à-dire à la façon dont il perçoit et rend compte de son itinéraire professionnel, on peut relever cette remarque qui définit en creux la rupture vécue comme primordiale : « *instit, maître d'application, enseignement spécialisé, tout ça pour moi c'est la même chose* » (P8.3). En effet, présenter ces différentes positions professionnelles comme étant « *la même chose* », implique que la coupure se situe ailleurs dans la carrière. Dans le récit de Daniel, c'est le détachement dans une association qui est présenté comme la bifurcation importante car cela implique de **quitter la classe**. L'importance accordée à

106 Comme nous verrons dans les chapitres sept et huit, la mobilité sociale comporte de nombreux enjeux biographiques, et constitue pour les itinéraires professionnels de mobilité un élément important, puisque –au-delà de l'image convenue de « l'instituteur-fils-de-paysan-ou-d'ouvrier-qui-doit-tout-à-l'école »– les tables de mobilité inter-générationnelle permettent de relever des configurations sociales différenciées.

ce niveau de rupture avec la position standard peut éclairer le conflit avec le directeur de l'École normale à propos du poste de directeur d'application déchargé à plein temps :

« le directeur de l'École normale m'a dit : "je vous propose une demi-décharge (107), vous me remontrerez un peu l'école et à la limite, vous vous fabriquerez votre poste de DEAA en fonction de la capacité que vous aurez à faire venir les gens". Quand il m'a dit "qu'est-ce que vous voudriez faire ?", ben j'ai dit "comme vous, inspecteur !" (A4.7) ».

Daniel n'a pas perçu cette proposition comme une marque de confiance, ou comme un défi à relever lui permettant de faire ses preuves et d'être reconnu. Il l'a rejetée, car, pour lui, l'enjeu de ce poste était de quitter la classe et de passer du statut d'IMF (enseignant en contact avec les élèves) à celui de DEAA (formateur permanent associé à l'École normale). Quitter la classe, c'est rompre avec les contacts exclusifs avec les élèves, c'est aussi sortir du cercle de la vocation et du « *don enchanté de soi* » (108). Nous avons signalé au chapitre un l'importance pour la structuration de notre objet de ce point de rupture, que l'on retrouve dans d'autres témoignages et qui sert de titre à cette thèse. "Quitter la classe" : là se situe « *la barrière* » pour beaucoup de répondants, et les évolutions professionnelles ultérieures –plus importantes *a priori*– ne relèvent pour eux que d'un changement de « *niveau* » (109).

107 Les postes en écoles d'application étaient attribués à des maîtres formateurs ou, à défaut de demandes en nombre suffisant, à des instituteurs nommés à titre provisoire. Le directeur d'une école d'application comportant plus de trois maîtres formateurs est complètement déchargé de classe, alors qu'il demeure IMF à mi-temps dans les écoles plus petites.

108 Cette expression de Christophe Dejours renvoie aux tâches qui ne sont efficaces que si elles passent inaperçues, comme le tact ou la disponibilité, ou encore le ménage qui ne se remarque que s'il n'est pas fait. cf. DEJOURS Christophe, 2003, « Résistances au sujet, résistance du sujet », CCIC (centre culturel international de Cerisy), à paraître

109 GOBLOT Edmond, 1967, *La barrière et le niveau*, PUF (première édition : 1925)

Des évolutions structurantes

Un autre élément important du cheminement subjectif est cette proposition par laquelle Daniel introduit une régularité temporelle dans sa carrière :

« j'ai constaté que, finalement, j'avais changé la nature des missions ou la nature de ma profession tous les cinq ans à peu près (P1.2) ».

Si l'on scinde en deux parties la période d'exercice en classe pour tenir compte du détachement partiel, l'itinéraire objectif correspond à ce constat de régularité temporelle. Notons que ce thème de la structuration temporelle du parcours est récurrent dans les propos recueillis lors des entretiens et dans les réponses au questionnaire. Il est souvent rattaché à une argumentation sur le "caractère" du répondant illustré par des formules de type « *j'ai toujours eu la bougeotte* » ou « *c'est dans ma nature de toujours vouloir changer* ». On pourrait lire ces argumentations comme des explications teintées de psychologisme et issues de "*l'illusion biographique*", c'est-à-dire comme des effets de rationalisation *ex-post* naturalisant le social.

On doit cependant retenir que, dans certains témoignages, ces régularités temporelles ne sont pas présentées comme des constats faits dans l'après-coup de l'enquête mais comme des éléments d'une stratégie explicite et certains répondants déclarent que, pour progresser, « *je me devais* » de changer régulièrement de position professionnelle. Ainsi un enseignant du premier degré peut étoffer son dossier de candidature (à un poste de conseiller pédagogique ou au concours de recrutement d'inspecteur) en exerçant successivement en maternelle et en élémentaire, en ZEP, dans l'AIS... et anticiper ainsi sur les critères (implicites ou explicites) des jurys de concours ou de recrutement.

Cette posture, que l'on pourrait intituler la "stratégie du curriculum vitae", consiste à accumuler des expériences diversifiées pour "étoffer son CV". Elle est parfaitement banale dans de nombreux domaines professionnels –voire indispensable dans certains–, mais elle ne correspond pas au système de valeurs professionnelles historiquement dominantes au sein de l'institutorat. Il n'est en effet pas courant de revendiquer une telle posture professionnelle dans l'univers des instituteurs, du moins jusqu'à une époque récente. Des travaux, portant sur les nouveaux entrants dans le métier, montrent qu'une

visée stratégique et une anticipation des évolutions de carrière deviennent plus fréquemment (plus facilement ?) envisageables pour les enseignants du premier degré (110).

On doit en tout cas noter que le récit de Daniel –comme beaucoup de témoignages recueillis– ne présente pas ces changements de postes comme résultant d’une stratégie explicite, mais en établit le bilan pour structurer son itinéraire professionnel. Il s’efforce d’ordonner son cheminement en pointant les épisodes les plus marquants et en définissant des moments de rupture ou de discontinuité :

« J’ai eu des déclics par étages (P9.1) Le premier, formation d’adultes, je faisais mes stages de formation, mes colos et puis je revenais dans ma classe, ça ne me posait pas de problèmes particuliers (A9.1) j’ai découvert des pans comme ça : les petits, les grands, le monde associatif périscolaire comme les CEMEA, la FOL en tant que permanent (P4.4) ».

Il désigne ces moments clés qui scandent son cheminement par le terme de "bascules de carrière" ou par celui de "déclics" (qui induit déjà un certain niveau d’explication) : *« premier déclic (P2.3) autre phase de ma carrière (P4.3) deuxième bascule dans ma carrière (P4.2) troisième déclic (P9.7) ».* Ces indications, en mettant l’accent sur ce qui lui apparaît important, définissent les trois moments forts de son cheminement subjectif :

la prise de responsabilité dans le cadre associatif,

le refus du poste de directeur d’école d’application et son départ vers l’enseignement spécialisé,

le congé de formation consacré à la préparation du concours d’inspecteur (et consacré par la réussite au concours débouchant sur le changement de corps administratif).

Ainsi se dessine l’articulation entre *itinéraire objectif* et *cheminement subjectif* à travers la description de l’itinéraire professionnel et la perception ou l’interprétation des épisodes jugés comme les plus marquants. Mais cette « *mise en intrigue* » du parcours n’est pas seulement une mise en perspective du cheminement subjectif, elle argumente également sur les raisons

110 Voir en particulier CHARLES Frédéric & CLEMENT Jean-Paul 1997, *Comment devient-on enseignant ? L’IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg

permettant de comprendre *pourquoi* les choses se sont enchaînées de cette manière-là. On retrouve la trace de cette évolution graduelle dans le terme de "déclics" et dans les expressions « *ça ne me posait pas de problèmes particuliers ; j'ai découvert des pans comme ça* ».

Finalement, les variations des conditions d'exercice professionnel et les bifurcations professionnelles –qu'elles soient visées explicitement ou non– constituent objectivement une préparation à la mobilité professionnelle. En effet, l'élargissement graduel de l'expérience et la diversification des domaines d'exercice professionnel ont pour corollaire le renforcement des compétences et l'élargissement de l'espace des possibles. Cette évolution relève des éléments pouvant expliquer *le pourquoi* de la mobilité professionnelle et qui vont être examinés dans la section qui suit.

V.2 « J'en suis, je pense en être » :

Pourquoi

il faut partir pour rester (fidèle)

Dans ce deuxième axe d'analyse des argumentations de Daniel, nous allons nous intéresser à ce qu'il met en avant dans son récit pour expliquer le déroulement de son parcours professionnel. On peut alors relever l'importance des rencontres de personnes qui ont joué un rôle dans son cheminement subjectif (à travers les unités élémentaires du récit codées en "actant" par l'analyse structurale de discours). On voit en particulier émerger toute une série d'intervenants qui l'incitent à aller de l'avant, qui l'aident ou l'encouragent.

« j'ai été reconnu »

Certains intervenants incitent Daniel à aller de l'avant en lui accordant une oreille attentive voire de l'admiration, ce qui lui donne le sentiment d'être reconnu (à sa juste valeur) :

« premier stage de formation [...] les gens disaient "tiens, c'est pas mal ce qu'il dit". (A8.12) je tenais un discours et puis les gens écoutaient (A15.1) j'ai été reconnu (A15.2) j'ai pris la parole à un moment donné et le soir elle m'a dit "c'est vachement bien ce que tu as dit" (A22.7)

Parmi ceux qui approuvent le narrateur et lui reconnaissent des qualités, on trouve les formés des stages associatifs, les responsables associatifs, les condisciples à l'université... et, bien sûr, "les pédagogos".

D'autres intervenants encouragent Daniel dans sa quête de la reconnaissance, ils le poussent à entreprendre, il s'agit de porteurs légitimes de l'autorité qui le gratifient de l'autorisation à progresser :

« les gens me disent : "tu finiras inspecteur d'académie" (A11.5) je m'en suis senti capable parce que les autres m'ont reconnu comme tel (A14.4) moi, j'ai eu cette chance de tomber sur des gens qui, tout d'un coup, m'ont dit "mais il faudrait que vous y alliez, allez-y vous êtes capable, faites-le !" (A15.8) le directeur du centre CEAI me dit "mais, pourquoi vous ne passez pas des concours ?" (A14.5) »

On remarque le thème de l'autorisation, mais aussi celui de la rencontre marquante, et la dynamique de l'identification à un modèle (qui vous incite à devenir comme lui). Par rapport au groupe d'intervenants précédents, on note un changement dans le statut des intervenants (on passe des formés et condisciples aux formateurs) et dans la nature de l'interaction (on passe de la reconnaissance des capacités aux incitations à progresser). On retrouve donc l'injonction de *la figure paternelle*, mais l'objet de la quête n'est plus le statut d'instituteur, puisque chaque nouveau mentor incite Daniel à faire autre chose.

Un troisième niveau d'interaction positive est représenté par ceux qui accordent leur confiance à Daniel en lui confiant des responsabilités et ainsi étendent le champ de ses interventions :

« On est venu me chercher. (A3.2) la Ligue m'a proposé de prendre un poste déchargé de classe (A9.2) je n'ai pas été conseiller pédagogique moi, j'ai été "un conseiller pédagogique de monsieur..." La responsabilisation qu'il faisait auprès de ses conseillers pédagogiques... c'était peut-être une manière aussi de leur donner une fonction et des missions qui n'étaient pas forcément celles que tous les conseillers pédagogiques ont dans toutes les circonscriptions (A13.5) Donc j'ai été reconnu (A14.9) J'ai été reconnu quand je suis allé faire des formations avec des universitaires, tout d'un coup, je me suis dit "mais, c'est vrai que je suis capable de faire ça !" (A14.10) ...m'a demandé d'intervenir sur son DESS, je me suis dit "bon sang ! il me demande ça à MOI ! " (A14.11) Groupe présidé par..., donc j'ai su après que c'était lui qui avait demandé que je sois là (A15.4) »

Ces mandatements permettent à Daniel d'exercer des compétences accrues (et donc de s'exercer), le plaçant ainsi en position de *pouvoir faire ses preuves*. On voit donc que l'on est passé de l'approbation à l'autorisation et enfin à la probation. Cette dynamique de la responsabilisation est impulsée des acteurs *reconnus socialement* : responsables associatifs, inspecteurs, enseignants chercheurs, directeur de centre de formation... Elle débouche non seulement sur l'attestation des capacités par une reconnaissance externe, mais aussi sur une prise de conscience de Daniel qui se trouve conforté dans sa quête, comme nous le verrons dans la section suivante.

« les pédagogos se laissent écraser complètement »

Dans un registre opposé, on trouve des interactions négatives avec le thème du conflit dont nous avons relevé un exemple dans la section précédente à propos du poste de directeur d'école d'application. Mais c'est surtout le thème du mépris et de la domination symbolique qui est mis en avant dans le récit :

« on dit que la fonction d'instit, c'est une fonction un peu euh... enfin bon, je ne sais pas, il y avait une espèce de condescendance dans le discours d'un certain nombre de personnes dans l'institution (A5.4) ils font ça peut-être quelque part parce qu'ils n'ont pas forcément une haute idée de ce que c'est qu'un pédago (A11.4) »

Parallèlement à ces interactions négatives avec les détenteurs du pouvoir et la hiérarchie, on peut relever des critiques émises par les instituteurs à l'encontre de Daniel et de sa quête :

« J'en ai marre de ce discours qui dit "de toute façon ça change rien, on est toujours dans le même rapport hiérarchique" (A19.7) on m'a dit "mais finalement, tu n'es pas bien là où tu es, quoi, en fait c'est ça qui t'a poussé. dès que tu fais quelque chose trois quatre ans, tu te casses" (A5.7) »

On retrouve la tension entre ambition personnelle et fidélité au groupe, qui se marque dans le rejet de l'ambition par "les pédagogos" et la critique voilée que fait Daniel de leur manque d'envergure, de leur « *baisse de dignité* ».

La résignation des instituteurs face à la domination symbolique mobilise d'ailleurs fortement Daniel :

« je ne supporte pas de voir comment on écrase le métier, le métier de pédago, et que les pédagogos se laissent écraser complètement (A16.2) les gens ont cette aptitude à écraser les autres et les autres à être écrasés par les uns (A17.3) »

« un sursaut d'amour-propre »

Et il présente son rejet du mépris subi par l'institutorat comme le déclencheur de son itinéraire de mobilité professionnelle :

« Mais je ne reconnais pas à ces gens le droit de me traiter comme du bétail. Et je vais leur montrer ! (A11.3) Et je me suis dit –espèce de sursaut d'amour propre– "moi, on ne me prendra pas pour un moins que rien" (A15.13) »

Donc, si un instituteur veut préserver son estime de soi, il doit prouver sa valeur et il ne peut le faire qu'en quittant la classe, voire le métier d'instituteur :

« je me dis : "comment prouver qu'un pédago a de la valeur ?" Et ben aujourd'hui, il n'y a pas d'autre moyen que de ne plus être pédago (P11.2) aujourd'hui si un pédago veut prouver qu'il a de la valeur, il fait comme [...], il fait une thèse, il fait... (P11.5) aujourd'hui on ne peut pas prouver qu'on a de la valeur si on ne passe pas un concours qui hiérarchiquement, socialement, vous placera ailleurs (P11.7) On n'arrive pas à asseoir finalement la dignité de sa profession à l'intérieur même de sa profession (P16.6) »

Daniel propose ainsi une justification de sa mobilité professionnelle : loin d'être un abandon de l'institutorat, elle a été déclenchée par une cause externe (le mépris), qui l'a obligé à réagir pour prouver sa valeur (la sienne propre et, indirectement, celle des instituteurs). Le manque d'ambition –et même le rejet de l'ambition personnelle– des instituteurs met Daniel en situation de tension forte. Le groupe professionnel d'origine est en effet à la

fois pôle d'identification et objet de critique, puisque Daniel ne peut accepter ni la résignation des "pédagos" ni la domination symbolique dont ils sont l'objet :

« ce qui m'a amené à dire : mais chez les pédagos, il y a des gens bien, et j'en suis, je pense en être, et si on est des gens bien, et bien je veux montrer qu'on a la capacité à réussir des trucs quoi » (A5.5).

Ainsi Daniel affirme la valeur des "pédagos" (*il y a des gens bien*) et revendique son affiliation (*j'en suis*), mais, dans le même temps, il marque une hésitation (*je pense en être*) et se démarque du manque d'ambition (*je veux montrer qu'on a la capacité à réussir*).

Enfin, on peut remarquer que la réaction d'indignation qui l'a poussé à faire ses preuves et –de fil en aiguille en quelque sorte– à quitter la position professionnelle qu'il refusait de voir mépriser, est présentée par Daniel comme un trait de sa personnalité :

« Moi j'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup d'amour propre et s'il y a quelque chose de très très fort chez moi, c'est l'indignation. Donc je suis l'indigné permanent, celui qui dit "mais c'est pas possible, on ne peut pas accepter ça" (A17.5) »

C'est cet aspect du cheminement subjectif que nous allons examiner dans le titre suivant qui est consacré à la présentation de soi et aux conséquences personnelles de la mobilité professionnelle.

V.3 « Peut-être que ça ne me suffisait pas d'être pédago » : Une victoire à la Pyrrhus

« ça m'a permis de savoir qui j'étais »

À de nombreuses occasions dans le récit, Daniel se caractérise lui-même et s'efforce de se mieux comprendre par un travail d'auto-analyse. Il élabore ainsi en cours d'entretien des "explications" plausibles de son parcours, il cherche à reconstituer ses raisons d'agir et de réagir tout au long de son itinéraire. Mais, dans le même mouvement, il tend également à présenter l'image qu'il se fait de lui-même, car *« quand une personne se présente aux autres, elle projette, en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important. »* (111). Nous avons déjà rencontré plusieurs "présentations de soi", intéressons-nous à présent à un dernier exemple autour du thème de la prise de conscience (voire de la révélation) de ce que nous pensons pouvoir condenser par la formule "**changer de position professionnelle, c'est se changer**" :

« j'ai pris conscience que j'étais capable d'organiser des choses à un autre niveau que celui de la classe (P1.5) j'ai pris conscience que je pouvais mener une entreprise à un autre niveau de responsabilité (A1.6) j'ai pris conscience de deux choses (A1.2) j'étais capable de faire autre chose (A2.1) sur un plan personnel, je me suis rendu compte que j'étais capable de faire des choses, que j'étais capable d'animer des équipes (A2.2) je me suis rendu compte que j'étais capable (A2.6) j'étais quand même capable d'avoir une responsabilité dans une équipe (A2.7) je me suis rendu compte tout d'un coup que ce rapport à l'autorité, ne me posait aucun problème (A2.9) je me suis rendu compte que j'avais une parole relativement facile, j'avais un certain nombre d'idées (A2.10) »

111 GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne t1 La présentation de soi*, Les Éditions de Minuit, page 229

Daniel insiste fortement sur sa prise de responsabilité graduelle au sein des associations complémentaires de l'école et sur ce qui en découle pour lui, c'est-à-dire les renforcements de compétences et une prise de conscience de ses possibilités d'évolution professionnelle. On pourrait voir dans cette insistance une part de rationalisation autobiographique, on doit pourtant prendre en compte l'apprentissage en situation de nouvelles compétences professionnelles et l'ouverture des aspirations par l'exercice de fonctions complètement renouvelées au sein des associations.

Cela n'est pas propre à Daniel, et de nombreux répondants ont découvert progressivement des capacités et des attirances pour de nouveaux domaines professionnels à la faveur d'un cadre différencié de l'exercice professionnel, au sein même de l'institutorat. D'ailleurs, des recherches menées sur les ZEP ont déjà relevé des effets d'élargissement à la fois des expériences et des aspirations professionnelles pour certains coordonnateurs, qui se consacrent à des tâches de type organisationnel fort éloignées finalement de l'exercice ordinaire du métier d'instituteur dans sa classe (**112**).

Nous détaillerons cela dans le chapitre cinq à propos des "*filières internes de l'institutorat*", revenons pour l'heure au cheminement subjectif de Daniel avec cette formulation qui condense bien le thème de la prise de conscience et de la connaissance de soi : « *ça m'a permis de savoir qui j'étais* » (A2.12). Cette révélation sur soi est importante dans le cheminement subjectif de Daniel, car elle s'articule directement avec la mobilité professionnelle comme on le voit dans la formule suivante :

« *J'ai laissé éclater la possibilité de pouvoir faire autre chose* » (A9.4)

112 Entre autres travaux du CRE et de Dominique Glasman, cf. GLASMAN Dominique & COLLONGES Geo, 1992, « Enseignants et travailleurs sociaux, partenariats et identités professionnelles », *Revue du CRE (centre de recherche en éducation de St Etienne) N°5 Le métier d'enseignant* juin 1992

« on est venu me chercher »

Pour Daniel, la connaissance de soi permet de se découvrir non seulement des capacités comme on vient de le voir mais aussi des aspirations qui se rattachent au désir d'approbation :

« Il doit y avoir quelque chose de l'ordre de l'approbation (P10.2) J'ai pris un pied phénoménal, je me suis dit : "ça, [la formation d'adultes] c'est un truc qu'il faudrait que tu fasses" (A8.11) Le côté narcissique, mais je renie absolument pas ça moi (A8.13) être IEN c'est quelque part se faire valoir (P8.5) "finalement, Daniel, t'as qu'une envie, c'est d'être aimé" (A10.2) j'ai vraiment envie non pas d'être aimé mais d'être reconnu (A10.3) il doit y avoir un truc à prouver là, un truc à prouver au vieux fond de mon inconscient, il doit y avoir un truc à prouver qui n'est pas forcément sur l'autorité en soi mais sur le fait que je puisse reconnu (A10.4) »

Daniel désigne ainsi son désir de reconnaissance par autrui comme un moteur de son itinéraire de mobilité professionnelle. Et, de même que les nouvelles capacités n'entrent pas dans le "référentiel de métier" de l'instituteur, les aspirations personnelles que cela déclenche vont entrer en contradiction avec les « manières d'être au métier » des instituteurs.

Et la fidélité à une affiliation "fusionnelle" à l'institutariat devient incompatible avec ces aspirations, comme on peut le voir en examinant les extraits où Daniel explicite les conditions dans lesquelles il a quitté la classe :

« je serais sans doute resté instituteur si je n'avais pas été sollicité par la Ligue (P9.2) [les circonstances] oui bien sûr, c'est des déclencheurs (P10.3) on est venu me chercher en me disant : "tu as fait des colonies de vacances, le service vacances et le service formation de la Ligue se libère, est-ce que tu accepterais de le prendre ?" (S3.1) on est venu me chercher (P3.1) Mon passage à la FOL, il est pas gratuit, il vient de là (P8.4) »

On remarque l'insistance de Daniel pour que son départ de la classe ne soit pas interprété comme découlant d'une stratégie explicite. Il présente ce départ comme le résultat d'une sollicitation externe et il insiste fortement afin que son acceptation soit distinguée d'une requête de sa part. On pourrait penser qu'il s'agit d'une présentation avantageuse de cet épisode du parcours, car cette sollicitation est une marque explicite de reconnaissance, elle octroie

un « *profit de distinction* » au narrateur qui peut "sortir du lot" et une gratification supplémentaire en le dispensant d'avoir à réclamer. Pourtant, le fonctionnement ordinaire des associations est bien celui de recrutements par cooptation. De plus, notre objectif n'est pas de statuer sur la véracité du récit, mais d'en comprendre la signification sociologique : ce qui nous semble primordial, c'est que Daniel insiste sur le fait qu'il a accepté une sollicitation, et qu'il tient donc à signifier qu'il n'a pas pris l'initiative de quitter la classe.

« tu prêtes le flanc »

D'ailleurs, suite à une relance de notre part sur les conditions de son départ, Daniel poursuit son argumentation ainsi : « *tu prêtes le flanc, tu dois donner à penser à un moment donné que tu devrais être celui qui... (P11.2)* ». Cette formulation peut sembler surprenante pour caractériser la situation d'un instituteur à qui une association propose un détachement après avoir reconnu ses compétences. En effet, "prêter le flanc" c'est donner prise, s'exposer ou être vulnérable : habituellement cette expression péjorative dénote la faiblesse, ou la compromission. Mais à quelle faiblesse, à quelle compromission Daniel fait-il référence implicitement par cette formulation ? Être reconnu avant d'être sollicité, c'est sans doute avoir donné des signes que l'on est prêt à être distingué, et, aussi, à se distinguer ; être remarqué c'est s'être fait remarquer antérieurement.

Cette formulation très connotée nous semble indiquer nettement que l'argumentation de Daniel vise moins à présenter une image flatteuse de son parcours qu'à justifier son départ de la classe par des "causes" hétérogènes. Cette attribution externe est là pour préserver l'attachement au groupe d'origine, que l'on ne peut pas chercher sciemment à quitter sans le dévaluer. Et finalement, Daniel « *prête le flanc* » car, en se faisant remarquer, il se met en situation de ne pas pouvoir demeurer "fidèle au poste".

Finalement, tout se passe comme si le cheminement subjectif de Daniel se soldait par une sorte de victoire à la Pyrrhus (**113**), puisque sa réussite professionnelle a eu pour corollaire la perte d'une affiliation professionnelle forte, en lien direct avec ses attaches familiales et sa socialisation primaire. Nous en décelons en tout cas la trace dans cette formule que Daniel nous a livrée après un long silence et qui ressemble à un aveu ou à un repentir : « *Peut-être que ça ne me suffisait pas d'être pédago* » (A10.5).

Lorsque Daniel a quitté la classe, puis le statut d'instituteur, cela a généré des tensions entre d'une part ses attaches familiales et son affiliation au corps d'origine –dont on a vu la prégnance dans les sections précédentes– et d'autre part les dynamiques biographiques de mobilité professionnelle. Ces tensions le conduisent à entreprendre un important "*travail de soi sur soi*" dont on retrouve des marques dans son témoignage. Après avoir examiné point par point cette "*présentation de soi*" dans le récit de Daniel, nous voudrions proposer une formulation qui nous semble reprendre le mouvement général de l'argumentation : *J'étais pédago et fier de l'être, mais pas résigné. Il m'a donc fallu prouver ma valeur en quittant la classe. Cela m'a permis de me connaître et de me faire reconnaître, tout en restant fidèle à mes racines.*

Ainsi présenté, le parcours de Daniel ne résulte pas d'une stratégie explicite de fuite ou d'abandon, mais d'une dynamique progressive d'accroissement des compétences et d'évolution des aspirations. Et son cheminement subjectif présente un parcours dans lequel, sans en prendre conscience dès le départ et sans le mettre en place délibérément, Daniel a découvert par étapes que son évolution personnelle constituait tout à la fois ***un moteur et un motif de mobilité professionnelle.***

113 qui aurait déclaré après *Asculum* : « *Encore une victoire comme celle-là et nous sommes perdus !* »

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Ce chapitre avait pour objectif d'étudier comment notre objet de recherche se concrétise pour les acteurs sociaux à partir de l'analyse attentive d'un parcours professionnel de mobilité. Il s'agissait de prendre en compte les singularités d'un cheminement personnel, sans pour autant prendre le témoignage au pied de la lettre. Pour rendre raison des particularités du parcours sans en rester à la logique interne du récit, nous avons repéré ses ancrages sociaux et nous avons en particulier distingué "l'itinéraire objectif" et "le cheminement subjectif".

Nous avons tiré un fil de l'écheveau du réel : que peut-on en retenir ?

La démarche extensive nous a permis –par la prise en compte de la consistance d'un itinéraire et grâce à un meilleur niveau de détails– non seulement de concrétiser et d'approfondir certains points de notre analyse, mais aussi d'explorer les nombreux versants de notre objet et de faire émerger plusieurs axes d'analyse. Nous allons donc synthétiser les éléments disponibles selon deux directions.

Dans une première section, nous allons passer en revue les particularités du parcours de Daniel qui incarnent plusieurs aspects importants de notre objet et nous ont permis de donner corps à *l'espace des possibles* étudié dans les deux chapitres précédents.

Dans une deuxième section, nous allons mettre en perspective ces particularités afin de relever, à partir des spécificités du parcours de Daniel, des axes thématiques, des références et un modèle d'analyse mobilisables pour la suite de notre étude.

Un parcours individuel...

Ce parcours particulier avait été choisi parce qu'il pouvait apparaître comme une illustration paradigmatique de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré. D'une part, on peut penser y retrouver la figure même de l'instituteur, "pédago" fils d'ouvrier qui "s'en sort grâce à l'école", d'un « *oblat de l'institutorat* » (114) c'est-à-dire de quelqu'un **qui a réussi par l'école et dans l'école**. D'autre part, cet instituteur a connu une "réussite seconde" en accédant au statut de supérieur hiérarchique, au sein de l'école primaire.

Toutefois, l'analyse du parcours a montré que son déroulement réel était moins "lisse" que ces *a priori* puisqu'il comporte des transactions identitaires fortes et des zones de tension. L'examen des tensions entre l'affiliation au groupe professionnel d'origine et les dynamiques biographiques de mobilité a montré que, dans le cas de Daniel, la "réussite" personnelle ou la promotion hiérarchique ne sont pas univoques puisque l'on peut les interpréter comme une forme de **victoire à la Pyrrhus**.

Cet aspect du cheminement subjectif est en lien direct avec les chapitres précédents : dans le premier chapitre nous avons vu que l'institutorat était un métier que l'on peut quitter de bien des façons ; dans le chapitre deux nous avons constaté que c'était un métier que l'on quitte fréquemment ; et le présent chapitre nous a permis de relever que c'était un métier que certains ne quittent ni facilement, ni sans devoir assumer des *coûts*. De nombreux éléments extérieurs indiquent clairement que les difficultés (ou les hésitations) de Daniel à quitter l'institutorat ne sont ni un artefact ni une singularité irréductible de son parcours ou de son récit.

114 CHARLES Frédéric, 1987, « Générations de normaliens et normaliennes instituteurs : évolution du recrutement des Écoles Normales parisiennes, des stratégies d'accès et des représentations de l'école et du métier (1955 - 1985) », thèse de doctorat du 3^{ème} cycle en sociologie, Paris VIII Vincennes

Cette caractéristique constitue même un des fondements de notre recherche, ou du moins un élément déclencheur de la curiosité qui l'a motivée : lors de notre premier entretien exploratoire avec un instituteur devenu informaticien, notre étonnement a été grand de voir ce "fondu d'informatique" récuser la thématique de la fierté légitime, de la joie sans partage d'avoir réussi à transformer sa passion en métier et d'avoir réussi sa carrière en étant recruté par une entreprise prestigieuse. D'autres éléments de l'enquête empirique –comme l'entretien de Daniel et certaines réponses au questionnaire– ont alimenté cette thématique que l'on pourrait intituler, en reprenant une formulation de Charles Soulié, « *un succès compromettant* » et que nous reprendrons au chapitre huit (115).

Au titre des ancrages sociaux de ce parcours personnel, nous avons pointé les processus qui font passer **de la filiation à l'affiliation** dans lesquels on peut relever l'influence de la trajectoire sociale et du projet parental, conjugués avec le recrutement initial à 15 ans et l'affiliation professionnelle forte des « *oblats de l'École* ». Nous avons vu ensuite comment un « *pédago, fier de l'être* » peut être conduit à devenir graduellement un "**ex-pair**" / **expert**. On peut noter que ce parcours réalise une occurrence de *l'espace des possibles*, donnant un aperçu des évolutions professionnelles envisageables (que nous détaillerons dans les trois chapitres suivants consacrés aux débouchés de l'institutorat).

Le caractère progressif du parcours de mobilité, qui ne s'apparente pas à une reconversion professionnelle opérée d'un seul mouvement, constitue un trait saillant que l'on doit relever. La carrière est en effet longue et diversifiée, elle est bien intégrée à « *l'univers des instituteurs* » et emprunte plusieurs positions de ce que nous avons défini comme "*les filières internes de l'institutorat*" (et qu'un autre témoin nomme "*les petits postes*" réservés aux "*petits malins*", c'est-à-dire aux initiés qui ont su se faire coopter). Nous avons pu noter l'importance des associations complémentaires dans le cheminement subjectif, puisqu'elles sont à la fois **motif et moteur de mobilité**, c'est-à-dire le lieu d'une graduelle prise de responsabilités allant de pair avec une prise de conscience, elle aussi progressive.

115 SOULIE Charles, 1993, « Un succès compromettant » in BOURDIEU, *La misère du monde*, Seuil, pp.755-762

L'exercice de responsabilités et la formation d'adultes définissent en creux ce qui peut devenir pesant dans la position standard et peuvent expliquer le paradoxe apparent de la formule émise par Daniel : « *c'est quand j'étais permanent que j'ai pris conscience de ce qu'est vraiment l'école* ».

On peut remarquer à ce propos que Daniel s'investit dans l'institutariat au sens large et en investit surtout les marges –dans ce que l'on désigne parfois comme « *la forteresse enseignante* » (116)– mais que rien n'est dit sur son investissement pédagogique, dans le "cœur du métier" constitué par les pratiques ordinaires d'un instituteur au sein de *sa* classe avec ses élèves. Au titre des absences (significatives ?) du récit de Daniel par rapport à d'autres réponses à notre enquête empirique, on peut citer –outre la pratique du métier que nous venons d'évoquer– la formation professionnelle initiale (commentée négativement par de nombreux répondants), ou encore le conjoint et la situation familiale.

116 AUBERT V. & BERGOUGNOUX A. & MOURIAUX R. & MARTIN J.P., 1985, *La forteresse enseignante*, Fayard

...à mettre en perspective

Nous venons de noter que le parcours de Daniel peut être vu comme une aventure personnelle socialement délimitée (voire socialement déterminée, pour certains aspects) dont de nombreux éléments intéressent directement notre étude. Mais, pour ne pas en rester aux singularités d'une approche subjectiviste, les particularités du parcours de Daniel doivent être mises en perspective selon plusieurs axes qui en constituent l'armature. Chaque thème que nous avons pointé dans l'étude extensive constitue un axe d'analyse que nous allons reprendre par la suite, comme paramètre de variation permettant une démarche comparative. Reprenons l'ensemble des directions de travail ouvertes dans ce chapitre, en les référant à la suite de notre analyse :

Accès au métier et "vocation"

L'exemple étudié nous a permis de pointer les liens qui existent entre le recrutement initial et la sortie du métier. Cela renvoie non seulement à la notion de trajectoire sociale (qui constitue l'objet du chapitre sept) mais aussi aux modes de recrutement initial (qui seront examinés au chapitre neuf). Dans l'approche de la "*construction sociale de la vocation*", nous avons mobilisé les notions de "*contradictions de l'héritage*" et de "*névrose de classe*", que nous compléterons (aux chapitres sept et huit) par l'étude de la mobilité sociale et de notions comme le "*reclassement*" social (117).

117 BOURDIEU Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°24

Immersion dans le métier

Nous avons pointé dans le parcours de Daniel plusieurs aspects des « *manières d'être au métier* » concernant notre objet comme la prégnance de l'affiliation professionnelle, une forme de « *l'identité professionnelle fusionnelle* », ou la résignation de certains instituteurs –que l'on peut relier à la "*modestie*" érigée en morale professionnelle– (118). Nous reprendrons ces éléments dans les chapitres cinq et six à propos des débouchés "significatifs" de l'institutorat.

Modalités de départ

Nous avons examiné les temporalités, les étapes et enchaînements d'un parcours de mobilité professionnelle, ce qui nous a permis d'aborder la question des opportunités (saisies ou non saisies) et surtout des marges de jeu institutionnel (comme les prolongations d'études, les formations longues sur le temps de travail, les postes à profil ou les concours internes). On peut retenir dès à présent l'importance de cet axe d'analyse car le caractère progressif de certains parcours –structurés par une sorte de "montée en puissance" des motifs et des moteurs de mobilité– conditionne largement notre problématique d'ensemble. En effet, si l'on veut comprendre notre objet, on ne peut en rester aux destinations les plus lointaines ou aux reconversions les plus tranchées, mais on doit prendre en compte l'ensemble des processus d'évolution professionnelle depuis la position standard. Cette attention aux dynamiques biographiques oriente l'ensemble de notre étude et sera systématisée dans le chapitre cinq à propos des "*filières internes de l'institutorat*".

118 MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Minuit

Destination professionnelle

Nous avons rencontré dans ce chapitre plusieurs incarnations des formes de mobilité définies dans le premier chapitre, en particulier les "*filiales internes de l'institutorat*" et la promotion hiérarchique en tant qu'inspecteur. Nous avons également entrevu plusieurs thèmes qui restent à approfondir comme la vision de l'école et de l'institutorat après le départ, ou ce que l'on quitte en quittant la classe, en fonction de la destination professionnelle. Les chapitres cinq et six, consacrés à quelques débouchés caractéristiques de l'institutorat, nous permettront d'envisager les variations de parcours selon la destination professionnelle.

Motifs et moteurs de mobilité

L'exemple de Daniel a montré que, pour certains, quitter la classe n'allait pas sans tensions biographiques. On doit noter que, dans tous les cas, la mobilité est coûteuse (en temps, en engagement, en préparation...) et que l'on ne s'y engage pas sans raison. Les motifs de mobilité constituent donc un axe que nous devons examiner dans la suite. Les stratégies des acteurs (les "*mobiles des mobiles*") sont liées à ce que l'on peut nommer des "*postures biographiques*" et qui engagent en particulier le rapport à la mobilité et l'image de la "réussite", ainsi que le rapport à l'avenir (que nous avons rencontré dans ce chapitre à travers les "temporalités subjectives" scandées par « *des phases et des déclics* »). Ces rapports (à la biographie, à la mobilité, à l'avenir) seront confrontés dans le chapitre huit à la typologie des formes de mobilité professionnelle définie dans le premier chapitre, afin de construire un tableau idéal typique intégrant les versants objectif et subjectif des parcours de mobilité.

Par ailleurs et d'une manière plus générale, ce chapitre nous a permis de préciser notre modèle d'analyse. Nous avons constaté concrètement comment la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré peut **constituer un analyseur de l'institutorat**. Nous avons pu voir par exemple les liens forts qui relient la mobilité avec le recrutement initial ou l'affiliation professionnelle, c'est-à-dire les constituants essentiels de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré. Les trois derniers chapitres seront l'occasion de déployer ce volet de notre problématique et de mesurer en quoi notre objet constitue une "pierre de touche" pour l'institutorat.

Enfin, l'analyse extensive d'un parcours professionnel individuel ne prend tout son sens que si on la replace dans son contexte. Nous allons donc consacrer les trois chapitres qui suivent aux variations des parcours de mobilité en fonction des destinations professionnelles.

Deuxième partie

ÉVOLUTIONS

Modalités de la mobilité en cours de carrière
selon les contextes professionnels

PRESENTATION DE LA DEUXIEME PARTIE

Dans la première partie, nous venons d'examiner l'état du champ, ce qui nous a permis d'établir une structuration typologique et des estimations quantifiées de notre objet. Nous avons aussi analysé les articulations entre ces grandes tendances de la mobilité en cours de carrière et l'expérience qu'en ont les acteurs grâce à l'étude extensive d'un parcours individuel. Dans cette deuxième partie, nous allons spécifier notre analyse selon les caractéristiques de la position de départ et selon les différentes formes de mobilité, en articulant les contextes –d'origine et de destination– dans lesquels s'insèrent les parcours de mobilité. Nous n'allons cependant pas entreprendre l'exploration systématique de toutes les formes de mobilité, ni dresser le catalogue exhaustif de toutes les destinations professionnelles. Nous avons fait le choix d'organiser notre étude autour de la notion de cheminement professionnel depuis la position standard, en nous attachant en priorité aux processus d'évolution et aux dynamiques biographiques.

Le chapitre quatre analyse le contexte professionnel d'origine, en le considérant comme "*un métier parmi d'autres*", d'abord dans l'ensemble des métiers par l'étude des compétences professionnelles, puis dans la fonction publique et l'Éducation nationale par l'examen du cadre institutionnel. Le chapitre cinq examine les "filières internes" et les "débouchés captifs" de l'institutorat, à travers les processus de segmentation interne du groupe professionnel et de "professionnalisation" de certaines positions. Le chapitre six s'intéresse à deux contextes de destination, dont nous montrerons qu'ils constituent des débouchés "significatifs", c'est-à-dire fréquents, proches mais clairement distincts de l'institutorat, et, surtout, fortement liés à ses spécificités. L'étude de ces deux "débouchés significatifs" nous permettra de mettre au jour certains traits structurants de l'institutorat, et, ainsi, d'amorcer le mouvement d'analyse de la troisième partie (qui examinera en quoi la mobilité professionnelle en cours de carrière peut constituer un analyseur de l'institutorat).

SOMMAIRE DE LA DEUXIEME PARTIE

<i>chapitre 4</i> RESSOURCES Critères cognitifs de mobilité et marges de jeu institutionnelles	219
I L'approche cognitive de l'orientation professionnelle : des compétences transférables aux critères de mobilité.....	222
II Le cadre administratif de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré.....	259
 <i>chapitre 5</i> ARCANES Filières internes de mobilité progressive et débouchés exclusifs du premier degré	283
I Les trois domaines de la mobilité de métier	286
II Formation interne	293
III Adaptation et intégration scolaire.....	322
IV Les postes hors mouvement	342
 <i>chapitre 6</i> DÉBOUCHÉS Promotion hiérarchique interne et mobilité catégorielle vers le secondaire, deux débouchés significatifs du premier degré	371
I Une mue professionnelle et symbolique : Inspecteur "sorti du rang", entre proximité professionnelle et rapport hiérarchique	374
II Un vivier substantiel : mobilité structurelle entre premier et second degré de l'enseignement	388

chapitre 4

RESSOURCES

Critères cognitifs de mobilité et
marges de jeu institutionnelles

PRESENTATION DU CHAPITRE 4

Nous allons à présent opérer, par rapport au chapitre précédent, un "changement de focale" dans notre approche, puisque, de l'examen extensif d'un cheminement individuel, nous allons passer à l'analyse du cadre général de la mobilité professionnelle en cours de carrière. Nous allons centrer cette approche "macrosociologique" sur **les critères de mobilité**, c'est-à-dire les éléments de contexte qui peuvent jouer un rôle moteur dans le fonctionnement de la mobilité professionnelle en cours de carrière. Nous allons développer **deux axes d'analyse** des critères de mobilité : d'une part, l'étude de la **ré-orientation professionnelle** –envisagée dans le champ de tous les emplois et métiers (et conduisant à s'intéresser à des critères cognitifs et organisationnels de mobilité)–, et, d'autre part, l'analyse du **cadre réglementaire** et du statut administratif de la position professionnelle de départ (pour préciser les critères statutaires de mobilité). Nous pourrions ainsi mettre à contribution deux concepts utiles à notre recherche : d'une part, la notion de "*compétences transférables*" issue de l'approche cognitive des activités professionnelles, et, d'autre part, la notion de "marges de jeu" (ou de ressources institutionnelles) issue de l'analyse des organisations. Cela va nous permettre d'approfondir en deux temps l'analyse entamée au chapitre un et enrichie des ouvertures repérées au chapitre précédent.

Dans une première section, nous partirons de l'approche cognitive de l'orientation professionnelle et des outils institutionnels basés sur les "référentiels de métier", pour nous intéresser aux compétences mobilisées par les pratiques professionnelles du premier degré et transférables dans d'autres secteurs professionnels. *Dans une deuxième section*, nous examinerons le cadre administratif de la fonction publique en général, et de l'institutorat en particulier. Nous aurons le souci –au-delà des règles formelles et de la lettre des textes officiels– de repérer les modalités du fonctionnement réel et les usages habituels qui dégagent souvent des marges de jeu pour les acteurs.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 4

I L'approche cognitive de l'orientation professionnelle : des compétences transférables aux critères de mobilité.....	222
I.1 Modèle cognitif d'analyse de la mobilité	223
Le cadre général de l'analyse cognitive des compétences	223
Les critères de mobilité	224
I.2 Cadre opérationnel d'analyse de la mobilité.....	243
Démarche générale	243
Catégories, domaines et "emplois/métiers"	244
Les "aires de mobilité"	247
I.3 Aires de mobilité depuis l'institutorat.....	249
Les débouchés pour un "enseignant des écoles".....	250
Les débouchés pour un "administrateur d'école maternelle ou primaire"	255
II Le cadre administratif de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré.....	259
II.1 Recrutements et carrières dans la fonction publique.....	260
Les recrutements	260
Les déroulements de carrière	261
II.2 Les positions administratives particulières	263
L'activité à temps partiel	263
La mise à disposition	264
Le détachement	266
La disponibilité.....	267
II.3 Les situations administratives complémentaires.....	270
La position de "faisant-fonction".....	270
Les aides institutionnelles à la mobilité professionnelle	271
Les aides individuelles à la formation	271
Les formations institutionnelles	273
Les mesures spécifiques d'aide à la mobilité professionnelle	274
Conclusion du chapitre 4	275
"Dé-pédagogiser" notre objet, sans céder à l'utilitarisme	275

I L'approche cognitive de l'orientation professionnelle : des compétences transférables aux critères de mobilité

Au chapitre un, nous avons raisonné depuis la position standard pour structurer "l'espace des possibles" et pour établir une typologie des formes de mobilité ouvertes aux instituteurs. Nous allons à présent compléter cette analyse par une approche de la mobilité professionnelle fondée sur l'étude systématique des positions professionnelles considérées dans leur ensemble. Nous allons donc raisonner dans cette section selon une logique globale d'orientation professionnelle visant l'ensemble des actifs. Cela nous permettra de sortir d'une vision "scholaro-centrée" de la mobilité professionnelle des instituteurs (comme cela apparaissait dans la dernière case du tableau 1 qui regroupe toutes les positions professionnelles de la fonction publique, du salariat et du travail indépendant). Par ailleurs, l'approche présentée ici s'inscrit dans le cadre de la psychologie cognitive, ce qui apporte un éclairage complémentaire à notre étude sociologique de la mobilité professionnelle. Sans tomber dans une sorte de "cubisme méthodologique" tentant de concilier les vues de face et les vues de profil, une ouverture minimale à d'autres démarches peut s'avérer profitable. D'autant plus que l'approche cognitive est au fondement des procédures utilisées par l'ANPE (agence nationale pour l'emploi), qui est l'organisme officiel chargé par l'État de la gestion de l'emploi et de l'orientation professionnelle. Nous pourrions ainsi examiner les « *catégories officielles* » ayant cours dans le monde social à propos de la mobilité professionnelle en cours de carrière (119).

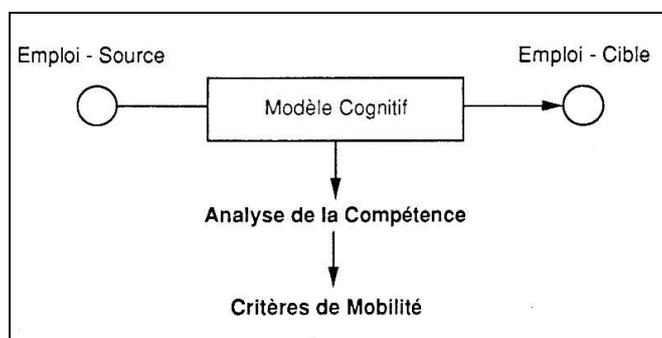
119 Sur les notions de catégories indigènes / savantes / officielles cf. DEMAZIERE Didier & DUBAR Claude, 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan

I.1 Modèle cognitif d'analyse de la mobilité

Le cadre général de l'analyse cognitive des compétences

L'approche cognitive de l'orientation professionnelle propose une exploration systématique des changements de positions professionnelles, fondée sur l'analyse des *référentiels de métier*, selon la logique des compétences (120). Cette approche à visée prédictive consiste principalement à analyser des compétences professionnelles transférables dans un autre secteur professionnel que celui dans lequel elles ont été acquises (ou pour le moins mobilisées une première fois). Cela permet d'établir des proximités définies en termes de compétences cognitives entre un "emploi-source" et un "emploi-cible", et de définir des critères de mobilité.

Figure 8 : L'analyse de la mobilité dans le modèle cognitif



Source : PENAN, op. cit., annexes, figure 4

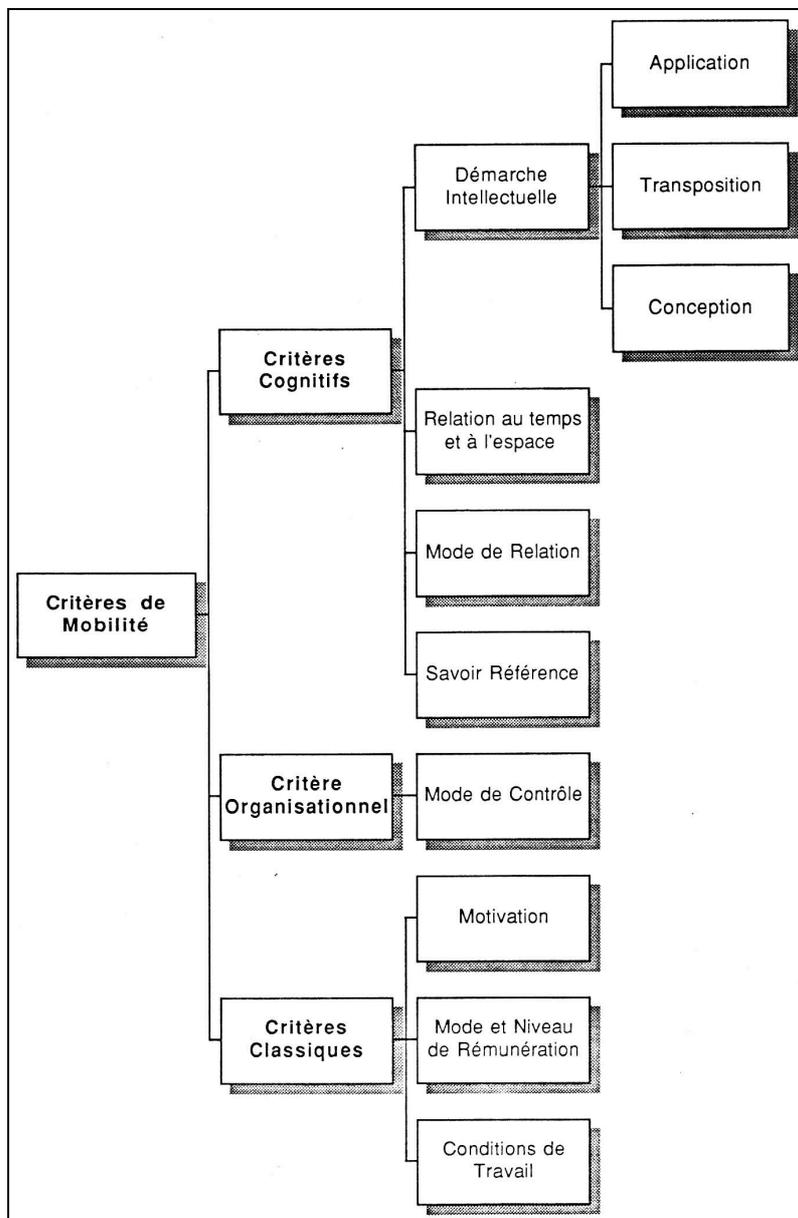
Ce modèle n'analyse pas les emplois en termes de performances ou de qualifications, mais il a recours à la notion de compétences (mobilisées dans l'action), en privilégiant l'approche par le traitement de l'information et la résolution de problèmes :

120 PENAN H., 1990, *Compétence et mobilité : une approche cognitive*, Institut d'administration des entreprises, Toulouse

« L'approche cognitive consiste à analyser les processus psychologiques mis en jeu pour résoudre les problèmes posés dans l'emploi. Le point de départ sera toujours l'action et plus particulièrement l'action réussie. Ce sont les stratégies de résolution de problème qui nous semblent transférables et facilitatrices de mobilité. L'approche cognitive est à notre sens privilégiée car elle permet seule d'appréhender les différentes capacités mises en œuvre pour tenir un emploi. Elle permet également de valoriser l'expérience dans l'emploi sans surévaluer la formation initiale. » PENAN, 1990 op. cit. (p. 10)

Les critères de mobilité

L'analyse cognitive des compétences permet de définir des "*critères cognitifs de mobilité*", c'est-à-dire les facteurs liés à la réussite de la mobilité. À côté de critères de mobilité plus classiques, on peut relever dans ce modèle **quatre critères cognitifs** : les démarches intellectuelles, la relation au temps et à l'espace, le mode de relation, les savoirs de référence et le mode de contrôle. L'ensemble des critères cognitifs est représenté dans le schéma qui suit :

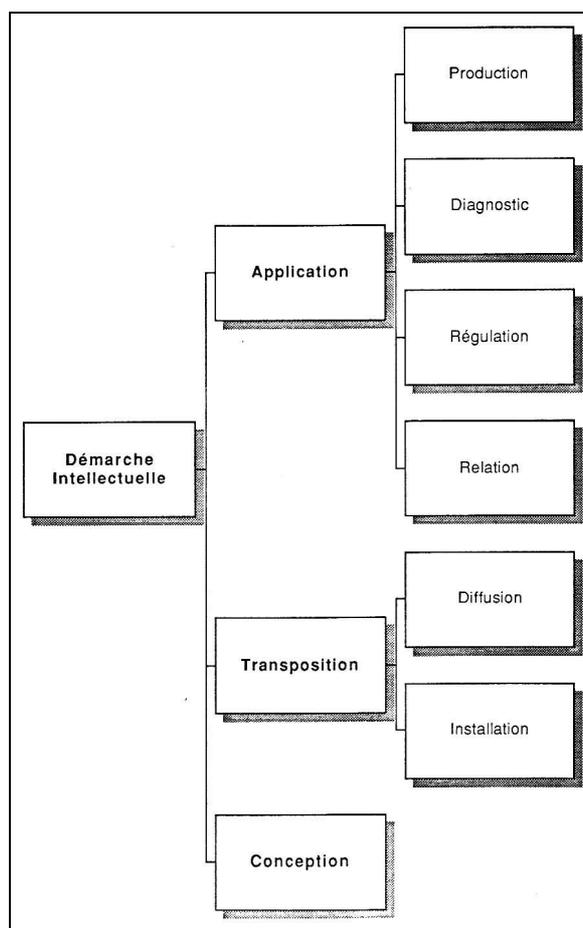
Figure 9 : Les critères de mobilité du modèle cognitif

Source : PENAN, 1990, op. cit., annexes, figure 7

Dans cet ensemble de critères de mobilité, nous nous intéressons à ceux qui sont les plus pertinents pour notre recherche, et en particulier les critères cognitifs.

Les démarches intellectuelles se divisent en trois types de démarches, dont certaines se subdivisent elles-mêmes en sous-catégories :

Figure 10 : Les types de démarche intellectuelle



Source : PENAN, 1990, op. cit., annexes, figure 8

1/ Les démarches intellectuelles de type "*application*" renvoient à des résolutions de problème complètement définies, et dans lesquelles il importe surtout de respecter des règles et des normes. Les fonctions professionnelles mobilisant des compétences de type "*application*" peuvent viser
 la production en lien avec un système technique (*application-production* du fraiseur par exemple),
 la détection des causes d'un dysfonctionnement (*application-diagnostic* de l'auditeur-comptable par exemple),

la régulation d'un système complexe (*application-régulation* du responsable logistique par exemple),

la prise en compte d'une dimension relationnelle (*application-relation* du guichetier ou de l'assistante sociale par exemple).

Mais, dans tous les types de la démarche "application", l'activité est liée à des procédures « *instituées et prévisibles* ».

2/ Les démarches intellectuelles de type "*transposition*" concernent les processus d'ajustement ou de traduction, dans lesquelles la marge de manœuvre est importante, car le contexte d'action est flou et mouvant.

Dans la démarche "transposition-installation", « *l'acteur part du problème et de la façon dont il est posé pour imaginer diverses solutions* », comme le traducteur ou le diplomate.

Dans la démarche "transposition-diffusion", « *l'acteur part de la solution et imagine plusieurs façons de poser le problème même s'il doit modifier la présentation des données de départ* » (PENAN, 1990, op. cit.). Devant rester très proche de l'utilisateur final, « *le diffusant est donc obligé d'intégrer des informations relationnelles au cours de la résolution de problème et ces informations viennent perturber la façon de poser le problème* » (PENAN, 1990, op. cit.), comme le vendeur ou **l'enseignant**.

C'est donc ce dernier type de démarche qui concerne le plus directement les enseignants en général et les instituteurs en particulier. Comme on le verra plus loin dans le chapitre, les directeurs d'école mobilisent –dans leurs activités spécifiques– d'autres démarches intellectuelles.

3/ La démarche intellectuelle de type "*conception*" s'applique quand il s'agit d'inventer, en dehors d'un modèle pré-établi ou de règles et normes, ce qui correspond à des emplois de recherche ou de création (comme un ingénieur en recherche-développement, ou un créateur de parfum).

La relation au temps est un critère de mobilité important à plus d'un titre. L'exemple de Daniel au chapitre précédent nous a permis de pointer certains liens entre le parcours de mobilité et le rapport au temps ou l'anticipation de l'avenir. Dans le modèle cognitif, le temps est d'abord impliqué dans la phase de transition découlant du passage de l'emploi-source à l'emploi-cible. Cette phase de transition peut avoir une durée très variable, car elle peut prendre la forme soit d'une simple période d'adaptation *in situ*, soit d'une formation plus ou moins importante. Nous reprendrons cet aspect temporel dans la section suivante, à propos de la définition des "aires de mobilité" issues du modèle cognitif. Une deuxième implication du temps dans le modèle cognitif se rencontre pour la définition des compétences et des emplois, qui sont fortement corrélés avec la relation au temps :

« La relation au temps dans ces cas particuliers concerne le laps de temps dans lequel les acteurs doivent prendre une décision, juger de leur propre travail avant d'engager l'étape suivante, le rythme auquel s'enchaînent les problèmes à résoudre et le contrôle sur la résolution de ces problèmes. On peut penser que ce rythme marque profondément l'expérience et qu'il est plus facile de s'adapter à un nouvel emploi/métier qui réclame le même rythme. Ce critère est notamment intéressant pour différencier un emploi de celui qui le suit dans la ligne hiérarchique. En termes de mobilité, il nous permettra de garantir une facilité d'adaptation, indépendamment de toute formation. » (PENAN, 1990, op. cit. p. 21)

La *projection dans le temps* correspond aux perspectives temporelles de la résolution de problèmes, et conditionne la représentation de la solution qui guide l'action. Le facteur temps est aussi repérable dans l'impact des décisions de l'acteur. La projection dans le temps varie fortement selon les emplois, puisqu'elle peut intervenir

à court terme (0 à 3 mois par exemple pour le vendeur),

à court et moyen termes (1 à 6 mois pour le chef vendeur),

à moyen terme (6 mois à 1 ou 2 ans pour le chef d'agence bancaire),

à moyen et long termes (1 à 2 ans ou plus pour le chef d'entreprise).

On peut remarquer que les activités d'un enseignant du premier degré engagent plusieurs temporalités, allant du court terme pour les décisions durant les séquences d'enseignement, jusqu'au moyen terme pour les activités de programmation, d'orientation des élèves ou de définition des *curricula*. Notons également que certaines activités spécifiques liées à la direction d'école sont concernées par le long terme, comme, par exemple, l'organisation et la supervision des concertations institutionnelles (conseil des maîtres, concertations de cycles, conseil d'école) ou la gestion générale de l'école (animation de la conception et de la mise en œuvre du projet d'école, organisation de l'enseignement des langues, gestion des équipements et des budgets, gestion du personnel municipal).

La relation à l'espace renvoie à l'importance et à la complexité des décisions à prendre. La notion "*d'espace-problème*" correspond « *au nombre d'éléments à prendre en compte lors de la démarche de résolution de problème* ». La complexité de l'espace-problème est en partie corrélée avec le niveau hiérarchique et l'on peut différencier la sphère d'impact des décisions ou la zone à prendre en compte lors des décisions selon quatre niveaux :

- le contexte de travail immédiat (le bureau),
- l'unité de travail élargie (le service comptabilité),
- l'ensemble de plusieurs unités de travail (la PME ou l'établissement),
- l'entreprise et son environnement extérieur.

On note à nouveau un écart entre l'enseignant du premier degré et le directeur d'école, qui est amené à intervenir et à prendre en compte un espace plus large que celui de la classe ou même de l'école (dans les relations avec les instances municipales et la circonscription primaire de l'inspecteur par exemple).

La relation à l'espace est complétée par deux critères issus de l'analyse de l'organisation du travail, qui sont "*la variété*" et "*l'imprévu*". Ces deux critères peuvent se combiner selon quatre configurations :

travail peu varié et sans imprévu (dactylo),
travail peu varié et avec imprévus (hôtesse d'accueil),
travail varié et sans imprévu (employé de bureau),
travail varié et avec imprévus (***enseignant***).

Les travaux analysant les pratiques enseignantes mettent souvent l'accent sur l'expertise opérationnelle développée en classe pour gérer l'urgence et les imprévus (121). En revanche, les praticiens parlant de leur exercice quotidien mettent plutôt en avant la routine et les répétitions. Cela explique sans doute que très peu d'enseignants pensent à cette compétence pourtant transférable lorsqu'ils évaluent leur possibilité de reconversion professionnelle.

Le mode de relations ne concerne ni la dimension affective ni une aptitude sociale ni même les relations possibles, mais uniquement les relations opératoires nécessaires pour la résolution de problèmes liée à un emploi.

Dans ce cadre, quatre cas sont définis :

"*l'interaction faible*", dans laquelle la résolution des problèmes se fait sans intervention d'autrui, et l'acteur « *a une grande liberté pour suivre son propre cheminement sans se laisser troubler par les démarches intellectuelles venant d'autrui* » (PENAN, 1990, op. cit.) comme le chercheur ou la dactylo,

"**l'interaction moyenne**", dans laquelle la résolution des problèmes se fait par intégration des informations d'autrui au cours du processus, nous concerne directement. Cela correspond à « *la nécessité d'être en relation avec d'autres personnes tout au long de la démarche de résolution de*

121 PERRENOUD Philippe, 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF

problème et implique l'intégration régulière d'informations provenant d'autrui. Ces informations peuvent inférer avec la façon dont le problème est posé et la manière dont il avance. Ceci nécessite une certaine souplesse dans l'orchestration de l'action et aussi la capacité de rechercher et de recueillir les bonnes informations tout au long du processus. »

(PENAN, 1990, op. cit.) comme l'**enseignant**

"*l'interaction forte*", dans laquelle la résolution des problèmes se fait par intégration des démarches intellectuelles d'autrui, ce qui implique le travail en équipe. Ici encore, il s'agit non pas des qualités relationnelles des individus, mais bien de la nécessité d'intégrer d'autres logiques au cours de la résolution de problèmes (comme pour l'ouvrier dans une équipe de chantier).

"*la délégation*", dans laquelle la résolution des problèmes consiste à faire réaliser une partie ou la totalité des processus par autrui. La délégation concerne tous les responsables d'équipe, et nous aurons à examiner en quoi elle concerne la direction d'école.

Très classiquement, le métier d'enseignant s'analyse en sociologie du travail comme un métier de relations tendant vers le modèle de « *la relation de service* » (122). L'enseignement se définit d'abord comme un métier de relations avec les élèves, dans le cadre de la classe. Comme nous l'avons vu à propos de l'organisation du travail, les travaux portant sur la relation éducative et l'expertise enseignante ont analysé la pratique pédagogique en classe comme la gestion de l'imprévu dans un contexte mouvant car fortement dépendant des réactions des élèves. Dans ce cadre, la prise d'indices pertinents (le "*feed-back*") et l'adaptation immédiate des procédures prévues pour réagir à des événements non programmés jouent un rôle central dans l'exercice du métier. Cette relation aux élèves est vécue comme un "point d'honneur" par tous les enseignants, qui y voient le cœur de leur métier. Au-delà des différences et des différends à propos de la définition légitime de la relation éducative et de l'autorité magistrale, le fait de "*tenir sa classe*" constitue indubitablement l'aune à laquelle on juge de la valeur professionnelle d'un enseignant (pour soi et pour les autres).

122 WELLER J.M., 1998, « La modernisation des services publics par l'utilisateur : une revue de la littérature (1986-1996) », Sociologie du travail, n°3, pp.363-392

De plus, l'enseignement est un métier de relations non seulement avec les élèves mais aussi avec des partenaires (collègues ou partenaires extérieurs).

En ce qui concerne *les collègues*, certains enseignants revendiquent "*l'interaction faible*" et restent très attachés à leur "liberté pédagogique", tandis que les innovateurs et les mouvements pédagogiques prônent depuis fort longtemps un modèle inspiré de "*l'interaction forte*", et que les injonctions ministérielles mettent de plus en plus en avant "*l'interaction moyenne*". La "résistance" des enseignants à travailler en équipe fait partie des poncifs les mieux partagés sur l'enseignement, et a été diversement interprétée. Les tenants de la "liberté pédagogique" –présentée comme un droit inaliénable de chaque enseignant– font souvent référence à « l'universel » et à la valeur intrinsèque s'attachant selon eux aux savoirs académiques. D'autres parlent de « l'individualisme » des enseignants ou font référence à la « *résistance au changement des acteurs de terrain* ».

Nous n'entrerons pas ici dans l'analyse des argumentaires sur la "mobilisation" des enseignants –notion floue et à forte coloration technocratique, qui nous semble utilement redéfinie par le concept d'engagement (123). Signalons en revanche l'analyse d'A. Barrère, qui remarque fort judicieusement que les relations avec les collègues sont freinées... par les relations avec les élèves, puisque ces dernières constituent un objet d'investissement presque exclusif pour les enseignants (124). La difficulté des enseignants à s'investir dans le travail en équipe s'explique en partie parce que la gestion de la classe conserve une importance cruciale (vitale pourrait-on dire, puisqu'il s'agit de se montrer capable de "tenir sa classe" et, par là, de « *préserver sa face* » selon les mots d'Erving Goffman).

123 KHEROUBI M. & PEIGNARD E. & ROBERT A., 1997-1998, « Des enseignants et des établissements "mobilisés". Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », *Carrefours de l'éducation* N°3/6 – ION Jacques (dir), 2001, *L'engagement au pluriel*, Publications de l'université de Saint-Étienne

124 BARRÈRE A., 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, n°44, pp.481-497

À travers les problèmes de "motivation" des élèves et d'autorité magistrale, chaque enseignant se trouve en effet engagé en tant que sujet (au sens psychanalytique) dans ce qui est analysé comme « *le lien éducatif* » (125). Il convient toutefois de ne pas confondre une compétence acquise dans l'exercice d'un métier avec un positionnement éthique (en forme de "résistance" ou de réticence). Dans l'exercice du métier d'enseignant –comme dans tout « *travail sur autrui* » (126)– le professionnel est amené à mettre en œuvre des relations plus ou moins contraintes, et capitalise des expériences relationnelles, puisqu'il doit –même contre son gré– prendre en compte les réactions de ses partenaires et apprendre à composer avec autrui.

En ce qui concerne *les partenaires extérieurs*, le mode relationnel de l'enseignement du premier degré est marqué par la défiance envers les interactions avec les partenaires extérieurs, ou du moins leur participation aux prises de décision. Les essais multiformes de mise en place de "l'équipe éducative" sont assimilés à une remise en cause du pouvoir de décision des enseignants et entraînent la crainte de ne plus être "seul maître à bord". Par exemple, l'introduction des conseils d'école en 1969 a provoqué, à l'époque, de violentes réactions contre « *l'ingérence des parents dans la pédagogie* », et continue de susciter la défiance presque unanime des instituteurs. On en retrouve trace jusque dans certains travaux de recherche (127). Plus près de nous, la création des ZEP avec leur volet partenarial multi-catégoriel ou la mise en place des activités péri-éducatives ont suscité le même genre de difficultés et de réactions (128).

125 CIFALI Mireille, 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF

126 DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil

127 On peut lire un exemple d'argumentaire contre les risques que ferait courir « l'ingérence des parents » à "l'École de la République" dans CAREIL Yves, 1994, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexions sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, PUF. Signalons que l'auteur fait partie de notre population d'enquête (et même de nos répondants) puisqu'il a été instituteur avant d'être chercheur. On peut donc penser que ses recherches –en tout cas les premières d'entre elles comme le titre cité– sont irriguées par son expérience personnelle du métier et sa connaissance directe des processus et prises de position qui y ont cours.

128 GLASMAN D. & COLLONGES G., 1992, « Enseignants et travailleurs sociaux. Partenariat et identités professionnelles », *Revue du CRE N°5*

Le modèle de "*l'interaction faible*" paraît donc encore plus prégnant pour "l'équipe éducative" avec des partenaires extérieurs, que pour "l'équipe pédagogique" avec les collègues. Mais, dans les deux cas, on retrouve selon la même logique des appels à "*l'interaction forte*" –émanant de certains acteurs collectifs– et une tendance de plus en plus marquée des injonctions ministérielles ou des formations institutionnelles à promouvoir des modes de relation relevant, pour le moins, de "*l'interaction moyenne*". En plus des exemples déjà cités, on peut noter que le "référentiel de métier" de professeur d'école publié lors de la création du corps administratif met clairement en avant la capacité à travailler en équipe :

« Il [le professeur d'école] doit assurer la continuité et la cohérence des apprentissages, par un travail en équipe des maîtres, dans le cadre d'un projet d'école et d'un projet de cycle. » (129)

Notons que cette insistance institutionnelle sur le travail en équipe n'est pas une spécificité du premier degré, puisqu'un texte plus récent que le précédent et concernant les enseignants du secondaire est encore plus prolix sur le sujet :

« Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées. [...] Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection. [...] Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. [...] Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à

129 *Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles* Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 (le texte du référentiel est reproduit en annexes)

participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'État (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. » (130)

Au-delà des particularités de l'enseignement secondaire, on note dans ce texte le renforcement –à trois ans d'intervalle– des injonctions institutionnelles qui sont plus détaillées et plus explicites que dans le texte destiné au premier degré. Naturellement, il n'est pas question pour nous de confondre les prescriptions ministérielles et la réalité des pratiques quotidiennes. Dans l'Éducation nationale comme ailleurs, le travail prescrit diffère du travail réel et l'on peut entendre ou lire bien des gloses sur tout ce qui sépare les "doux rêves des penseurs du ministère" et la "dure réalité du terrain". Cependant, ces textes officiels doivent être pris en compte dans notre analyse pour au moins trois raisons.

Premièrement, les référentiels de métier ont pour objectif premier de servir de "cahier des charges" pour la formation initiale (à laquelle il est fait référence explicitement dans les textes cités). Aussi, plus que la réalité actuelle des pratiques, ces textes décrivent les évolutions impulsées par le ministère.

Deuxièmement, au-delà des clichés sur "l'inertie" des enseignants, on doit constater qu'il existe une convergence entre les textes officiels et les positionnements professionnels des enseignants :

« Les enseignants présentent une spécificité accentuée parmi d'autres métiers relationnels, celle d'une implication souvent forte, parfois militante dans leur tâche, et le sentiment qu'employeur et salariés partagent largement la cause commune de l'institution éducative, à défaut d'un projet faisant réellement et pour chacun, l'unanimité. » (131)

130 « *Missions du professeur exerçant en collège en LEGT ou en LP* » Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 (Annexe, extraits)

131 BOUDESSEUL Gérard, 2003, « Les enseignants au travail et en formation : un régime de mobilisation en voie de balkanisation ? », IXèmes Journées de sociologie du travail, 27 et 28 Novembre 2003 Paris

Troisièmement, les textes officiels ne sont pas de simples déclarations d'intention, ils ont souvent une visée "managériale" et l'on doit comprendre les réformes pédagogiques comme des « *outils de gestion* », ainsi que le propose Hélène Buisson-Fenet :

« Les sociologues des organisations nomment outils de gestion "un ensemble de raisonnements et de connaissances reliant de façon formelle un certain nombre de variables issues de l'organisation, qu'il s'agisse de quantités, de prix, de qualité ou de tout autre paramètre, et destiné à instruire les divers actes classiques de la gestion, que l'on peut regrouper dans les termes de la trilogie classique : prévoir, décider, contrôler." (MOISDON 1997). Nous leur empruntons ici la notion, en estimant que les nouveaux enseignements de la réforme Allègre –en particulier l'ECJS et les TPE– s'apparentent à des outils de gestion de la mobilisation professorale. D'une part en effet, ces innovations convergent vers un certain nombre de caractéristiques déjà mises en avant pour décrire le modèle de "relation de service" (GADREY 1991) : il s'agit de la coproduction, de la relation de proximité, et du glissement de la "qualification" aux "compétences". D'autre part, elles sont destinées à provoquer des effets en chaîne. » (132)

On voit ainsi que les évolutions récentes du système éducatif dans son ensemble renforcent la place accordée aux modes relationnels fondés sur les "*interactions fortes*".

132 BUISSON-FENET Hélène, 2003, « Les innovations pédagogiques comme outils de gestion de l'engagement professoral. Le cas des "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre. », IXèmes Journées de sociologie du travail, 27 et 28 Novembre 2003 Paris (ECJS : Éducation Civique, Juridique et Sociale, TPE : Travaux Personnels Encadrés – MOISDON J.C., 1997, *Du mode d'existence des outils de gestion*, Arslan – GADREY J., 1991, « Le service n'est pas un produit : quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion. », Actes du colloque « A quoi servent les usagers », 16-18 janvier Paris)

Si l'on se recentre sur les écoles primaires, on peut remarquer que l'engagement des enseignants du premier degré dans le travail collectif reste fortement dépendant du contexte à la fois local et institutionnel. À l'occasion d'une recherche menée avec le centre de recherche en éducation de Saint-Étienne, nous avons relevé que le travail en équipe peut devenir une nécessité vitale dans les situations locales difficiles :

« L'arrivée de nouveaux enseignants à partir de septembre 1999 est l'amorce d'un processus de reconstruction. Bien que certains aient peu d'expérience professionnelle en tant qu'enseignants, et bien qu'ils soient initialement impressionnés par les problèmes auxquels ils sont confrontés, ils s'entendent pour tenter de rétablir une situation compatible avec les missions de l'école telles qu'ils les conçoivent : *“réhabiliter, reconstruire l'école... nous devons repartir à zéro !”*. Il devient alors évident pour eux qu'une telle entreprise implique une coopération de plusieurs années. [...] Dans ce contexte, le travail collectif est perçu comme une exigence minimale pour mettre en œuvre de nombreux projets : école transplantée, rationalisation de la répartition des élèves dans les classes, restauration des relations avec les parents, partenariats avec le milieu associatif en vue d'assurer une plus grande cohérence dans les prises en charge des élèves. » (133)

Les interactions et les régulations relationnelles constituent ainsi des compétences professionnelles largement mobilisées, et, par voie de conséquence, transférables par les enseignants du premier degré lors d'une mobilité professionnelle.

133 BEN-AYED C. & BROCCOLICHI S. & QUINSON F., 2004, « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution » in MARCEL J.F. (dir) *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Éléments pour un cadre d'analyse*, L'Harmattan à paraître

Dans le modèle cognitif, le dernier mode de relations intitulé "délégation" renvoie à l'exercice de l'autorité hiérarchique qui n'est pas familier aux enseignants. Certes, en école maternelle, le directeur est le chef de service des ATSEM (134) et les enseignants peuvent être conduits à leur confier des tâches relevant plus ou moins directement de leurs propres attributions. Mais ces agents communaux ont des missions fort éloignées du "cœur de métier" d'instituteur. L'implantation des "aides-éducateurs" dans les écoles lors de la mise en place du dispositif ministériel des "emplois-jeunes" a constitué une nouveauté pour nombre d'enseignants du premier degré. On a pu mesurer à cette occasion à quel point certains enseignants du premier degré avaient complètement intégré la pratique solitaire du métier (exercé sans rendre de compte ni partager les responsabilités) ; et avaient de grandes difficultés à déléguer certaines tâches professionnelles sans avoir le sentiment de "prêter leurs élèves". Pour un instituteur qui "sort de sa classe", la délégation reste une découverte à faire, voire une révélation sur ses capacités méconnues, comme nous l'avons vu au chapitre précédent à propos des postes de détaché dans les associations.

La direction d'école, quant à elle, pose la question de l'autorité hiérarchique exercée sur les collègues enseignants. Nous avons évoqué au chapitre précédent les fortes réticences de l'institutorat envers un statut des directeurs qui en ferait des chefs d'établissement à part entière. On doit cependant constater que les évolutions récentes du fonctionnement ordinaire des écoles renforcent leur importance et les instituent, de fait, comme « *niveau intermédiaire de régulation* » (135), devant assumer le rôle de "responsables d'équipe" (pédagogique). D'ailleurs, dans le registre revendicatif et syndical, on est passé d'une contestation de principe rejetant le statut de directeur à une revendication de moyens de fonctionnement, ce qui revient à reconnaître

134 ATSEM : agents territoriaux de service des écoles maternelles (dans le langage courant, ce sont « les dames de service » et dans le langage des écoliers, ce sont « les dames »)

135 Nous reviendrons dans les pages qui suivent sur les évolutions du système scolaire analysées par : DUTERCQ Yves & LANG Vincent, 2002, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés* N°8

implicitement l'importance fonctionnelle de la direction d'école et à avaliser le pouvoir accordé aux directeurs (comme par exemple la grève administrative qui perdure actuellement depuis plusieurs années pour réclamer que tous les directeurs d'école disposent d'une décharge d'enseignement).

Dans l'approche cognitive, le critère intitulé "**les savoirs références**" permet de cerner le cadre de référence dans lequel l'acteur opère sa résolution de problème. Les démarches intellectuelles constituent « *la dynamique* » des processus, tandis que le savoir référence en constitue « *le paysage* ». Ce cadre est au cœur de la définition cognitive des métiers, car « *les savoirs références constituent la bibliothèque de base qui permet de comprendre, d'agir et d'apprendre dans l'emploi. Ce sont des savoirs stables qui fournissent les schémas d'explication à partir desquels les autres notions s'intègrent. Comme pour les autres critères, c'est le rôle que jouent ces savoirs dans l'action qui doit être analysé.* » (PENAN, 1990, op. cit.). Les savoirs références sont hiérarchisés selon quatre niveaux de compréhension :

Le niveau 1 correspond à la maîtrise des principes théoriques d'un domaine scientifique ou technique. C'est le niveau le plus abstrait et celui qui permet la plus grande mobilité d'un domaine professionnel à un autre (comme, par exemple, les théories économiques pour un cadre du secteur bancaire).

Le niveau 2 correspond à la compréhension et à l'application d'un champ théorique lié à un contexte d'application, et donc plus restreint que le précédent (comme, par exemple, le cycle de fonctionnement d'un moteur à explosion pour un technicien de bureau d'études).

Le niveau 3 correspond à la connaissance des logiques sous-jacentes à un domaine professionnel, à la capacité d'appliquer des règles et des conventions (comme, par exemple, la connaissance du droit pour un gendarme).

Le niveau 4 correspond à la connaissance d'un environnement de travail, d'une culture de métier et du vocabulaire qui le caractérise (comme, par exemple, le vocabulaire de l'assurance pour un agent administratif).

La position des enseignants par rapport à ce critère est paradoxale. D'une part, ils se situent clairement dans le pôle des connaissances et de leurs transmissions, en mettant en œuvre le rôle « conservatoire » que l'École assume pour le patrimoine culturel. En cela, ils sont "gens de savoirs", voire "gens du Savoir". Mais, d'autre part, ils adoptent souvent une attitude ambiguë par rapport à leur savoir, lorsqu'ils envisagent une mobilité professionnelle, puisqu'ils sont presque tous persuadés de « ne savoir rien faire (d'autre qu'enseigner) ». Cela provient de leur difficulté à pointer dans leur expérience professionnelle des savoirs techniques ou spécialisés, mobilisables dans une autre profession. On assimile souvent le métier d'instituteur à la "**polyvalence disciplinaire**" et aux savoirs de base, que tout adulte devrait maîtriser. Le référentiel de métier déjà cité explicite ainsi les savoirs de référence d'un professeur d'école :

« Il doit posséder une culture générale lui permettant de maîtriser les grands concepts relatifs aux disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire [...] et, bien entendu, maîtriser clairement les connaissances de base des langages fondamentaux [...]. Il doit être capable d'initier ses élèves à une langue vivante, étrangère ou régionale. Il doit nécessairement posséder des connaissances et des outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines qui sont au programme des écoles [...]. Il doit mettre au service de cet enseignement une connaissance du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage. À cet effet, il doit connaître parfaitement les étapes du développement de l'enfant, avoir une bonne connaissance des principales théories et des modèles d'apprentissage, et être en mesure de repérer, d'analyser les difficultés individuelles les plus courantes et d'y remédier. » (136)

On peut pointer deux pôles dans les savoirs de référence : d'une part, la maîtrise des "*connaissances de base des langages fondamentaux*" –c'est-à-dire la "polyvalence disciplinaire"– et, d'autre part, les "*principales théories et des modèles d'apprentissage*" permettant de diagnostiquer et de remédier aux difficultés d'apprentissage. Ce deuxième pôle –souvent désigné comme "la pédagogie"– pourrait sembler complètement dépendant du contexte de l'école primaire et impossible à transférer dans tout autre domaine

136 « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles » Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 (Annexe 1)

professionnel. En fait, notre enquête nous a permis de rencontrer des personnes indiquant que leur capacité à « *expliquer simplement les choses* » ou à « *aider l'autre à progresser* » était mobilisable (et appréciée !) dans des secteurs professionnels aussi éloignés de l'école que l'informatique de gestion ou le marketing.

Le dernier élément de l'approche cognitive que nous reprenons est intitulé "**le mode de contrôle**" et constitue un critère non-cognitif de mobilité qui correspond à « *la façon dont l'organisation vérifie que la compétence mise en œuvre dans l'emploi est satisfaisante ou ne l'est pas* » (PENAN, 1990, op. cit.). Il se divise en trois types de contrôle :

Le "*contrôle par les procédés de travail*" vérifie les procédures mises en place par l'acteur et « *consiste à donner des indications précises sur la manière dont le problème doit être résolu afin d'exercer un contrôle sur le processus même de résolution* » (exemple de l'infirmière d'hôpital).

Le "*contrôle par les résultats*" ne prend pas en compte les processus de résolution de problèmes, mais s'intéresse au produit de l'action (car la démarche met en œuvre des processus difficiles à prévoir et qu'il est plus facile de contrôler les résultats). Par rapport au premier mode de contrôle, ce type « *qui laisse une plus grande place à l'autonomie et à l'initiative mais standardise le résultat final est, de fait, plus contraignant* » (exemple des vendeurs ou du responsable GRH).

Le "**contrôle par les qualifications/diplômes**" nous concerne directement : il est effectué en amont de l'action, en imposant les qualifications requises par l'emploi. Pour l'ensemble des actifs, il est « *plus rare car il est surtout utilisé par défaut des deux autres : quand ni les processus de travail ni les résultats ne sont suffisamment objectivables pour permettre le contrôle* » (exemple de l'emploi de chirurgien qui ne subit pas de contrôle de processus mais pour lequel le titre de chirurgien est absolument nécessaire pour opérer).

Dans le modèle cognitif, il existe un lien fort entre les démarches intellectuelles mobilisées dans un emploi, et le type de contrôle exercé sur lui. Ainsi, pour les salariés utilisant la démarche intellectuelle "application", l'évaluation se fait à travers le "*contrôle par les procédés de travail*". En ce qui concerne les enseignants, on se trouve dans le cadre de la démarche "*transposition-diffusion*" qui est liée en règle générale au "*contrôle par les résultats*" (alors que la culture enseignante est plus proche de l'obligation de moyens que de l'obligation de résultats). Enfin, le contrôle par les qualifications est lié en général aux emplois utilisant la démarche "*conception*", puisque l'on ne peut y fixer ni la procédure ni le résultat final.

I.2 Cadre opérationnel d'analyse de la mobilité

Démarche générale

Le modèle cognitif d'analyse des compétences est au fondement des démarches d'orientation professionnelle mises en œuvre par l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi). La mise en application pratique de cette approche au sein de l'ANPE a débouché sur le ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois) :

« La nomenclature ROME constitue un référentiel national exhaustif sur les métiers et les emplois dont la vocation, pour l'ANPE, est triple : il sert à la définition de profils d'offres et de demandes d'emploi déposées dans les agences locales, il représente une source documentaire opérationnelle et actualisée sur les contenus des emplois et des métiers pour les agents et pour les usagers, il renforce le langage commun que l'ANPE doit entretenir avec ses partenaires, pour intervenir avec efficacité sur un bassin d'emploi. Plus largement, le nouveau ROME, avec ses différentes composantes, s'adresse aux professionnels qui interviennent auprès de publics à la recherche d'un bilan, d'une orientation, d'une insertion ou d'une reconversion. » (137)

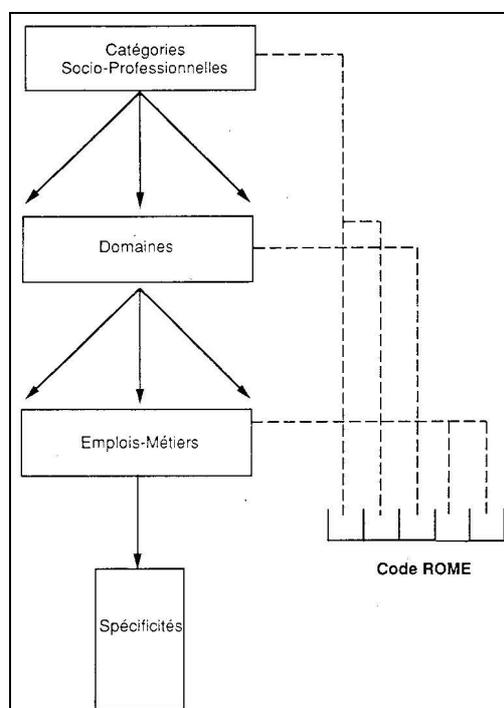
ROME est un outil dynamique qui trouve sa place dans les démarches d'anticipation visant au rapprochement des offres et des demandes dans les deux sens (c'est-à-dire soit affecter un demandeur d'emploi à un emploi/métier, soit, à l'inverse, de rechercher les demandeurs pouvant occuper un emploi offert). Mais, au-delà de cet objectif opérationnel, ROME permet de mener l'exploration systématique d'un secteur professionnel ou des débouchés d'un emploi/métier.

137 ANPE, 1997, *ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois)*, La Documentation française, page 1

Catégories, domaines et "emplois/métiers"

La nomenclature ROME ne suit pas le découpage sectoriel classique aboutissant par exemple aux catégories socioprofessionnelles de l'INSEE, mais définit des espaces professionnels "trans-sectoriels" (par exemple les métiers de l'informatique que l'on retrouve dans de nombreux secteurs professionnels hétérogènes), et s'intéresse plus à l'activité déployée dans un poste de travail qu'au secteur de l'entreprise (par exemple « *la secrétaire travaillant dans un établissement hospitalier ou dans la fonction publique, est classée comme "secrétaire" dans la catégorie "personnel des services administratifs et commerciaux" et non dans la santé ou la fonction publique* »). D'autre part, la nomenclature ROME est organisée selon une structure hiérarchisée en arborescence qui comporte 22 catégories professionnelles, 61 domaines professionnels et 466 emplois/métier :

Figure 11 : La structure de la nomenclature ROME



Source : PENAN, op. cit., annexes, figure 1

Les *catégories* du ROME ne correspondent pas strictement aux PCS de l'INSEE et sont bâties sur le croisement entre un statut social (employé, cadre...) et un milieu professionnel (services administratifs et commerciaux). Les enseignants du premier degré sont classés dans la catégorie N°22 (professionnels de la formation initiale et de la formation continue).

Les *domaines* sont définis à l'intérieur d'une catégorie par un ensemble de critères comme la fonction (personnel de la vente), le type d'organisation du travail ou de technologie, le secteur d'activité (praticiens de la santé). Le domaine professionnel « *renvoie à un champ de savoirs et de savoir-faire techniques qui nécessitent des connaissances et des compétences susceptibles d'être mises en œuvre dans l'exercice de l'activité* » (ANPE, op. cit. page 4). Les enseignants du premier degré sont classés dans le domaine N°221 (professionnels de la formation initiale).

Chaque *emploi/métier* constitue l'unité de base de la nomenclature ROME et peut être défini comme une « *agrégation de situations de travail particulières réunies sur la base d'une proximité des contenus d'activité* » (PENAN, op. cit. page 3). Pour chaque emploi/métier, le répertoire fournit sa délimitation et une définition synthétique des conditions d'exercice, les modes d'accès puis il complète cette description par l'indication de "spécificités", c'est-à-dire de conditions particulières de variation ou d'évolution de l'exercice de l'emploi/métier (**138**).

Au-delà de la description de chaque emploi/métier, la nomenclature ROME permet de comparer les emplois/métiers d'un même domaine professionnel et de les situer les uns par rapport aux autres. En ce qui concerne notre objet, les métiers de la formation initiale sont articulés de la manière suivante :

138 La fiche N°22 111 intitulée « enseignant des écoles » est reproduite en annexes.

Tableau 28 : Emploi/métiers du domaine de la formation initiale**22 Professionnels de la formation initiale et continue****221 Professionnels de la formation initiale*****enseignement préélémentaire et élémentaire***22111 Enseignant des écoles***enseignement du second degré***

22121 Enseignant d'enseignement général

22122 Enseignant d'enseignement technique

enseignement supérieur

22131 Enseignant chercheur

administration de l'enseignement

22141 Personnel d'éducation et de surveillance d'établissement d'enseignement

22142 Administrateur d'école maternelle ou primaire

22143 Administrateur d'établissement d'enseignement secondaire et supérieur

inspection

22151 Inspecteur de l'enseignement

Source : ANPE, op. cit., page 136

L'approche cognitive des compétences conduit la nomenclature ROME à décomposer le métier d'instituteur en deux emplois/métiers : "*enseignant des écoles*" et "*administrateur d'école maternelle ou primaire*". Comme nous l'avons noté dans la section précédente, l'analyse cognitive définit des compétences spécifiques pour la direction d'école, ce qui conduit à définir un emploi/métier à part entière pour les directeurs d'école. Cet emploi/métier intitulé "*administrateur d'école maternelle ou primaire*" n'est pas rangé avec les enseignants des écoles, mais dans l'ensemble "*administration de l'enseignement*", qui regroupe les gestionnaires et chefs d'établissements scolaires. Et nous allons voir dans le paragraphe suivant que cette distinction a des répercussions importantes sur les débouchés ouverts aux instituteurs dans le ROME.

Les "aires de mobilité"

Avec cette notion, on se recentre sur la mobilité professionnelle qui constitue le cadre général de notre propre recherche et l'objectif final de la démarche d'analyse cognitive :

« Au-delà des mots, des étiquettes consacrées par les pratiques sociales et professionnelles, il s'agit de savoir comment on se déplace dans l'espace des métiers, comment cet espace se forme et se transforme, comment la dynamique d'évolution des individus et des postes décompose et recompose les activités professionnelles exercées. » (PENAN op. cit. p. 2)

Dans le ROME, la mobilité est définie dans le cadre des "aires de mobilité" qui structurent les parcours de mobilité issus d'un emploi/métier. On peut remarquer que ce que nous avons défini au chapitre premier sous le terme de "distance socioprofessionnelle" séparant deux positions professionnelles et les formes de mobilité envisageables dans "l'espace des possibles" présentent des analogies avec la notion développée par le ROME sous le vocable "aire de mobilité". Cependant, cette dernière est fortement orientée par l'analyse cognitive et, en particulier, par la prise en compte des "éléments logiques sous-jacents à la compétence", c'est-à-dire les compétences transférables d'un domaine professionnel à un autre. Cela permet de distinguer **deux types de mobilité** :

d'une part des « *mobilités classiques qui consistent à rester dans le même domaine professionnel et qui peuvent être par exemple liées à l'avancement ou à des carrières horizontales classiques dans des activités connexes à l'emploi exercé* »

d'autre part des « *mobilités de domaine à domaine qui consistent à passer d'un domaine d'activité à l'autre tout en restant dans le même type d'activité professionnelle* » (PENAN, op. cit., p. 8)

À partir d'un emploi/métier, on peut pointer toute une série d'emplois-cibles en définissant des mobilités de plus en plus "longues", c'est-à-dire risquées ou difficiles à réussir. Les aires de mobilité distinguent **trois niveaux de mobilité** à partir d'un emploi/métier :

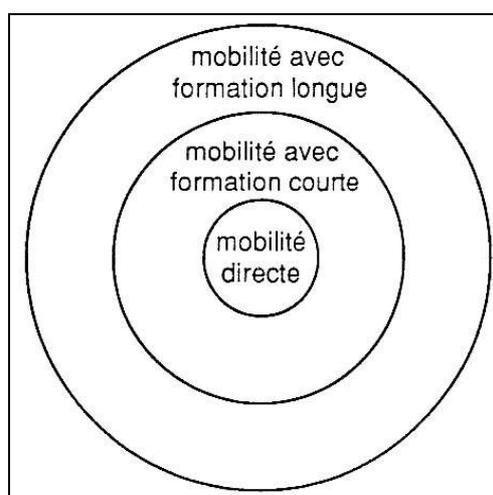
« *mobilité directe, sans formation préalable avec simplement un temps d'adaptation, de mise au courant naturelle, c'est-à-dire non organisée spécifiquement ;*

mobilité avec formation courte et/ou temps d'adaptation prévu et organisé ;

mobilité avec formation longue » (PENAN, op. cit., p. 8)

La distinction entre mobilités intra-domaine et mobilité inter domaines n'est pas sans rappeler l'opposition entre les formes de mobilités interne et externe que nous avons définie dans notre typologie au chapitre premier. De même, les trois "*niveaux de mobilité*" du ROME présentent des analogies avec la "*distance socioprofessionnelle*" de notre typologie. Cependant, cette dernière renvoie plutôt aux différences entre positions professionnelles de départ et d'arrivée (en termes de statut, de niveau hiérarchique, de salaire, de prestige...), alors que les "*niveaux de mobilité*" du ROME correspondent, quant à eux, à une distance à parcourir entre un emploi source et un emploi cible (en termes de difficultés à surmonter, de cap à franchir, d'évolution ou de formation). Cela ajoute un élément de classification permettant de mieux distinguer les parcours de mobilité. Les deux critères de mobilité du ROME permettent d'établir une représentation graphique en forme de cible concentrique centrée sur un emploi/métier source, et dans laquelle se trouve représentée la "*distance*" à parcourir pour atteindre d'autres emplois/métiers :

Figure 12 : Représentation graphique des aires de mobilité du ROME



Source : PENAN, op. cit., annexes, figure 5

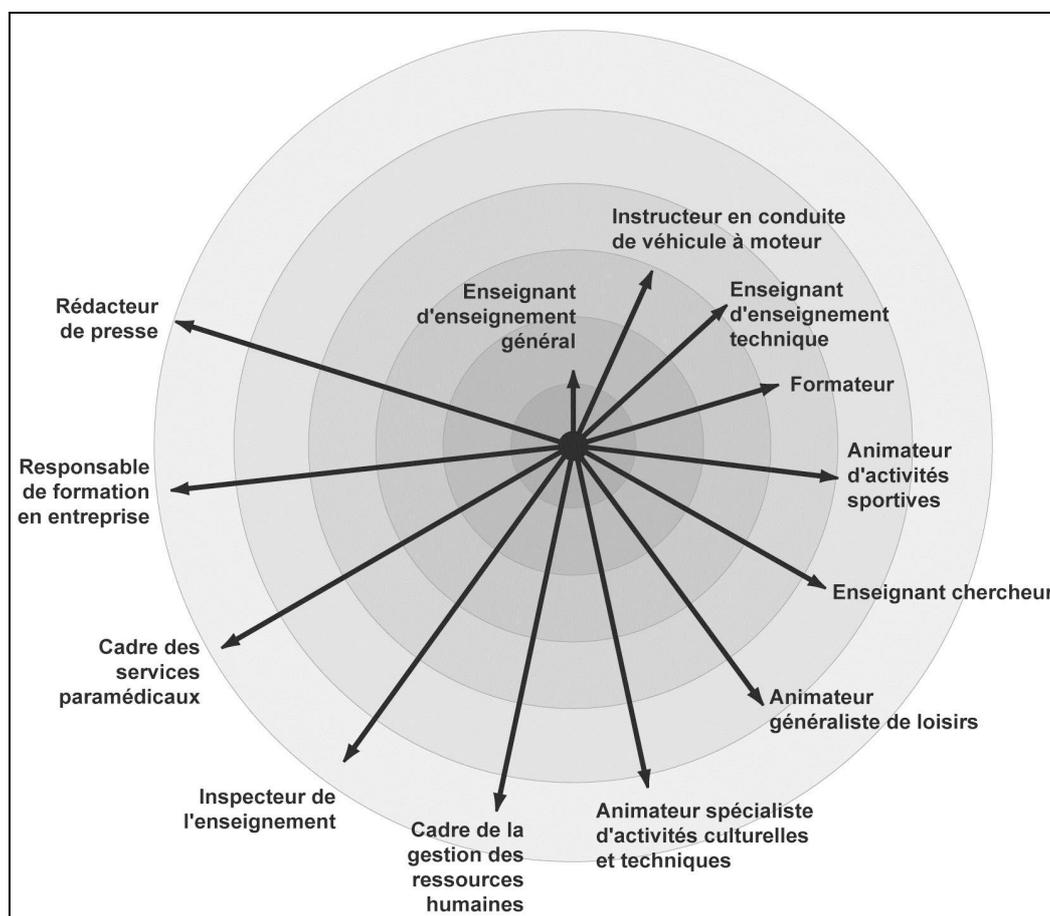
C'est à partir de ce type de représentation graphique que nous allons examiner les résultats concernant les enseignants du premier degré dans la section qui suit.

1.3 Aires de mobilité depuis l'institutorat

Dans l'examen du modèle cognitif qui précède, nous avons pointé à de nombreuses occasions que l'analyse des compétences transférables conduit à distinguer la situation professionnelle des directeurs d'école de la position générique d'enseignant du premier degré. Les aires de mobilité proposées dans ROME reprennent cette distinction en définissant séparément deux emplois/métiers intitulés "*enseignant des écoles*" et "*administrateur d'école maternelle ou primaire*", en présentant un graphique spécifique pour chacun d'entre eux. Examinons successivement ces deux graphiques :

Les débouchés pour un "enseignant des écoles"

Figure 13 : Aire de mobilité des "enseignants des écoles"



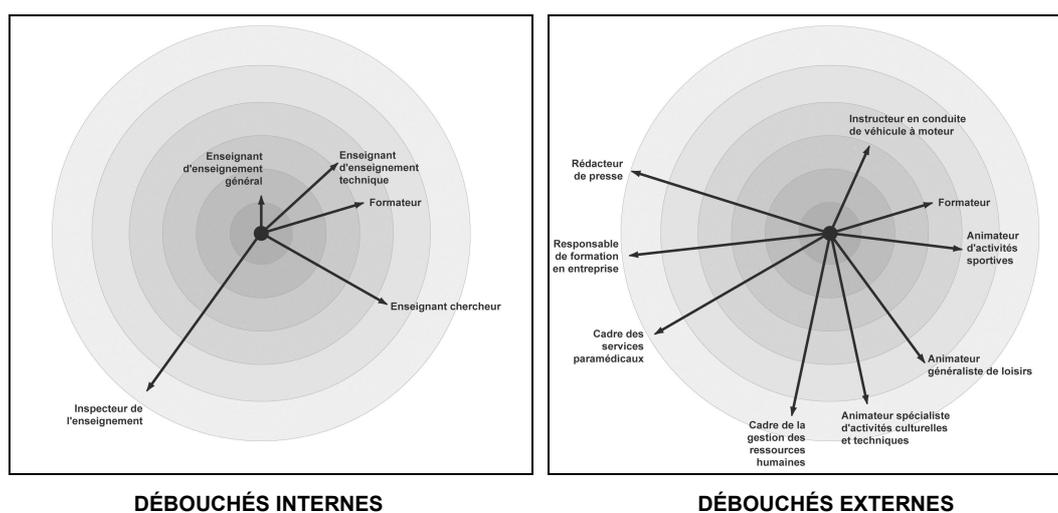
Source : ANPE, op. cit., page 140 (présentation remaniée)

Lecture : La longueur de la flèche traduit les proximités (en termes de compétences cognitives) entre l'emploi-source "enseignant des écoles" et chaque emploi-cible.

Ce qui frappe dans ce graphique, c'est la présence d'emplois/métiers que l'on n'a pas tendance spontanément à rapprocher de la position d'instituteur. L'analyse cognitive retrouve bien sûr certaines positions professionnelles déjà évoquées comme le professorat ou l'inspection. Cependant, ces positions professionnelles internes à l'Éducation nationale ne sont pas dominantes dans l'aire de mobilité des enseignants des écoles, puisqu'elles ne représentent qu'une part minoritaire des emplois cibles générés par le ROME.

La construction de deux sous-graphiques distinguant les emplois cibles, selon qu'ils soient internes ou externes à l'Éducation nationale, permet de mettre cette caractéristique en évidence :

Figure 14 : Débouchés internes/externes (à l'Éducation nationale) pour un "enseignant des écoles"



Pour les **débouchés internes**, on discerne deux groupes d'emplois cibles selon le niveau de mobilité : d'une part trois destinations à une distance courte ou moyenne, et d'autre part deux destinations à une distance importante. Les emplois cibles les plus proches sont ceux de l'enseignement (enseignant d'enseignement général, enseignant d'enseignement technique, formateur) dont nous avons relevé la proximité (en termes de compétences) lors de l'examen du modèle cognitif. À une distance plus importante, se trouve l'emploi-cible d'enseignant-chercheur, qui constitue le sommet de la hiérarchie des emplois/métiers de l'enseignement. La distance très importante à laquelle se situe l'emploi intitulé "inspecteur de l'enseignement" a de quoi surprendre, quand on connaît les recrutements d'IEN parmi les instituteurs (**139**). Cette distorsion apparente s'explique par le fait que le ROME regroupe l'ensemble des inspecteurs de l'Éducation nationale dans l'emploi/métier "inspecteur de l'enseignement". Si l'on se réfère non pas aux

139 Le chapitre cinq est consacré aux IEN et nous permettra de détailler cette destination professionnelle et ses liens avec la position d'instituteur.

IEN mais aux inspecteurs d'Académie, aux inspecteurs pédagogiques régionaux et aux inspecteurs généraux, la distance les séparant de l'emploi source ne surprend plus. Au contraire, on peut la juger trop faible lorsque l'on songe que ces destinations sont placées non seulement au sommet de la hiérarchie administrative, mais aussi hors d'atteinte directe pour un enseignant du premier degré.

A titre de comparaison, la position d'enseignant-chercheur –malgré la distance à parcourir– est accessible par recrutement direct et notre enquête empirique nous a permis de prendre connaissance d'un nombre significatif de parcours professionnels menant directement de la position d'instituteur à celle d'enseignant-chercheur (selon le parcours canonique thèse... qualification... recrutement). En revanche, aucun des instituteurs devenus inspecteur d'académie ou inspecteur général que nous avons rencontrés dans notre enquête ne l'a fait directement. Tout porte à croire qu'un tel cas de figure soit irréalisable, et qu'il soit indispensable de passer par des étapes (*a minima* par le corps administratif des IEN) pour atteindre ce type de poste.

Pour les **débouchés externes**, on discerne trois groupes d'emplois cibles selon le niveau de mobilité : trois emplois plutôt proches ("*instructeur en conduite de véhicule à moteur*", "*formateur*", "*animateur d'activités sportives*") ; trois emplois plutôt distants ("*animateur de loisir*", "*animateur d'activités culturelles*", "*cadre de la GRH*") et trois emplois distants ("*cadre des services paramédicaux*", "*responsable de formation*", "*rédacteur de presse*"). Mais, au-delà des différences de niveau de mobilité, ce qui frappe dans cette liste, c'est le caractère hétérogène de certains emplois cibles par rapport au métier d'instituteur, à commencer par le plus proche dans le graphique.

En effet, "*instructeur en conduite de véhicule à moteur*" n'est pas une destination professionnelle à laquelle on peut penser spontanément comme débouché de l'institutariat. D'ailleurs, aucune des réponses à notre questionnaire n'émanait d'une telle position professionnelle. Cela ne constitue pas une preuve formelle, et il est concevable qu'en exploitant systématiquement les canaux internes de cette profession (comme la presse

ou les syndicats professionnels), nous aurions fini par "dénicher l'oiseau rare". Mais nous soutenons l'hypothèse que le nombre de cas réel reste proche de zéro, car plusieurs éléments nous font penser que ce débouché a très peu de chances de se réaliser dans la pratique. Nous avons interrogé à ce propos un doctorant en sciences de l'éducation –formateur de moniteurs d'auto-école depuis près de vingt ans– qui a confirmé nos hypothèses, puisqu'il n'avait jamais rencontré le cas d'un instituteur devenu "*instructeur en conduite de véhicule à moteur*", tout en reconnaissant la proximité cognitive des deux métiers. Certes, dans les deux cas, il s'agit toujours « *d'expliquer simplement* » des savoirs de base, et l'on peut établir bien des analogies entre la conduite automobile et, par exemple, l'apprentissage premier de la lecture. Mais on atteint une des limites du modèle cognitif, et l'on constate qu'un métier ne peut pas être défini uniquement en termes de compétences. Un moniteur d'auto-école n'est pas seulement un "bon pédago" capable d'expliquer des savoirs "simples" (c'est-à-dire incorporés à l'état de routines par ceux qui les maîtrisent). C'est d'abord un passionné de voiture et de conduite automobile. C'est aussi un artisan travaillant seul ou un employé ayant le statut de salarié d'une petite entreprise de type artisanal. De même, un instituteur est d'abord quelqu'un qui a choisi (ou accepté) de travailler avec de jeunes enfants et dans le cadre de la fonction publique. C'est dire la faible probabilité de voir un « *homme en proie aux enfants* » (140) –et petit fonctionnaire de surcroît...– devenir moniteur ou "patron d'auto-école" .

On remarque dans le graphique d'autres destinations professionnelles dont la connexion avec le métier d'instituteur n'est pas immédiatement perceptible. Si l'on essaie de structurer ces connexions, on constate que certains emplois cibles combinent une proximité cognitive avec une distance socioprofessionnelle (comme moniteur d'auto-école), tandis que d'autres sont en proximité cognitive et socioprofessionnelle (comme animateur).

140 THIERRY Albert, 1986, *L'homme en proie aux enfants*, Magnard (première édition 1909)

En tout cas, l'aire de mobilité d'enseignant des écoles présentée dans le ROME renouvelle profondément la perception des possibilités professionnelles ouvertes aux instituteurs et invalide largement les discours convenus que nous avons examinés au chapitre premier sous le titre « *quitter la classe ? mais c'est impossible !* ». On peut remarquer que cela rejoint l'objectif général du ROME, qui est conçu pour élargir les potentialités de mobilité, en ouvrant des perspectives envisageables mais rarement envisagées spontanément.

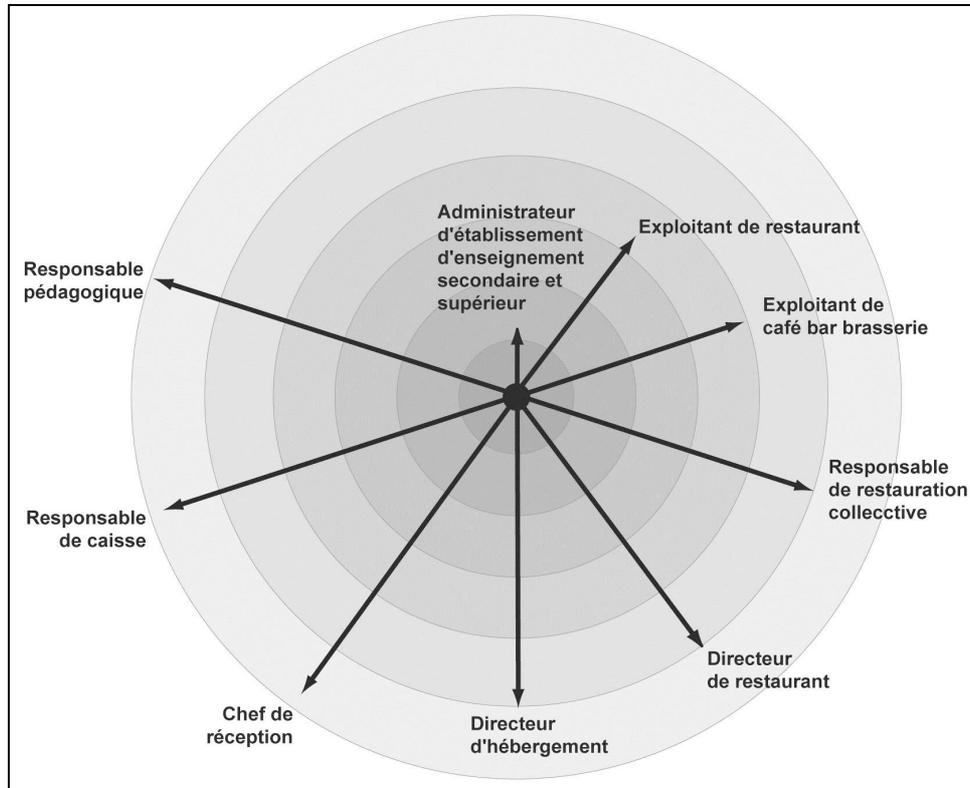
Les débouchés pour un "administrateur d'école maternelle ou primaire"

Nous avons indiqué au chapitre premier que la direction d'école ne relevait pas intrinsèquement de notre objet de recherche puisqu'elle ne correspondait pas aux critères de délimitation que nous nous sommes donnés. Au plan administratif, la direction d'école ne constitue pas un corps de fonctionnaires à part entière : aucun texte officiel ne l'institue par un statut spécifique, il n'existe pas de concours (interne ou externe) de recrutement, le recrutement se fait exclusivement parmi les enseignants du premier degré sur liste d'aptitude et les retours à la position standard sont très courants. Certes, la direction d'école constitue une forme de promotion professionnelle, mais elle représente plus une amélioration symbolique qu'une réelle ascension hiérarchique, et reste plus visible de l'extérieur que reconnue en interne.

Si les réticences envers un directeur chef d'établissement restent très vives parmi les enseignants du premier degré, pour les "usagers de l'école" en revanche, la cause est entendue : que ce soit les élèves et leurs familles ou les autres interlocuteurs, dès que les choses deviennent importantes ou problématiques, chacun "veut voir le directeur" (un peu comme le client mécontent qui exige de "parler au chef de service"...).

Et nous avons vu dans la section précédente qu'au plan des activités et des compétences professionnelles, la direction d'école oblige à "sortir de sa classe" et à s'investir au plan relationnel, aussi bien avec l'extérieur de l'école que dans la "direction d'équipe". Tout cela –et le statut particulier des directeurs déchargés de classe en région parisienne– explique la présence dans le ROME d'une aire de mobilité spécifique aux "*administrateurs d'école maternelle ou primaire*" qui est présentée dans les graphiques qui suivent :

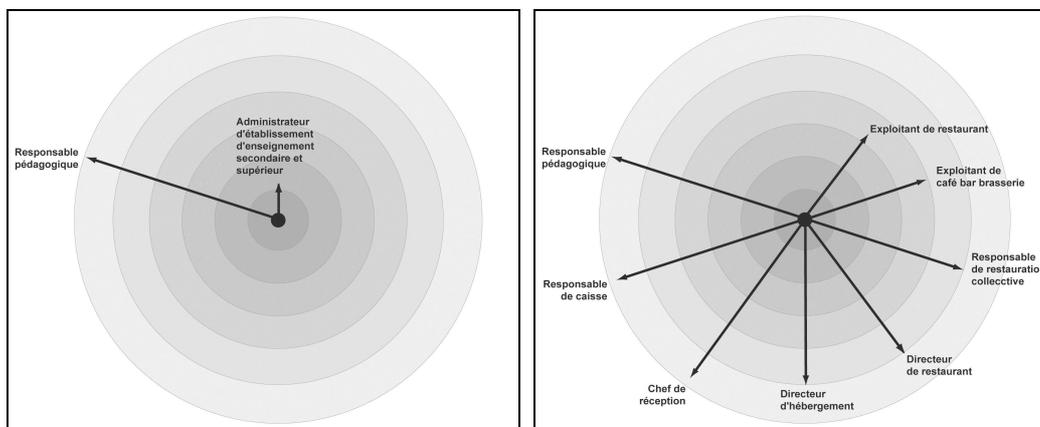
Figure 15 : Aire de mobilité de la direction d'école



Source : ANPE, op. cit., page 145 (présentation remaniée)

Lecture : La longueur de la flèche traduit les proximités (en termes de compétences cognitives) entre l'emploi-source de directeur d'école primaire ("administrateur d'école maternelle ou primaire") et chaque emploi-cible.

Figure 16 : Débouchés internes/externes de la direction d'école



DÉBOUCHÉS INTERNES

DÉBOUCHÉS EXTERNES

Le constat d'une présence marginale des **débouchés internes**, établi pour la position standard, se confirme pour la direction d'école. D'autant plus qu'un des deux emplois cibles n'est pas spécifique à l'Éducation nationale (puisque l'on peut être "*responsable pédagogique*" dans plusieurs domaines professionnels) et que la proximité maximale (en termes de compétences) avec l'emploi "*administrateur d'établissement d'enseignement secondaire et supérieur*" doit être fortement tempérée par la distance administrative et socioprofessionnelle.

Jusqu'à une date récente, le recrutement direct de chefs d'établissement du secondaire parmi les instituteurs n'était pas réalisé (**141**). Depuis peu, une amorce de recrutement direct peut être relevée, sous les effets conjugués de la création du corps de professeur d'école (relevant du cadre A de la fonction publique) et de la "crise de recrutement" des chefs d'établissement parmi le personnel du second degré (**142**). Nous avons relevé pour l'année 2002/2003 seulement deux cas de recrutement direct par concours permettant de passer sans étape intermédiaire de la direction d'école aux fonctions de chef d'établissement du secondaire. Bien entendu, en l'absence de données statistiques exhaustives, on peut penser que cette forme de mobilité est beaucoup plus fréquente.

Mais l'on doit noter que les deux occurrences rencontrées dans notre enquête constituent des cas particuliers. La première personne avait occupé plusieurs postes particuliers avant d'assurer la direction d'une école située en ZEP (zone d'éducation prioritaire), ce qui lui a permis de diversifier ses expériences professionnelles (en particulier le travail avec le collège). Le second cas, issu d'un autre département, est lui aussi hors normes puisqu'il s'agit du directeur entièrement déchargé de classe d'une très grosse école située en ZEP qui, en parallèle assumait la charge de président d'une association péri-éducative

141 Même si le parcours instituteur – PEGC a constitué pendant longtemps la voie de recrutement majoritaire pour le poste de principal de collège et que le passage par la position de chef d'établissement spécialisé relevant de l' AIS (adaptation et intégration scolaire) constitue une autre voie de recrutement indirecte. Les chapitres cinq et six nous permettront d'examiner ces filières progressives de recrutement.

142 IGEN, 1999, « La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire », MEN, Rapport présenté par René BLANCHET, Céline WIENER et Jean Pol ISAMBERT en avril 1999

gérant un centre permanent d'accueil de classes transplantées et salariant une dizaine de personnes. Les avis que nous avons pu recueillir confirment notre impression : bien que le concours de recrutement des chefs d'établissement secondaire soit formellement ouvert aux professeurs d'école, la réussite n'est pas (encore ?) vraiment accessible pour "un directeur lambda".

En ce qui concerne les "*administrateurs d'établissement d'enseignement supérieur*" notre enquête ne nous a permis de rencontrer qu'une seule personne ayant occupé des postes de secrétaire général dans plusieurs écoles d'ingénieur et devenue ensuite IGAEN (inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale). Mais ce parcours professionnel n'a aucun rapport avec les compétences issues de la direction d'école, puisqu'il a été rendu possible uniquement par un cursus de formation et de concours dans la filière administration et gestion de l'Éducation nationale (licence de droit, concours internes...).

La liste des **débouchés externes** de la direction d'école permet de découvrir une proximité cognitive plutôt surprenante avec le domaine professionnel des activités de service dans la restauration et l'hébergement. La distance socioprofessionnelle (et même "culturelle" pourrait-on dire) séparant la direction d'école primaire et ce secteur professionnel est en effet très importante. La position de travailleur indépendant (ou, depuis peu, de salarié de grands groupes industriels) est aux antipodes du statut de fonctionnaire, les horaires et les conditions de travail divergent fortement et la "culture d'entreprise" dessine deux mondes hétérogènes, voire antagonistes. Ce type de destinations professionnelles n'est pas totalement absent de notre enquête empirique, mais aucun des parcours de mobilité y conduisant ne semble découler des compétences développées dans la direction d'école. En revanche, ils sont souvent liés à une "histoire de famille" impliquant le conjoint, et conformes en cela aux modes d'accès à ce monde socioprofessionnel fortement marqué par la transmission familiale et le travail en couple.

II Le cadre administratif de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré

À de nombreuses reprises, nous avons pointé des caractéristiques du statut des enseignants du premier degré structurant directement notre objet. Nous avons déjà noté –au-delà de certaines rigidités– plusieurs éléments de ce statut ouvrant des marges de jeu aux acteurs, et leur offrant des opportunités de mobilité professionnelle encadrées par des garanties et des mécanismes de limitation des risques. Dans cette section, nous allons "mettre à plat" le dispositif réglementaire régissant la fonction publique, afin de mettre en perspective la situation administrative des enseignants du premier degré engagés dans un parcours de mobilité professionnelle. Cela nous permettra de compléter l'étude menée au chapitre premier pour établir la typologie des formes de mobilité. Puisque nous nous intéressons à un cas particulier de la mobilité professionnelle des fonctionnaires, il convient d'envisager le cadre réglementaire qui régit l'accès à la fonction publique, les possibilités de changement de statut, ainsi que certaines particularités du statut des fonctionnaires qui fixent des positions administratives particulières directement connectées à la mobilité professionnelle. Pour ce faire, nous allons reprendre les principaux éléments de la loi n°98-16 du 11 janvier 1984 intitulée « *Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État* » (143).

143 Le texte de cette loi se trouve en annexes.

II.1 Recrutements et carrières dans la fonction publique

Les recrutements

L'accès à la fonction publique se fait par des recrutements qui peuvent prendre deux formes principales : d'une part des concours de recrutement dits "externes", qui sont ouverts à tous les candidats justifiant du niveau de diplôme correspondant au concours ; d'autre part des concours dits "internes" réservés aux fonctionnaires justifiant d'une ancienneté de service dans une certaine portion de la fonction publique (chap. III article 19). Notons enfin que les fonctionnaires peuvent se voir proposer l'accès à un corps ou à un grade par voie de nomination après inscription sur une "liste d'aptitude" ouverte à certaines catégories de personnels.

Par exemple, le *recrutement des PEGC* s'est effectué selon trois voies simultanées : *primo* par un concours externe (ouvert aux étudiants justifiant d'un diplôme universitaire) ; *secundo* par un concours interne (ouvert, entre autres, aux instituteurs et aux "élèves-maîtres" à la fin de leur formation en École normale d'instituteurs) ; *tertio* par liste d'aptitude permettant à certains instituteurs d'intégrer directement le corps des PEGC sous certaines conditions (ancienneté dans le premier degré, niveau universitaire). Plus près de nous, le recrutement des professeurs d'école s'effectue pour l'instant selon quatre modalités :

1. concours externe, ouvert aux personnes justifiant d'un niveau de diplôme au moins équivalent à la licence,
2. concours de seconde voie (ou second concours interne), ouvert aux fonctionnaires et aux non-titulaires travaillant pour l'Éducation nationale,
3. concours interne, réservé aux instituteurs en poste,
4. liste d'aptitude, ouverte aux instituteurs sur des critères de barème et d'ancienneté.

Les deux dernières modalités d'accès sont appelées à disparaître avec l'extinction du corps des instituteurs et la dernière modalité a surtout permis d'intégrer au corps des professeurs d'école les instituteurs les plus anciens au moment de leur départ à la retraite. Le nombre de places ouvertes dans les deux dernières modalités est fixé en fonction des recrutements de nouveaux professeurs d'école par le concours externe. On peut d'ailleurs remarquer que l'équivalence formelle des différentes voies d'accès masque des disparités numériques très fortes : à la session de 1999, le concours externe a permis de recruter 9 750 personnes alors que le second concours interne ne correspond qu'à 294 recrutements (soit 3% du total).

Les déroulements de carrière

La structure des carrières des fonctionnaires est organisée selon plusieurs nomenclatures hiérarchisées et emboîtées. Les fonctionnaires sont d'abord répartis en quatre catégories –désignées dans l'ordre hiérarchique décroissant par les lettres A, B, C et D selon le diplôme exigé lors du recrutement– qui correspondent à des niveaux de responsabilité et de salaire décroissants. À l'intérieur de chacune de ces quatre catégories, chaque "métier" de la fonction publique correspond à un "*corps de fonctionnaires*" qui est défini par un niveau de recrutement, par une mission et par un déroulement de carrière spécifiques. Chaque corps de fonctionnaires est divisé en "*grades*" à l'intérieur desquels sont définis des "*échelons*" qui permettent de gérer les "*déroulements de carrière*" (chap. IV article 29).

Par exemple, le *corps des instituteurs* relève de la catégorie B des fonctionnaires, et le concours externe de recrutement –sous ses différentes évolutions chronologiques– imposait un niveau de diplôme qui est allé du brevet au deug ; alors que le *corps des professeurs d'école* relève de la catégorie A de la fonction publique, et le concours externe de recrutement requiert le niveau licence.

Cette disparité catégorielle n'ouvre pas de voie de promotion ou de mobilité professionnelle pour deux raisons : d'une part, le corps des professeurs d'école a été créé pour se substituer au corps des instituteurs qui est, quant à lui, voué à l'extinction ; d'autre part, le "référentiel de métier" (c'est-à-dire la définition des tâches et des fonctions) est strictement identique pour les deux corps. Passer d'un corps à l'autre ne modifie ni la nature du travail effectué ni la position hiérarchique. En fait, les différences entre le statut d'instituteur et celui de professeur des écoles découlent de la revalorisation des enseignants du premier degré. Cependant, on peut relever des enjeux importants, puisque la revalorisation n'est pas seulement salariale mais aussi symbolique, à commencer par la désignation par un terme commun avec le secondaire, et que l'appartenance au cadre A de la fonction publique ouvre de nouvelles perspectives de mobilité, comme par exemple les CAPES internes ou le statut d'ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche) à l'université, pour lequel le détachement est réservé aux fonctionnaires du cadre A de la fonction publique.

L'emploi occupé par un fonctionnaire est conditionné par son corps d'appartenance et par son grade, selon un ensemble de règles administratives statutaires. Cependant, le fonctionnement réel relève aussi de "droits coutumiers" ou, du moins, de règles empiriques beaucoup moins strictes que les définitions formelles des textes de loi. Et l'analyse des pratiques conduit dans certains cas à distinguer, au-delà des définitions réglementaires, ce que nous avons appelé des positions professionnelles ou des postes de travail, c'est-à-dire les fonctions réellement exercées. Pour certaines positions, on constate l'absence de différence statutaire très marquée, et en même temps une redéfinition profonde des occupations, des responsabilités, des compétences requises et des charges de travail. L'examen de l'emploi/métier "*administrateur d'école*" du ROME nous a fourni un premier exemple de cette distorsion, et le chapitre cinq consacré aux filières internes de l'institutorat nous permettra de compléter. On peut donc retenir que la liste des postes de travail accessibles à un fonctionnaire est plus ouverte que les définitions officielles du cadre administratif. Un élément de souplesse apportant du "jeu" dans les règles d'affectation des fonctionnaires se situe dans les "*positions administratives particulières*" que nous allons examiner dans la section suivante.

II.2 Les positions administratives particulières

Les positions administratives que peuvent occuper les fonctionnaires sont au nombre de cinq (chap. V article 32) :

- 1/ l'activité à temps complet ou à temps partiel,
- 2/ le détachement,
- 3/ la position hors cadres,
- 4/ la disponibilité,
- 5/ le congé parental (**144**).

Reprenons une à une les positions administratives qui concernent notre recherche :

L'activité à temps partiel

La possibilité d'exercer à temps partiel n'est accordée aux fonctionnaires que sous réserve des "nécessités du service" et selon plusieurs clauses restrictives (chap. V art. 37). Pour tous les fonctionnaires, le temps partiel ne peut pas être inférieur au mi-temps, et pour les personnels de l'Éducation nationale le mi-temps est la seule modalité du temps partiel qui soit accessible dans le premier degré. Certaines catégories de fonctionnaires ne sont pas autorisées à en bénéficier, par exemple, pour ce qui nous concerne, les maîtres formateurs et les conseillers pédagogiques. Le temps partiel est une des modalités de réalisation de la mobilité professionnelle, et certains instituteurs y ont recours pour préparer leur départ (en particulier, pour des reprises

144 Jusqu'à la suppression du service militaire, l'accomplissement du service national constituait une sixième position réservée aux hommes et décomptée dans le calcul des retraites.

d'études ou la préparation de concours administratifs). Cependant l'analyse des réponses au questionnaire montre que le mi-temps reste peu utilisé par les enseignants du premier degré en cours de reconversion professionnelle, qui ont plus souvent recours à une année de "congé sans solde" qu'à une période de travail à mi-temps. L'observation des données disponibles auprès des services de gestion d'un département et concernant l'ensemble des enseignants du premier degré montre que l'activité à mi-temps est courante parmi les enseignants du premier degré, mais qu'au moins les neuf dixièmes des personnes exerçant à mi-temps sont des femmes élevant de jeunes enfants ou se situant dans une logique de "salaire d'appoint" (voire les deux).

La mise à disposition

La définition de la position "activité à temps complet" pourrait sembler tautologique, pourtant deux particularités du statut de la fonction publique doivent être relevées à son propos : d'une part la représentation syndicale et d'autre part la "mise à disposition". En ce qui concerne le premier point, l'article 6 du chapitre V stipule que « *Le fonctionnaire qui bénéficie d'une décharge de service pour l'exercice d'un mandat syndical est réputé être en position d'activité* ». Cette approche administrative –souvent si déroutante pour les béotiens– se retrouve dans la définition de la mise à disposition qui constitue une position administrative particulière, nous concernant directement :

Art. 41 - La mise à disposition est la situation du fonctionnaire qui demeure dans son corps d'origine, est réputé occuper son emploi, continue à percevoir la rémunération correspondante, mais qui effectue son service dans une autre administration que la sienne. Elle ne peut avoir lieu qu'en cas de nécessité de service, avec l'accord du fonctionnaire et au profit d'une administration de l'État ou d'un établissement public de l'État. L'intéressé doit remplir des fonctions d'un niveau hiérarchique comparable à celui des

fonctions exercées dans son administration d'origine. La mise à disposition n'est possible que s'il n'existe aucun emploi budgétaire correspondant à la fonction à remplir et permettant la nomination ou le détachement du fonctionnaire. Elle cesse, de plein droit, lorsque cette condition ne se trouve plus réalisée à la suite de la création ou de la vacance d'un emploi dans l'administration qui bénéficiait de la mise à disposition. [...]

En somme, administrativement, tout se passe comme si l'enseignant mis à disposition continuait à occuper un poste dans une école primaire... abstraction faite de son affectation "réelle" sur un autre poste de travail (dont le cadre organisationnel est sans rapport direct avec l'école, et dont les fonctions professionnelles sont souvent fort éloignées du référentiel de professeur d'école). L'examen des deux dernières phrases du texte ci-dessus montre que la mise à disposition est une situation administrative provisoire, voire précaire. Elle n'est pas assimilable à un changement de corps, qui constitue une rupture de carrière définitive et irréversible. En ce qui concerne les enseignants des écoles, la mise à disposition s'opère majoritairement auprès des "associations complémentaires de l'école", ainsi que le prévoit le texte de loi :

Art. 42 - La mise à disposition est également possible auprès des organismes d'intérêt général. [...]

Art 44 - Les organismes à caractère associatif et qui assurent des missions d'intérêt général, [...] peuvent bénéficier, sur leur demande, pour l'exécution de ces missions, de la mise à disposition ou du détachement de fonctionnaires de l'État et des communes ou d'agents d'établissements publics. Ces fonctionnaires et agents sont placés sous l'autorité directe du président élu des organismes auprès desquels ils sont détachés ou mis à disposition.

Le dernier article cité –définissant le cadre administratif de la mise à disposition auprès d'associations– fait référence au détachement, autre position administrative que nous allons examiner à présent.

Le détachement

Le détachement constitue une autre position administrative particulière proche de la mise à disposition, qui est définie par les articles suivants :

Art 45. Le détachement est la position du fonctionnaire placé hors de son corps d'origine mais continuant à bénéficier, dans ce corps, de ses droits à l'avancement et à la retraite. Il est prononcé sur la demande du fonctionnaire ou d'office [...]. Le détachement est de courte ou de longue durée. Il est révocable. Le fonctionnaire détaché est soumis aux règles régissant la fonction qu'il exerce par l'effet de son détachement, à l'exception des dispositions [...] prévoyant le versement d'indemnités de licenciement ou de fin de carrière. [...] À l'expiration de son détachement, le fonctionnaire est obligatoirement réintégré dans son corps d'origine. Toutefois, il peut être intégré dans le corps de détachement dans les conditions prévues par le statut particulier de ce corps.

Art. 46. Le fonctionnaire détaché ne peut [...] être affilié au régime de retraite dont relève la fonction de détachement [...], la collectivité ou l'organisme auprès duquel un fonctionnaire est détaché est redevable d'une contribution pour la constitution des droits à la pension de l'intéressé. [...] Dans le cas de fonctionnaires détachés auprès de députés ou de sénateurs, la contribution est versée par le député ou le sénateur intéressé. [...]

Art. 48 - Un décret en Conseil d'État détermine le cas, les conditions, la durée du détachement, les modalités d'intégration dans le corps de détachement et de réintégration dans le corps d'origine. [...]

Le détachement consiste donc pour un instituteur à continuer d'appartenir à son corps d'origine tout en travaillant dans une autre administration, un organisme, ou auprès d'un parlementaire. Contrairement à un instituteur mis à disposition, un instituteur détaché n'est plus « *réputé occuper son emploi* » du premier degré et il ne perçoit pas son traitement d'instituteur mais un salaire versé par l'instance qui l'emploie. En revanche, puisque le détachement est –comme la mise à disposition– une position administrative transitoire pouvant être interrompue, le texte de loi précise les conditions de constitution de la pension, l'avancement de carrière, l'ancienneté de service et les modalités de retour au corps d'origine.

Globalement, on peut dire que la position de détaché est plus "distante" de la position standard que la mise à disposition. En effet, la gestion des salaires, et donc des carrières, est assurée pour la mise à disposition au niveau habituel des services départementaux (en lien direct avec la gestion des postes d'enseignants et du "mouvement" départemental d'affectation). En revanche, les instituteurs détachés sont payés par l'organisme recruteur, ce qui entraîne un relâchement des liens avec l'administration qui gère leur carrière. On voit que le principe du détachement permet à un enseignant du premier degré d'occuper des positions professionnelles fort éloignées de la position standard, non seulement en termes d'activités, mais aussi en ce qui concerne le salaire ou le statut, bien que le statut d'enseignant du premier degré soit maintenu, et que la réintégration dans le corps d'origine reste garantie par la loi.

La disponibilité

La dernière position administrative particulière des fonctionnaires décrite par la loi est la disponibilité. Elle concerne d'une part les fonctionnaires en fin de droit de congé maladie, et d'autre part les agents qui en font la demande :

Art. 51. La disponibilité est la position du fonctionnaire qui, placé hors de son administration ou service d'origine, cesse de bénéficier, dans cette position, de ses droits à l'avancement et à la retraite. La disponibilité est prononcée soit à la demande de l'intéressé, soit d'office à l'expiration des congés prévus aux 2, 3° et 4° de l'article 34 ci-dessus. Le fonctionnaire mis en disponibilité qui refuse successivement trois postes qui lui sont proposés en vue de sa réintégration peut être licencié après avis de la commission administrative paritaire.

Art. 52. Un décret en Conseil d'État détermine les cas et conditions de mise en disponibilité, sa durée, ainsi que les modalités de réintégration des fonctionnaires intéressés à l'expiration de la période de disponibilité.

La **disponibilité demandée** correspond à la notion de "congé sans solde", qui permet d'une part de garder une ultime possibilité de réintégration à son corps d'origine, et d'autre part d'avoir dans le même temps toute latitude pour organiser sa vie professionnelle. Les décrets d'application précisent les motifs pouvant justifier les demandes (poursuite d'études, rapprochement de conjoint, enfant en bas âge ou handicapé, mobilité géographique du conjoint pour raison professionnelle...). Ils précisent également les durées maximales d'application qui constituent un aspect important pour notre recherche. Les différentes formes de disponibilité offrent une voie de départ qui conserve les possibilités de retour en cas de nécessité.

De nombreuses personnes rencontrées lors de notre enquête empirique ont eu recours à la disponibilité, ce qui leur a permis de « *ne pas couper les ponts* » en instaurant une période de transition entre l'institutorat et la nouvelle position professionnelle. Cette possibilité a servi d'incitation au départ pour certains répondants qui se sentaient rassurés par cette possibilité de retour, et l'un d'eux se présentait en entretien comme « *le seul artisan du département pouvant bénéficier de la sécurité de l'emploi* ». La disponibilité permet de limiter les risques pris lors d'une reconversion professionnelle et la plupart des répondants maintiennent cette possibilité aussi longtemps qu'ils le peuvent, même lorsque tout semble indiquer qu'ils ne reviendront plus à leur situation professionnelle d'origine.

On peut noter à ce propos que l'application des dispositions réglementaires sur les durées de disponibilité varie d'un département à l'autre. Alors que les règles fixées par le texte de loi semblent définir un cadre rigide, on constate que leur application pratique s'opère "avec souplesse", voire dans le flou le plus total. En effet, certains répondants ont largement dépassé la durée maximale prévue pour la disponibilité sans se voir contraints de choisir entre la réintégration et la démission (qui constituent la seule alternative prévue par les textes). La disponibilité limite la prise de risques, elle permet de « *ne pas brûler tous ses vaisseaux* » et d'être assuré de l'avenir en cas de mobilité externe hors de l'Éducation nationale, voire de la fonction publique ou du salariat.

D'ailleurs le caractère réversible du congé sans solde ne constitue pas seulement un élément rassurant qui allège la décision de tenter sa chance, puisque nous avons pointé dans notre enquête quelques cas de retour après un échec. Le recours à ce « *parachute* » (*dixit* un répondant) a permis à certains de clore une tentative infructueuse de reconversion (y compris pour préparer un second départ).

II.3 Les situations administratives complémentaires

La position de "faisant-fonction"

Une position administrative doit être évoquée ici –bien qu'elle ne soit pas définie par le texte de loi– car elle constitue un autre élément de "jeu" organisationnel important, qui s'ajoute aux possibilités de "souplesse" déjà signalées. La position de "faisant-fonction" est en effet très courante dans l'Éducation nationale, et semble relever plus du droit coutumier que de la rigueur administrative. Lorsqu'un poste n'a été demandé par aucun fonctionnaire titulaire pouvant y accéder statutairement, l'administration doit faire face à une "vacance de poste". Pour cela, elle doit trouver un agent qui ne remplit pas toutes les conditions statutaires pour devenir titulaire du poste vacant, mais qui pourrait assurer les fonctions professionnelles correspondantes. Par exemple, lorsqu'une circonscription primaire n'a été demandée par aucun IEN en poste ou en fin de formation, l'inspecteur d'Académie directeur des services départementaux doit trouver un palliatif et nommer un (ou une) "faisant-fonction". Cette personne va assumer pendant une année scolaire toutes les tâches et les missions de l'inspecteur, et va se voir investie des mêmes prérogatives hiérarchiques, "comme si" elle avait réussi le concours de recrutement et suivi la formation professionnelle initiale. L'observation des pratiques ordinaires permet de constater qu'il est fait appel à deux sortes de personnes, d'une part des candidats admissibles mais non admis au concours de recrutement des IEN et d'autre part des conseillers pédagogiques (parfois ayant indiqué leur souhait de faire fonction à leur hiérarchie, parfois désignés d'office c'est-à-dire nommés d'autorité "dans l'intérêt du service"). On peut également constater que la position de "faisant-fonction" joue souvent un rôle de pré-recrutement, et des procédures spécifiques d'intégration sont même possibles pour les personnes faisant fonction plusieurs années de suite.

Les aides institutionnelles à la mobilité professionnelle

Une dernière série de dispositifs administratifs doivent être signalés, puisqu'ils constituent des aides à la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré. Il s'agit des possibilités de formations longues sur le temps de travail que nous avons évoquées à propos de Daniel et qui peuvent être rangées dans trois catégories :

les aides individuelles à la formation,

les formations institutionnelles,

les mesures spécifiques d'aide à la mobilité professionnelle.

Les aides individuelles à la formation

Le congé formation est le dispositif mis en place par l'Éducation nationale en application d'une disposition ouverte à tous les salariés depuis 1970, le congé individuel de formation. À ce titre, les enseignants du premier degré peuvent bénéficier d'un congé d'une année scolaire complète pour suivre une formation, qu'ils choisissent. Les bénéficiaires « *conservent leur poste* », c'est-à-dire qu'ils sont remplacés pendant un an dans leur école et peuvent la réintégrer à la fin du congé formation. L'institution fournit les moyens de remplacement mais n'organise en rien la formation, et exerce un contrôle faiblement contraignant (145). Attribué au barème, avec priorité pour les candidats aux concours de recrutement (en particulier les CAPES internes), le congé formation ne débouche pas systématiquement sur une reconversion professionnelle. Les pointages que nous avons effectués dans notre département d'origine et les réponses au questionnaire de diffusion nationale montrent que la pratique largement dominante à l'issue de l'année du congé formation est un retour en classe pendant un an ou deux pour terminer un cursus de formation, suivi d'un départ après réussite à un concours de

145 puisque nous avons rencontré des bénéficiaires qui étaient des étudiants moyennement assidus et ne parvenaient même pas à "boucler" une licence de sciences de l'éducation durant leur année de congé formation.

recrutement. Cela provient des règles d'attribution du congé formation qui introduisent une certaine rigidité de fonctionnement et ne permettent pas toujours de bénéficier du congé de formation durant la période la plus propice dans le cursus universitaire.

Les **continuations d'études** –bien qu'attachées à la logique de fonctionnement de l'École normale et aujourd'hui taries– constituent toutefois un élément important pour notre recherche, puisqu'elles ont concerné de nombreuses personnes de notre population d'enquête. Rappelons qu'il s'agissait d'offrir la possibilité à un "élève-maître" de poursuivre son cursus après sa formation professionnelle initiale, voire dès la réussite au baccalauréat. Les continuations d'études pouvaient prendre la forme soit d'un poste de surveillant à l'École normale, soit d'une bourse d'études. Dans le premier cas, le statut de surveillant d'internat était similaire à celui des lycées, et permettait de poursuivre un cursus de l'enseignement supérieur, parallèlement à des tâches d'encadrement à l'École normale. Dans le second cas, la continuation d'études était organisée dans les mêmes conditions que durant la formation initiale à l'École normale, dans les centres de formation des enseignants du secondaire (IPES ou PEGC), à l'université, voire dans les classes préparatoires aux grandes écoles pour préparer les concours d'admission des Écoles normales supérieures. Comme nous le verrons dans le chapitre six, ce dispositif a principalement permis d'organiser des recrutements massifs d'enseignants de collège et lycée lors de la « *massification* » du secondaire à partir des années 1960.

Les formations institutionnelles

Les formations qualifiantes sont des formations longues organisées au sein de l'Éducation nationale dans une logique de spécialisation, voire de promotion interne. L'exemple de Daniel nous a permis d'évoquer ce type de formation, qui est organisé en interne sur une année scolaire et débouche sur une qualification officielle attestée par un diplôme professionnel prenant la forme d'un "certificat d'aptitude professionnel". Le prochain chapitre nous permettra de détailler les formations institutionnelles mises en place dans le secteur de l'AIS (adaptation et intégration scolaire). On peut remarquer dès à présent qu'elles n'ont pas leur équivalent dans le domaine de la formation interne, et que les conseillers pédagogiques développent la revendication collective de bénéficier d'une formation qualifiante, comparable à celle des psychologues scolaires par exemple.

Les autres types de formation institutionnelles, que l'on peut ranger sous le vocable de **stages à l'année**, prennent également la forme de formations organisées en interne sur une année scolaire, mais ils ne débouchent sur aucun diplôme reconnu. On peut citer l'exemple des stages "*informatique pédagogique*" (consistant en une formation d'un an dans le cadre universitaire) ou celui des stages audio-visuels organisés sur une année scolaire pour assurer la formation des instituteurs détachés au titre de l'audio-visuel dans les CDDP ou les Écoles normales. En dehors de ces deux cas, l'institution ne met pas en place de formation spécifique pour préparer l'accès à des postes particuliers (comme les langues, ou les arts plastiques), et l'on peut remarquer que ce sont des compétences acquises à titre privé qui sont mobilisées dans le poste (et exigées pour le recrutement...).

Les mesures spécifiques d'aide à la mobilité professionnelle

Le congé de mobilité constitue la principale modalité actuelle d'aide à la mobilité professionnelle à travers un dispositif commun à tous les fonctionnaires. En principe instauré pour amorcer une reconversion vers un autre secteur professionnel, cette ressource est en fait mobilisée concurremment au congé formation. Les conditions d'application étant moins favorables (en termes de salaire et de retour dans le poste d'origine) et les conditions d'attribution étant plus souples (en termes de diplômes), cette modalité est souvent choisie "en second rang", par ceux qui ne peuvent bénéficier d'un congé formation.

La réadaptation est un dispositif spécifique d'aide aux enseignants en difficulté ne pouvant plus assurer leurs fonctions professionnelles suite à une maladie ou un handicap survenu durant la carrière. Cette mesure d'aide prend la forme d'un aménagement du service, ou d'une affectation hors école primaire sur une période d'une à trois années scolaires. Des dispositions spécifiques d'aide à la mobilité professionnelle sont prévues sous forme de réorientation vers d'autres secteurs d'activité en cas d'impossibilité de retour à la position standard. Le prochain chapitre sera l'occasion de détailler ce dispositif institutionnel en le replaçant dans son contexte.

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

"Dé-pédagogiser" notre objet, sans céder à l'utilitarisme

Initialement destinées à améliorer la mise en relation des offres et des demandes d'emploi, l'analyse cognitive et la nomenclature ROME qui en découle nous permettent de construire une réponse circonstanciée aux spéculations sur "l'employabilité" des instituteurs. En effet, l'analyse des compétences professionnelles mobilisées par un instituteur dans l'exercice de ses fonctions permet de définir rationnellement des séries de positions professionnelles envisageables. L'analyse des compétences transférables dans d'autres domaines professionnels permet d'explicitier les processus engagés par les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré et de "dé-pédagogiser" notre approche de ce métier. Le travail d'explicitation des compétences mobilisées dans l'exercice du métier d'instituteur s'opère selon une démarche comparative dans un cadre de référence global : cela permet de pointer des critères de mobilité qui ne sont pas spécifiques à l'enseignement. Nous avons relevé en particulier des démarches intellectuelles orientées par le modèle de la "*transposition-diffusion*", des relations au temps et à l'espace marquées par la nécessité "*d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude*" et des modes relationnels diversifiés, allant du modèle de "*l'interaction faible*" à celui de "*l'interaction forte*" (avec les élèves, les collègues et les partenaires extérieurs). L'analyse cognitive permet de définir la notion de "*compétences transférables*" qui nous semble essentielle dans l'étude des ré-orientations professionnelles.

L'analyse cognitive distingue également plusieurs modalités de ré-orientation qui complètent notre typologie des formes de mobilité et s'articulent autour de trois niveaux de mobilité (directe, sans formation préalable ou avec formation courte, avec formation longue) et deux logiques de mobilité (les *mobilités internes* à un domaine d'activité associées à une logique de filière professionnelle traditionnelle, s'opposant aux *mobilités inter domaines* se déroulant dans une logique de reconversion transversale vers d'autres domaines professionnels).

Nous avons également pu noter que l'analyse cognitive renouvelle l'approche de la polyvalence des instituteurs. Au-delà de la "polyvalence disciplinaire" –qui conduit l'instituteur à intervenir dans tous les champs du savoir et constitue un aspect très visible de l'exercice du métier– on peut définir une "**polyvalence fonctionnelle**" qui correspond à la prise en charge de tous les volets de l'activité scolaire, de l'enseignement à "la vie scolaire" (comme on dit dans le secondaire) en passant par l'orientation des élèves ou la gestion administrative et financière de l'établissement. Cette "polyvalence fonctionnelle" est au centre de la distinction établie par l'analyse cognitive entre les emplois/métiers "*enseignant des écoles*" et "*administrateur d'école*", puisque ce dernier est défini à partir de toutes les tâches distinctes de l'enseignement au sens restreint du terme. On peut s'interroger sur la validité de cette distinction fonctionnelle contraire à une longue tradition égalitariste des instituteurs, très attachés à une conception collégiale de l'école structurée autour d'un directeur seulement *major inter pares* et facilement rappelé à l'ordre par ses collègues à travers la formule rituelle : « *le conseil des maîtres est souverain* ».

Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle **une position spécifique et reconnue pour la direction d'école va finir par passer dans les faits**, contre la "culture de métier" des instituteurs largement héritée d'un état antérieur de l'école. Cette hypothèse nous paraît plausible pour deux séries de raisons.

D'une part, l'analyse des situations scolairement "difficiles" montre l'importance croissante de la direction d'école pour que les équipes enseignantes parviennent à faire face à des conditions de travail fortement dégradées. À l'occasion d'une recherche déjà citée du Centre de recherche en

éducation de Saint-Étienne, nous avons pu prendre la mesure de ce rôle essentiel de la direction d'école, y compris dans des rôles et des compétences qui ne correspondent pas à la lettre au référentiel de métier explicite :

« L'investissement "hors norme" des trois "fidèles" de l'école dans des séances de travail collectif –expérimentations, observations et réflexions sur les conditions de mises en activité des élèves et les modes d'intervention des enseignants, réajustements des modalités de communication avec les parents, entre autres– fait suite à une longue série de rencontres et d'expériences avec divers partenaires : chercheurs, formateurs, directeur de l'école voisine. [...] Clairement inscrit dans le fonctionnement de l'école depuis la loi de 1989, le travail collectif reste très inégalement développé selon les écoles. La propension à s'y impliquer au-delà du "minimum légal" est presque toujours solidaire d'un questionnement qui pousse à échanger. Elle apparaît plus fréquemment chez des enseignants nouveaux dans la profession ou confrontés ensemble à des problèmes difficiles à résoudre. Mais des enseignants expérimentés peuvent jouer un rôle actif en ce domaine, notamment quand ils ont le statut de directeur, si d'antérieures expériences positives de travail collectif les poussent à développer cette dimension. »(146)

On peut noter que l'institution reconnaît de plus en plus ce nouveau rôle des directeurs et l'engagement dans le travail collectif, voire l'encourage et le met en avant explicitement :

« La stabilisation de l'équipe, solidaire de l'amélioration de l'entente entre enseignants et du climat dans l'école, est à relier aussi à la reconnaissance institutionnelle dont elle a bénéficié. [...] L'aide que les "anciennes" s'efforçaient déjà d'apporter aux "nouveaux" –peu expérimentés pour la plupart– trouve l'occasion de s'intensifier durant la phase préparatoire à l'inspection. Et les liens se trouvent encore renforcés quand l'effort collectif de réflexion et de réajustement des pratiques est particulièrement valorisé dans le rapport d'inspection. » (idem)

146 BEN-AYED C. & BROCCOLICHI S. & QUINSON F., 2004, « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution », in MARCEL J.F. (dir.), 2004, *Les pratiques professionnelles de l'enseignant hors de la classe*, L'Harmattan, à paraître

Il faut néanmoins noter que la reconnaissance de la direction d'école reste pour l'instant semi-officielle, car, même « *quand l'école se mobilise* » en grande partie autour du directeur, ce dernier doit composer avec la conception ancienne pour être reconnu par les autres enseignants de l'école :

« Mais il reste que l'enquête confirme le rôle déterminant de la directrice dans la construction d'une dynamique collective durable. Son départ à la retraite, prévu dans un an, fait craindre aux enseignants des départs successifs et une désagrégation rapide de l'équipe pédagogique. La directrice est présentée comme le pivot de l'école, alors même que revient de façon récurrente, dans les entretiens, l'affirmation qu'elle n'a pas de pouvoir hiérarchique et ne cherche pas à en avoir. [...] "*Je crois qu'aujourd'hui j'ai ma place ici car je suis reconnue pour mon travail et pour le travail qu'on a réalisé ensemble sans passer par une relation de pouvoir.*" [...] Soucieuse de créer une unité d'école, c'est elle qui préserve les points de vue des uns et des autres, mais de manière à ce que tout soit lié : "*Elle dit les choses, mais elle mène son école comme une classe, dans le liant qu'il faut faire avec tous les individus qu'on a.*" (Institutrice spécialisée.) Son rôle de coordonnatrice-médiatrice n'est perçu positivement que parce qu'il va de pair avec un véritable engagement. [...] "*Je crois que quoi qu'on dise, le rôle du directeur est très important. Il n'a pas de pouvoir, il ne peut pas contraindre quelqu'un à adhérer, mais il doit avoir un engagement personnel. Je crois que notre directrice peut ne pas être appréciée, mais tout le monde lui reconnaît son engagement. La défense de l'élève en tant qu'individu, c'est elle. C'est elle, au niveau collectif. Et je crois qu'il faut quelqu'un, j'allais dire "à la tête", capable de le rappeler, un directeur ou une directrice capable de dire en certaines situations aux enseignants : "Non, stop !"*" (Institutrice, CE 1.) » (147)

On peut constater qu'à l'heure actuelle non seulement « *le rôle de coordonnatrice-médiatrice n'est perçu positivement que parce qu'il va de pair avec un véritable engagement* », mais aussi que ce rôle est fortement

147 KHERROUBI Martine, 2002, « La construction d'une identité d'école », in van ZANTEN A. & GORSPIRON M.F. & KHERROUBI M. & ROBERT A. D., 2002, *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, La Dispute (pp 63-64)

personnalisé, puisqu'il reste attaché aux qualités d'une personne et risque de ne pas perdurer après le départ à la retraite de cette personne.

On voit donc que la direction d'école est encore fortement marquée par la logique du charisme personnel, bien loin de la rationalité bureaucratique ou du modèle de la "professionnalisation". Et l'on peut retenir cette comparaison faite entre les interventions de la directrice et les relations avec les élèves : « *elle mène son école comme une classe, dans le liant qu'il faut faire avec tous les individus qu'on a* ». Cette analogie –courante de la part des instituteurs pour parler du directeur ou de l'inspecteur– peut être vue non seulement comme une sorte de compliment indirect, mais aussi comme un idéal de la relation hiérarchique chez nombre d'enseignants du premier degré.

D'autre part, si l'on élargit le point de vue, et que l'on envisage la gestion de la fonction publique et du système éducatif pris dans leur ensemble, plusieurs éléments de l'évolution générale viennent étayer cette hypothèse de l'émergence d'une nouvelle forme de direction des écoles primaires. Les "*formes nouvelles*" du management se répandent dans la fonction publique, qui est de plus en plus marquée par le mouvement général de décentralisation politique et de déconcentration administrative. L'introduction de la logique du projet et du pilotage de l'action par les résultats constituent des formes nouvelles de "mobilisation des acteurs". Cette évolution débouche sur l'émergence de niveaux intermédiaires de régulation du système éducatif, et le renforcement des responsabilités et du pouvoir des chefs d'établissement scolaire (148).

148 Une importante production (scientifique et institutionnelle) existe sur le thème : DUTERCQ Yves, 1997, « Autonomie des établissements et initiatives des équipes d'encadrement » in MEN, *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle de l'encadrement*, CNDP – DUTERCQ Yves & LANG Vincent, 2002, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés N°8* – KHERROUBI Martine & van ZANTEN Agnès, 2000, « La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division des rôles et encadrement », *Éducation et sociétés N°6*

Ainsi, même si la forme administrative pour une nouvelle direction d'école n'a pas encore été trouvée, plusieurs éléments convergents indiquent clairement que les évolutions en cours vont déboucher sur sa redéfinition dans les années qui viennent. On peut penser que l'accès à la direction d'école pourrait constituer, à terme, une mobilité professionnelle à part entière pour les enseignants du premier degré. On peut, d'ores et déjà, noter deux critères de la constitution d'un groupe professionnel spécifique : d'une part, le recrutement des directeurs et directrices s'opère par un entretien ouvrant une liste d'aptitude, et d'autre part une formation professionnelle spécifique et obligatoire conditionne l'accès à un poste.

L'approche cognitive et comparative du ROME nous offre l'opportunité de mettre en perspective le métier d'instituteur, de le situer dans un cadre général comparant l'ensemble des emplois, et de renouveler les débouchés envisageables en suggérant une palette d'emplois/métiers dans des secteurs professionnels *a priori* fort éloignés (restauration, gestion...). Mais si cette démarche permet de renouveler et de "dé-pédagogiser" l'approche du métier, on ne peut éluder le fait que plusieurs destinations professionnelles données comme proches dans cette analyse ne se rencontrent pratiquement jamais dans la réalité.

Cette distorsion conduit à rappeler que « *le travail, c'est plus que le travail* » (149), c'est-à-dire qu'un métier ne se limite pas à ses aspects cognitifs ou organisationnels. Une reconversion professionnelle ne se réduit pas à un choix rationnel visant à changer de position professionnelle sur la base d'un calcul explicite, en jugeant des proximités en termes de compétences cognitives et des distances en termes d'adaptation formative. Comprendre notre objet suppose, en effet, de raisonner en termes d'itinéraire de mobilité professionnelle, de parcours ou de cheminement professionnel engageant toute une série de transactions sociales.

149 CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard

Le ROME n'envisage que les compétences cognitives du référentiel de métier, et cela doit être complété par au moins quatre types de critères de mobilité.

Premièrement, beaucoup de reconversions mobilisent des compétences externes au référentiel de métier : soit des compétences acquises dans des activités connexes ou à la marge du métier (par exemple la gestion des partenariats développée par les coordinateurs de ZEP), soit des expériences et des apprentissages menés à titre privé (passion et auto-formation en informatique, théâtre, musique... voire sciences de l'éducation).

Deuxièmement, une reconversion peut mobiliser d'autres ressources que des compétences et en particulier toutes les formes du "capital social" (comme les réseaux de relations ou la famille pour le travail indépendant).

Troisièmement, la mobilité professionnelle choisie ne peut se restreindre à la gestion rationnelle de compétences transférables, elle a forcément à voir avec des problèmes de "motivation", avec des choix, ou plutôt des arbitrages entre motifs et moteurs de mobilité, et en tenant compte des opportunités (comme la mobilité structurelle vers le secondaire).

Quatrièmement, beaucoup de parcours de mobilité issus de l'institutorat mobilisent les ressources administratives du statut de la fonction publique. Ces parcours se déroulent dans un cadre administratif qui constitue un contexte fortement normé, mais qui offre également une large palette de dispositifs et de modalités adaptatives. Le cadre réglementaire et toutes ses dispositions particulières ont un impact important sur notre objet de recherche, en permettant toute une série de modalités de départ progressif, et en ouvrant une large palette de positions intermédiaires et/ou provisoires. Contrairement à une idée largement répandue (y compris parmi les enseignants...), les statuts de la fonction publique ne constituent pas un carcan rigide dessinant une sorte de "prison dorée", dans lesquels les individus seraient non seulement protégés par des garanties, mais aussi condamnés à l'immobilisme. À l'examen, on constate que les marges de jeu des acteurs sont importantes, grâce à des éléments de "souplesse" parfois inscrits dans la lettre de la loi, et souvent issus de dispositions dérogatoires ou d'habitudes de fonctionnement (en particulier dans le traitement des exceptions et des situations imprévues).

Le détachement et la mise à disposition servent de cadre administratif à toute une série d'emplois spécifiques que l'on désigne sous le terme de "postes à profil", c'est-à-dire les postes de travail qui relèvent d'une compétence ou d'une définition administrative particulières, et qui sont attribués en dehors des conditions statutaires habituelles. La disponibilité et toutes les formes de congé sans solde offrent la possibilité de faire une tentative de mobilité sans prendre de risque définitif. Enfin, les nombreux postes de "faisant-fonction" (d'inspecteur comme nous l'avons évoqué, mais aussi de conseiller pédagogique, de psychologue scolaire, de chef d'établissement spécialisé...) assouplissent considérablement les modalités d'accès à certaines fonctions et constituent parfois de véritables voies de recrutement parallèle ou des filières de pré-recrutement semi-officiel.

Des exemples de ces processus vont être examinés dans le prochain chapitre, qui est consacré aux "filières internes" de l'institutorat.

chapitre 5

ARCANES

Filières internes de mobilité progressive
et débouchés exclusifs du premier degré

PRESENTATION DU CHAPITRE 5

L'objectif de ce chapitre est d'entrer dans les arcanes du métier, à la périphérie de la position standard et du "cœur de métier". Nous allons y étudier la **mobilité fonctionnelle** définie dans la typologie des formes de mobilité du premier chapitre selon deux critères : "*quitter la classe*" et "*changer de fonctions dans le cadre de l'école primaire*". Nous avons déjà pu noter que certaines formes de mobilité fonctionnelle constituaient une mobilité professionnelle à part entière, même si ce type de mobilité s'opère en conservant le statut administratif d'instituteur. Presque toutes les destinations professionnelles concernées constituent des **débouchés spécifiques** de l'institutariat, c'est-à-dire des positions professionnelles accessibles exclusivement aux enseignants du premier degré (autrement dit, des "postes captifs" au sens où l'on parle de "marchés captifs"). Les formes de mobilité fonctionnelle accessibles aux enseignants du premier degré correspondent aux activités complémentaires du "cœur de métier" qui se retrouvent dans tout domaine professionnel : la **formation** professionnelle interne, la **spécialisation** (c'est-à-dire le traitement des cas difficiles, l'audit et la résolution des dysfonctionnements), **l'animation** interne **et la représentation** externe (par le biais des syndicats et associations professionnelles).

Nous allons consacrer la première section de ce chapitre à la délimitation et à la caractérisation des trois domaines de la mobilité fonctionnelle accessibles aux enseignants du premier degré. Puis nous nous intéresserons à chacun des trois domaines dans une section spécifique.

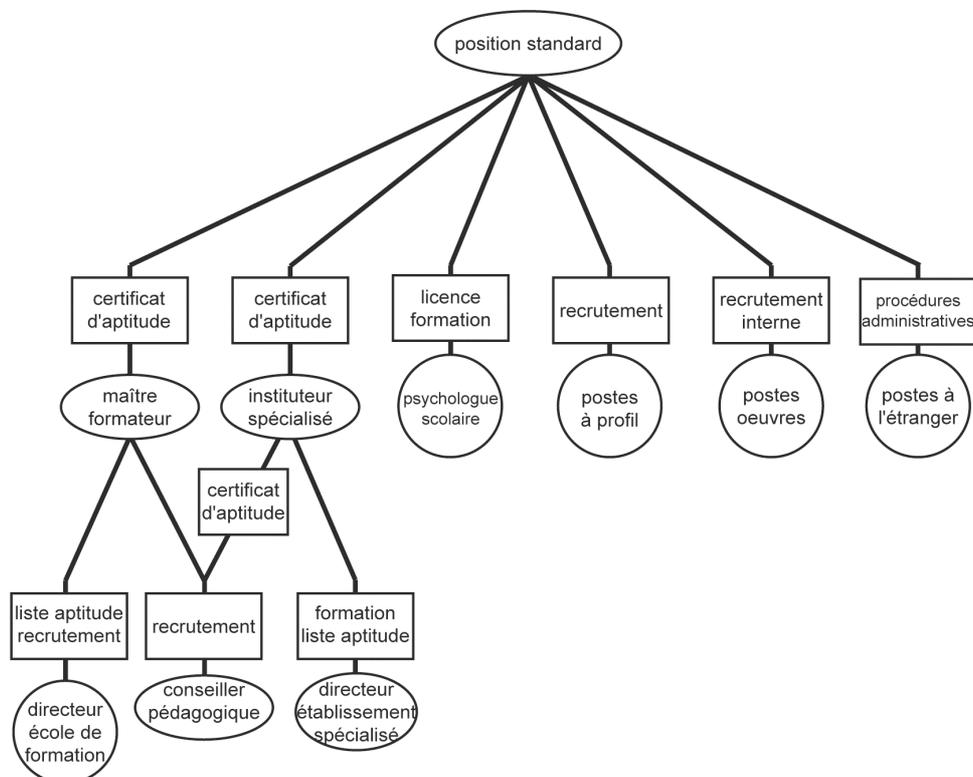
TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 5

I Les trois domaines de la mobilité de métier	286
II Formation interne	293
II.1 Devenir formateur.....	293
II.2 Débouchés et carrières au sein de la formation interne.....	302
Aujourd’hui, le directeur est... à l’IUFM	306
Le syndrome du mille-pattes.....	308
Conseiller pédagogique (des enseignants / de l’inspecteur)	310
III Adaptation et intégration scolaire.....	322
III.1 Spécial, spécialisé ou spécialiste ?	322
III.2 Du “maître-psychologue” au “psychologue de l’éducation”.....	330
III.3 Les filières de mobilité dans l’enseignement spécialisé.....	337
IV Les postes hors mouvement	342
IV.1 Les postes de réadaptation	345
IV.2 Les postes à l’étranger	350
IV.3 Les "postes à profil" et "postes œuvres".....	352
Conclusion du chapitre 5	358
Une structuration en domaines professionnels	358
Des effectifs réduits mais significatifs	359
Des dynamiques identitaires transversales.....	361
Des enjeux biographiques et collectifs	367

I Les trois domaines de la mobilité de métier

Si l'on reprend l'ensemble des possibilités ouvertes aux enseignants du premier degré dans les filières internes, on aboutit à la présentation schématique suivante :

Figure 17 : Schéma général des filières internes de l'institutorat



Lecture : les conditions d'accès sont placées dans des rectangles, les positions professionnelles comportant des possibilités d'évolution sont placées dans des ellipses, les positions professionnelles "terminales" sont placées dans des cercles.

Note : le présent schéma propose une vue d'ensemble simplifiée, dont certains détails seront explicités plus loin.

Le graphique précédent reprend l'ensemble des possibilités d'évolution professionnelle ouvertes aux enseignants du premier degré, y compris certaines positions constituant intrinsèquement de simples modalités de carrière mais qui apparaissent régulièrement dans les parcours de mobilité, en amont d'une reconversion (comme les postes à l'étranger par exemple). En revanche, le statut de *professeur d'école* et la fonction de *directeur d'école* ne sont pas représentés dans ce schéma, car ils ont déjà été pris en compte précédemment.

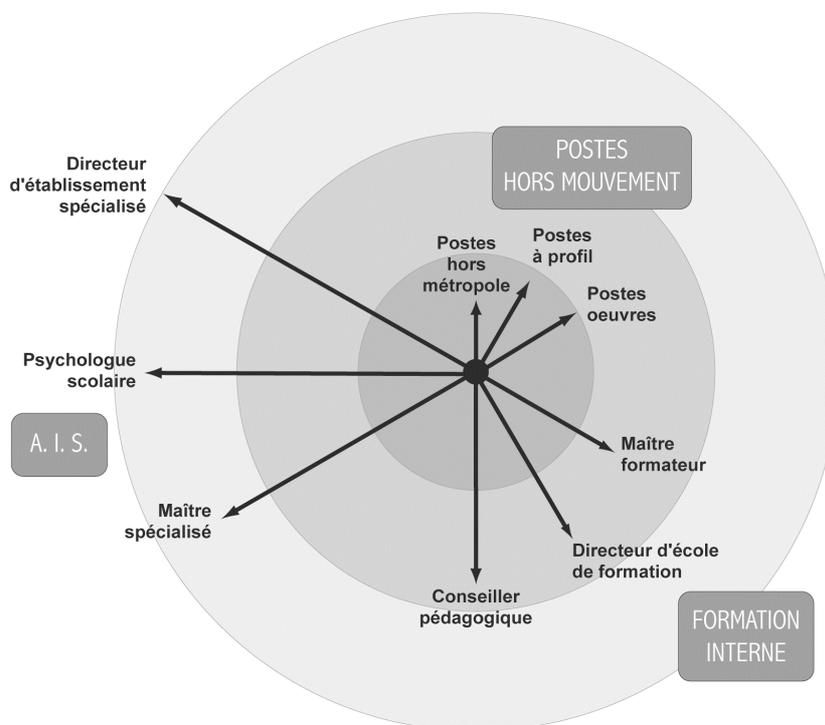
Quand on analyse les filières internes en termes de critères d'accès, on peut distinguer trois séries de postes ou domaines d'évolution qui correspondent à **trois types de conditions d'accès** :

Premièrement, le groupe des **postes hors mouvement** (postes hors métropole, postes à profil et postes œuvres) qui ne sont accessibles que sous certaines conditions restrictives, mais ne comportent pas de dispositif statutaire explicite.

Deuxièmement, le groupe des postes relevant de la **formation interne** (maître formateur, directeur d'école de formation, conseiller pédagogique) dont l'accès est régi par des examens professionnels prenant la forme de "certificat d'aptitude" et/ou de "liste d'aptitude".

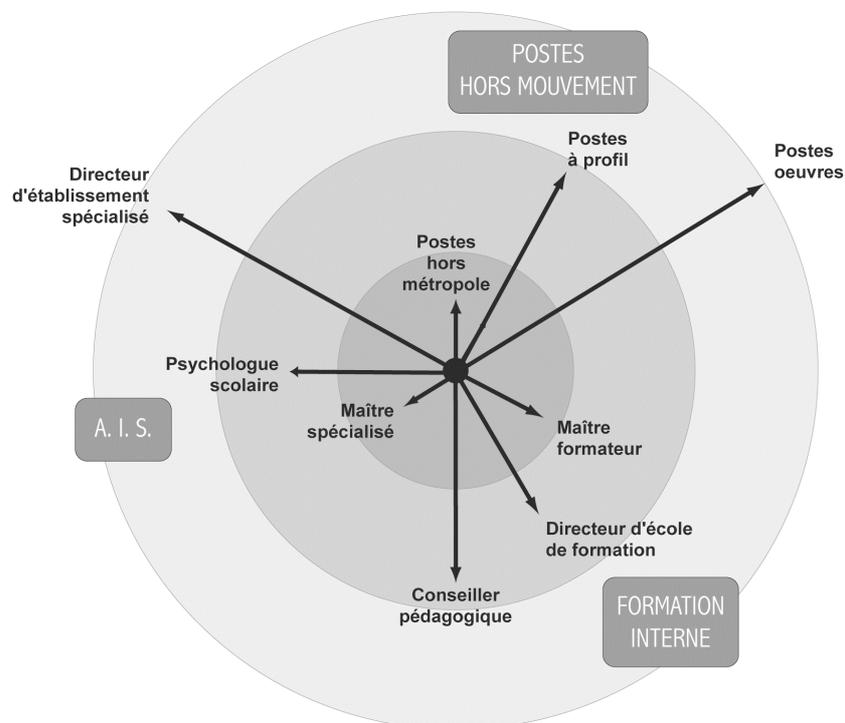
Troisièmement, le groupe des postes relevant de **I'A.I.S.** (adaptation et intégration scolaire : maître spécialisé, psychologue scolaire, directeur d'établissement spécialisé) dont l'accès est régi par des examens professionnels (certificat d'aptitude et/ou liste d'aptitude) et des formations qualifiantes.

Ces trois types de critères d'accès, fortement structurants pour les filières internes, peuvent se schématiser ainsi :

Figure 18 : Critères réglementaires d'accès aux débouchés spécifiques

Lecture : Les trois zones grisées concentriques figurent les trois types de conditions d'accès, et la longueur des flèches représente la distance (en termes de conditions d'accès) depuis la position standard vers les postes des filières internes.

On peut remarquer qu'il n'existe pas de correspondance logique entre la distance fonctionnelle (en termes de tâches et fonctions professionnelles) et la distance d'accès (en termes de conditions d'accès). Ainsi, par exemple, on peut opposer la situation d'un maître spécialisé caractérisée par la proximité fonctionnelle, et la distance d'accès avec celle d'un conseiller pédagogique qui correspond à la configuration inverse d'une distance fonctionnelle et d'une proximité d'accès. Le premier (surtout s'il exerce dans une classe au sein d'une école primaire) exerce dans des conditions proches de la position standard, mais a dû suivre une formation qualifiante d'un an et réussir un certificat d'aptitude, alors que le second exerce des tâches professionnelles complètement renouvelées mais sous la seule condition d'un certificat d'aptitude. Reprenons les distances fonctionnelles dans un schéma :

Figure 19 : Distance fonctionnelle des débouchés spécifiques

Lecture : Les trois zones grisées concentriques figurent trois niveaux de distance fonctionnelle, et la longueur des flèches représente la distance (en termes de rôles et fonctions professionnels) depuis la position standard vers les postes des filières internes.

On remarque dans ce second schéma que chaque domaine d'évolution professionnelle, qui était homogène selon les conditions d'accès dans le premier schéma, se trouve hiérarchisé quand on considère la distance fonctionnelle. Dans chaque domaine, un premier poste est en proximité fonctionnelle avec la position standard et relève plus de l'évolution de carrière que de la mobilité professionnelle à part entière (postes hors métropole, maître formateur, maître spécialisé). Une deuxième série de positions professionnelles comporte une distance plus importante et correspond à une mobilité professionnelle plus marquée (postes à profil, directeur d'école de formation, conseiller pédagogique, psychologue scolaire). Les positions professionnelles restantes correspondent à une redéfinition complète des missions et des tâches et donc à une évolution professionnelle importante (postes œuvres, directeur d'établissement spécialisé).

Il convient de prendre la mesure du **volume des emplois correspondant aux débouchés spécifiques**, ce que nous allons faire à partir du tableau suivant qui donne la répartition budgétaire des emplois d'enseignants du premier degré :

Tableau 29 : Répartition budgétaire des emplois d'enseignants du premier degré (1997-1998)

I) En poste devant les élèves (293 510)	100,0%	94,6%
I.1) Les classes (259 434)	88,4%	
primaires		237 358
initiation		776
application		4 769
enseignement spécialisé		10 447
établissements pénitentiaires		262
établissements hospitaliers		1 133
établissements médico-éducatifs		4 689
I.2) Remplacements (24 725)	8,4%	
maladie maternité		19 189
formation continue		4 290
stages longs		1 246
I.3) Décharges de service (9351)	3,2%	
directeurs école primaire		6 797
directeurs établissements spécialisés		110
maîtres formateurs		1 868
décharges syndicales		576
II) Autres situations (16 831)	100,0%	5,4%
II.1) Animation et soutien (14 560)	86,4%	
maîtres formateurs et conseillers		3 223
soutien scolaire, ZEP		2 015
réseau d'aide, commissions		9 322
II.2) Divers (2 301)	13,6%	
réadaptation		984
œuvres post et péri scolaires		374
MGEN		170
services exceptionnels		773
total général	310 371	100,0%

Source : GOUTEYRON Adrien (président de la commission), 1999, « Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir. Redonner sens à l'autorisation budgétaire », *Les rapports du Sénat N°328 page 340*

Comme nous l'avons déjà indiqué dans le chapitre deux au niveau départemental, les valeurs "officielles" de ce tableau –construit à partir des données ministérielles– indique le nombre d'emplois selon la ventilation administrative et ne tient compte que des postes budgétaires, ce qui exclut

les détachements. Reprenons ces données selon notre typologie et en tenant compte du détachement :

Tableau 30 : Répartition fonctionnelle des emplois du premier degré

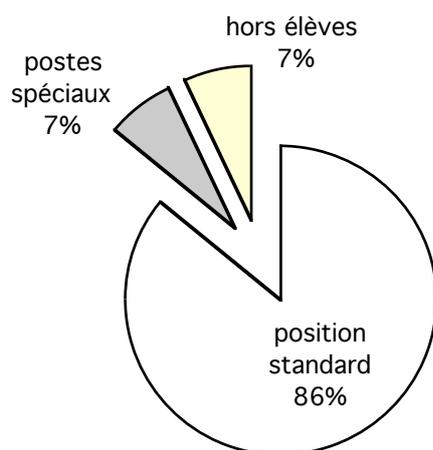
En poste devant les élèves	293 400		93,2%
dont position standard	270 078		85,7%
dont classes primaires		237 358	
remplacements maladie maternité		19 189	
remplacements formation continue		4 290	
décharges directeurs école primaire		6 797	
décharges maîtres formateurs		1 868	
décharges syndicales		576	
dont postes spécialisés et classes formation	23 322		7,4%
dont classes enseignement spécialisé		10 447	
classes initiation		776	
remplacements stages longs		1 246	
décharge directeurs établis. spécialisés		110	
établissements pénitentiaires		262	
établissements hospitaliers		1 133	
établissements médico-éducatifs		4 689	
classes application		4 769	
Autres positions	21 563		6,8%
dont maîtres formateurs et conseillers	3 223		1,0%
dont AIS hors classes	11 447		3,6%
dont soutien scolaire, ZEP		2 015	
réseau d'aide, commissions		9 322	
directeurs établissements spécialisés		110	
dont réadaptation	984		0,3%
dont œuvres	544		0,2%
dont œuvres post et péri scolaires		374	
MGEN		170	
dont services exceptionnels	773		0,2%
dont détachement	4 592		1,5%
Total général	314 963	310 963	100,0% 100,0%

Source : tableau précédent remanié selon notre typologie et effectif du détachement in GOUTEYRON op. cit. p. 144

Dans ce second tableau, nous avons regroupé tous les emplois s'exerçant dans une classe maternelle ou élémentaire, sans retenir la distinction administrative entre titulaire d'une classe et le statut de remplacement ou de décharge. Ensuite la désignation "en poste devant les élèves" nous semble trop générique et nous lui préférons "en poste devant des élèves", car cela

inclut des positions fort éloignées d'une classe de l'école primaire (comme les postes en milieu carcéral ou en établissements médico-éducatifs). On voit dans le tableau que les postes devant des élèves représentent plus des neuf dixièmes des postes du premier degré dans ce décompte. Toutefois, si l'on adopte une définition moins extensive de la position standard, on peut retenir que les enseignants du premier degré sont affectés pour 86% aux classes primaires, pour 7% aux postes spécialisés ou aux classes de formation et pour 7% aux positions professionnelles hors élèves. Si l'on synthétise encore, on peut retenir que la position standard *stricto sensu* représente les 5/6 et la mobilité fonctionnelle 1/6 des affectations d'enseignants du premier degré.

Figure 20 : Répartition fonctionnelle des enseignants du premier degré



Source : tableau précédent

Lecture : 86% des postes budgétaires sont affectés à la position standard.

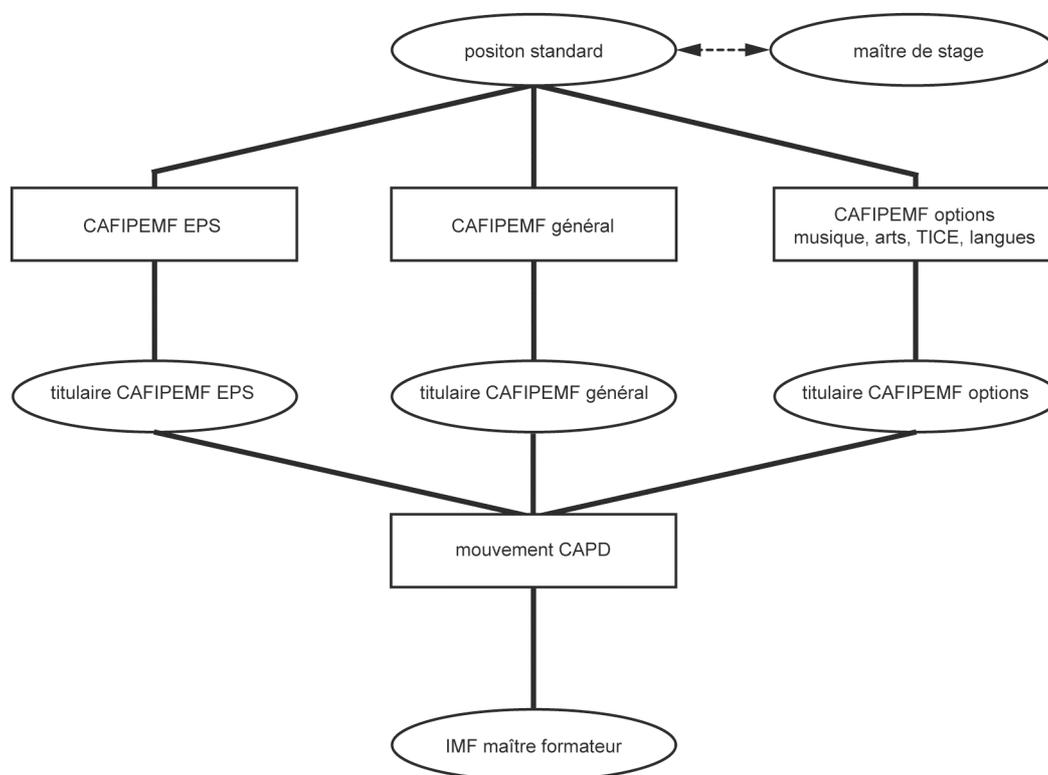
Restons-en pour l'instant à ces grandes tendances de la répartition fonctionnelle des enseignants du premier degré pour passer à l'examen de chacun des trois domaines professionnels que nous venons de définir, et dans lesquels nous examinerons le détail des effectifs.

II Formation interne

Après l'examen des filières internes considérées dans leur ensemble, nous allons envisager spécifiquement chacun des trois domaines d'évolution et de mobilité professionnelle, en commençant par celui de la formation interne. Puisque nous analysons plutôt les processus d'évolution professionnelle que les positions professionnelles prises intrinsèquement, nous envisagerons toutes les étapes depuis la position standard, y compris celles qui sont situées en deçà de la délimitation établie par la typologie du premier chapitre.

II.1 Devenir formateur

Dans tous les groupes professionnels, la formation professionnelle interne est un enjeu de pouvoir, et un lieu de reconnaissance institutionnelle. L'institutorat ne fait pas exception puisque le domaine de la formation ne saurait y être réduit à ses dimensions cognitives analysées en termes de compétences. Devenir formateur, c'est "sortir du rang" en faisant le choix de la distinction et de la reconnaissance. C'est aussi prendre place –et prendre rang– d'une part dans des dispositifs institutionnels définissant des règles statutaires d'accès, et d'autre part dans un *modus vivendi* délimitant les normes de légitimité de l'évolution professionnelle. Le schéma suivant indique les différentes possibilités d'accès statutaires aux fonctions de maître formateur :

Figure 21 : Les voies d'accès aux fonctions de maître formateur

Lecture : les positions professionnelles sont placées dans des ellipses, les conditions d'accès sont placées dans des rectangles.

L'accès à un poste de maître formateur comporte **deux conditions réglementaires** : d'une part l'obtention d'un examen professionnel spécifique (le CAFIPEMF, certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur d'école maître formateur) et d'autre part l'obtention d'un poste selon les règles habituelles d'attribution appliquées par une commission administrative paritaire départementale (CAPD). Cela permet de distinguer les titulaires du CAFIPEMF (détenteurs de la validation institutionnelle et candidats potentiels à d'autres positions qu'IMF) et les maîtres formateurs en poste (exerçant réellement les fonctions dans une classe implantée dans une école de formation).

On remarque que l'examen professionnel comporte **trois voies distinctives** qui sont le CAFIPEMF général, le CAFIPEMF EPS et le CAFIPEMF options (arts plastiques, musique, informatique, langues régionales), alors que les postes

de maître formateur ne comportent nullement ce type de spécialisation. En fait, ces trois voies correspondent aux différents types de conseillers pédagogiques, mais les modalités du CAFIPEMF imposent aux candidats de se déterminer dès le début du cursus. L'examen des parcours professionnels montre que la voie "généraliste" est une sorte d'option par défaut, choisie majoritairement par les enseignants projetant d'obtenir un poste de maître formateur. Les voies spécialisées quant à elles sont peu empruntées en début de cursus et constituent plutôt un deuxième choix de maître formateur déjà en poste projetant d'obtenir un poste de conseiller pédagogique spécialisé, et qui "repassent le CAFIPEMF" sous une forme aménagée. Ces deux modes d'accès aux CAFIPEMF spécialisés constituent deux stratégies d'accès aux postes de conseiller pédagogique que nous reprendrons plus loin.

La position de "**maître de stage**" (ou "maître d'accueil temporaire") n'est pas complètement incluse dans notre schéma, et les pointillés indiquent qu'un passage préalable par cette position est possible, mais qu'elle ne constitue pas une étape reconnue, ni même une sorte de propédeutique préparant aux fonctions de maître formateur, puisque de très nombreux maîtres d'accueil restent dans cette position sans se présenter aux épreuves du CAFIPEMF. Certes, les modalités d'implantation géographique expliquent en partie ce choix de l'accueil temporaire, puisque les postes de maître formateur sont ouverts uniquement dans des écoles de formation (anciennes écoles annexes ou d'application) situées à proximité des IUFM et donc dans de grandes villes, alors que l'on peut devenir maître d'accueil temporaire dans n'importe quel poste de son choix. Mais, au-delà de la mobilité géographique imposée aux maîtres formateurs, les deux types de positions relèvent de deux sphères presque complètement étanches qui renvoient à deux conceptions de la formation professionnelle, à deux dispositifs administratifs et à deux histoires. La position de maître formateur est un héritage des Écoles normales d'instituteurs et de leur conception de la formation initiale des enseignants, elle comporte une décharge d'enseignement d'un tiers du service qui est consacrée à l'accueil des stagiaires dans l'école ou à des interventions à l'IUFM.

Les maîtres d'accueil temporaire ont été instaurés par les IUFM sur le modèle des maîtres de stage de la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire. Les maîtres d'accueil temporaire sont « *désignés pour l'année*

par l'inspecteur d'Académie, sur proposition de l'inspecteur de circonscription » sur la seule base de leur volontariat... parfois "incités" par l'inspecteur ; ils sont « *choisis parce qu'ils sont expérimentés et capables d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'explicitier les démarches mises en œuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe* » (150). Ils sont "payés à l'acte" puisqu'ils perçoivent des indemnités au *prorata* des stagiaires qu'ils accueillent dans leur classe mais ne bénéficient pas de décharge de service comme les IMF. Contrairement aux IMF qui peuvent intervenir dans la formation en IUFM et effectuer des visites de contrôle auprès de stagiaires durant leur décharge de service, les fonctions des maîtres d'accueil se limitent à « *accueillir à titre temporaire dans leur classe des étudiants et des stagiaires, soit pour des stages d'observation, soit pour des stages de pratique accompagnée* ». Il s'agit donc pour eux de montrer leurs pratiques professionnelles et de témoigner des "diversités du terrain". Cela participe d'une certaine vision de l'enseignement, selon laquelle ce n'est pas un métier qui s'apprend, ou du moins qui s'acquiert non par la médiation de savoirs formalisés mais plutôt par l'initiation empirique, dans laquelle seuls comptent le charisme personnel et l'expérience pourvoyeuse de "tours de main" (voire de trucs et de ficelles pour "tenir les élèves").

Dans le micro-monde social de l'école, les maîtres de stage sont "des instits qui restent à leur place", tandis que les maîtres formateurs se targuent d'exercer un métier spécifique et revendiquent collectivement des compétences dans les domaines de la formation d'adultes et de l'analyse didactique ou pédagogique. À ce titre, les maîtres formateurs sont souvent considérés par les autres enseignants du premier degré comme des prétentieux qui étalent leur (pseudo) science, voire comme des "jaunes" qui font du zèle et se compromettent avec « l'Administration ». C'est ce qui explique que **devenir maître formateur** n'est pas simplement réussir à un examen professionnel, mais engage un choix professionnel important au plan symbolique. La candidature au CAFIPEMF est en principe une inscription volontaire dans le but de rejoindre un poste de maître formateur, même si elle est parfois "sollicitée" par l'inspecteur à l'issue d'une inspection particulièrement positive.

150 MEN, 1995, Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 : *Les maîtres formateurs et les maîtres d'accueil temporaire*

L'inspecteur offre ainsi à certains maîtres une marque de reconnaissance et les incite (les autorise, au sens fort du terme) à "poursuivre". À l'occasion d'une recherche menée avec le Centre de recherche en éducation de Saint-Étienne, nous avons pu noter l'évolution positive d'une équipe d'école qui a débouché sur ce type de reconnaissance institutionnelle prenant la forme d'une incitation à "passer le CAFIPEMF" :

« Dès 1998, l'IEN nouvellement nommée exprime son intérêt pour ce qu'elle perçoit du travail réalisé dans le groupe scolaire. Mais l'impact sur les relations de travail dans l'école est surtout lié à une inspection d'école durant l'année scolaire 2000-2001, peu après l'évolution amorcée au niveau des modalités d'accueil et d'intégration. [...] Plusieurs enseignantes sont fortement encouragées à devenir maîtresses formatrices et y parviennent en recevant de vifs éloges pour la qualité du travail réalisé dans l'école. Celle-ci est en passe de devenir école d'application. » (151)

Les écoles de formation étant situées près de l'IUFM, l'accès à un poste de maître formateur impose de quitter le village ou la ville dans laquelle on est installé (sauf au prix de longs déplacements journaliers). Face à cette mobilité géographique, il existe parfois des stratégies d'inscription simultanée au CAFIPEMF et de transformation de l'école en école d'application (souvent avec l'appui de l'inspecteur de la circonscription comme dans l'exemple cité plus haut). Les Écoles normales ou IUFM ont également été amenés à demander le classement de certaines écoles proches de leurs locaux en écoles d'application. Dans ce cas, les enseignants titulaires de ces écoles se voient contraints de choisir entre quitter cette école ou passer le CAFIPEMF.

Parfois, le candidat ou l'inspecteur de circonscription peuvent tenter d'instrumentaliser le concours de recrutement. D'une part, la fonction d'autorisation symbolique de l'inspecteur peut être poussée à l'extrême dans une forme officieuse de cooptation : la candidature est alors "pilotée" par l'inspecteur qui opère le recrutement direct de « ses » conseillers pédagogiques de circonscription. D'autre part, l'inscription au CAFIPEMF peut

151 BEN-AYED C. & BROCCOLICHI S. & QUINSON F., 2004, « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution » in MARCEL J.F. (dir) *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Éléments pour un cadre d'analyse*, L'Harmattan à paraître

faire suite à un conflit entre le candidat et ses collègues de l'école, ou à une mise en cause de ses choix pédagogiques à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Tous les membres assidus du jury de CAFIPEMF ont connu ce genre de situations dans lesquelles l'examen professionnel se transforme en arbitrage semi officiel. Dans ces cas-là, la réussite au CAFIPEMF représente plus qu'un recrutement, et constitue une reconnaissance institutionnelle permettant une "sortie par le haut".

Statutairement, le **jury du CAFIPEMF** est composé de l'inspecteur de la circonscription, d'un formateur de l'IUFM, d'un conseiller pédagogique et d'un maître formateur en poste. Chaque membre du jury représente en quelque sorte son groupe professionnel et développe une stratégie spécifique. L'inspecteur de la circonscription peut avoir une attitude ambivalente : dans certains cas, il voit d'un mauvais œil la réussite qui débouche sur le départ d'un bon élément ou la reconnaissance d'un instituteur qu'il juge négativement, et dans d'autres il a sollicité (voire commandité) la candidature de l'impétrant et un échec le déjugerait. Le formateur de l'IUFM défend l'importance de sa discipline dans la formation (et donc dans les compétences du candidat). Il vise également le recrutement de personnes mobilisables pour la formation initiale et continue, c'est-à-dire qu'il s'assure que le candidat est prêt à rejoindre une école de formation.

Le maître formateur, en tant que praticien, défend souvent son collègue. Mais, en même temps, il s'assure que le projet du candidat est réellement de devenir maître formateur en poste. Comme les formateurs de l'IUFM, les maîtres formateurs souhaitent que les nouveaux lauréats rejoignent un poste dans une école de formation, non seulement pour renforcer les ressources formatives des écoles de formation, mais aussi pour éviter que des titulaires du CAFIPEMF attendent "tranquillement" dans leur poste d'être recrutés comme conseiller pédagogique. Les maîtres formateurs en poste constituent un groupe professionnel qui tente de préserver son exclusivité dans le recrutement des conseillers pédagogiques et s'efforce d'imposer la légitimité de cette "chasse gardée". De ce point de vue, les recrutements directs de conseillers pédagogiques organisés en sous-main par certains inspecteurs court-circuitent le groupe des maîtres formateurs en poste et restreignent ses débouchés.

Le **déroulement du CAFIPEMF** est conforme à la structure –classique dans la fonction publique– d'un concours de recrutement comportant une première série d'épreuves d'admissibilité suivie d'épreuves d'admission réservée aux "admissibles". Mais il se caractérise par un isomorphisme entre les épreuves sur lesquelles se fondent l'évaluation des candidats et les spécificités des fonctions de maître formateur. Car, pour un maître formateur en poste, « *la plupart des rôles qu'il aura à prendre en charge en tant que formateur ne s'inscrivent pas dans la continuité de ceux qu'il pratique en tant qu'enseignant. Entre les deux, il y a plus de rupture que de continuité.* » comme le fait remarquer Patrice Pelpel à propos des « *formateurs de terrain* » dans leur ensemble (**152**).

Il ne s'agit pas de recruter des enseignants modèles, mais des formateurs associés, comme l'indique bien le passage du terme de "maître d'application" (utilisé jusqu'en 1973) à celui de "maître formateur". Et si l'admissibilité comporte une épreuve pratique dans la classe, l'attendu n'est pas une "leçon modèle" : le candidat doit non seulement (bien) faire la classe, mais il doit surtout se montrer capable de prendre du recul, d'analyser sa propre pratique, de la situer parmi d'autres et de la relier à des référents théoriques. De la même manière, le mémoire professionnel doit être l'occasion d'explicitier et de problématiser des pratiques. Enfin, les épreuves d'admission prennent la forme d'une analyse de séquence menée par un débutant ou de la conduite d'une action de formation professionnelle initiale ou continue (c'est-à-dire réaliser devant le jury une des activités spécifiques d'un maître formateur ou d'un conseiller pédagogique). Comme tout concours, le CAFIPEMF établit une rupture et une différence de nature « *entre le dernier des reçus et le premier des collés* » comme l'indique Pierre Bourdieu.

En ce qui concerne plus spécifiquement la formation professionnelle des enseignants, Patrice Pelpel relève trois séries de conséquences du mode de recrutement des maîtres formateurs :

« Tout d'abord, se présenter à un concours suppose une motivation, un intérêt, et celui qui s'y présente est d'une certaine manière **volontaire** pour occuper le poste correspondant : il fait acte de candidature. On peut

152 PELPEL Patrice, 2003, *Accueillir accompagner former des enseignants*, Chronique Sociale (page 56)

naturellement s'interroger sur les raisons qui peuvent pousser un instituteur ou un professeur d'école à y postuler [...] Par contre, être désigné, ou choisi, s'inscrit dans une autre logique. D'abord celle qui fait référence aux critères de choix ou de désignation. Mais aussi celle qui correspond à la manière dont chacun va vivre cette désignation ou ce "choix". Ensuite, ne prennent effectivement en charge la fonction que ceux qui ont réussi les épreuves du concours : à supposer qu'elles soient pertinentes [...] ce succès donne au moins une forme de **qualification**. Enfin, si la réussite au concours attribue aux lauréats un **statut durable**, dans tous les autres cas, il ne s'agit que d'une fonction précaire, remise en cause d'une année sur l'autre en fonction des nécessités du service ou de la volonté du prince. Notons au passage que l'un et l'autre système ont des avantages et des inconvénients : pour le premier, il est sans doute avantageux de disposer d'un corps de formateurs stable et relativement homogène, susceptible de s'impliquer sur le long terme dans la formation. Par contre, c'est un système relativement clos et dont la stabilité peut aussi déboucher sur une certaine forme de rigidité. » (PELPEL op. cit. pp. 22-23, souligné par l'auteur)

On comprend en quoi ce type de recrutement –par un concours largement inspiré de fonctions spécifiques– peut affermir la reconnaissance externe et la cohésion interne du groupe professionnel des maîtres formateurs. Et la question d'une identité professionnelle spécifique peut être posée :

« En réalité, ce qui est en question ici, c'est bien la professionnalité des formateurs de terrain : est-ce que ce sont des enseignants comme les autres à qui l'on confie des tâches de formation ? Ou est-ce que ce sont des formateurs qui ont gardé un pied dans l'enseignement ? Et, dans un cas comme dans l'autre, comment faut-il articuler les deux aspects de leur fonction ? Si double compétence il y a, la seconde est-elle la prolongation de la première ou une compétence nouvelle qu'il est nécessaire d'acquérir ? » (PELPEL op. cit. p. 23)

La dernière question de cet extrait indique bien l'enjeu des écarts que nous avons signalés entre la formation interne et l'AIS à partir des schémas indiquant les distances (en termes de fonctions/de conditions d'accès) de ces deux domaines. Car, si l'analyse du recrutement des maîtres formateurs (et indirectement de leurs fonctions professionnelles spécifiques) établit clairement des éléments de rupture avec la position standard, l'absence de

toute formation qualifiante relativise leur démarcation institutionnelle. Ce déficit de reconnaissance officielle peut sans doute s'expliquer par une confusion des compétences, puisque « *quelle que soit la fonction prise en charge, elle n'est conditionnée par aucune formation spécifique, comme si le fait d'enseigner était constitutif de la compétence permettant d'aider les autres à le faire.* » (PELPEL op. cit. p. 55).

Après avoir examiné les modalités d'accès au domaine de la formation interne depuis la position standard, il convient de nous intéresser à présent à l'ensemble des positions professionnelles relevant de la formation interne. Car, dans notre approche, l'objectif n'est pas de considérer intrinsèquement les postes de maître formateur, mais plutôt de les analyser comme la première étape de parcours professionnels de mobilité plus développés. Les conditions d'accès au domaine de la formation interne devaient toutefois être prises en compte, car elles conditionnent en partie les processus de distinction qui sont à l'œuvre sur toute l'étendue des parcours professionnels. Nous avons pu en particulier relever plusieurs éléments correspondant à l'émergence d'une identité professionnelle spécifique et fonctionnant comme **des motifs et des moteurs de mobilité professionnelle.**

II.2 Débouchés et carrières

au sein de la formation interne

Au-delà de la position de maître formateur dans une école de formation, les titulaires du CAFIPEMF peuvent poursuivre un parcours de mobilité selon trois voies d'évolution professionnelle :

la direction d'école de formation,

la position de formateur associé à l'IUFM

et celle de conseiller pédagogique de circonscription.

Seule la dernière voie offre une possibilité institutionnelle d'évolution ultérieure, avec la position de conseiller pédagogique départemental (si l'on excepte la position provisoire de "faisant-fonction" d'IEN). Voyons tout d'abord la répartition numérique de ces différents types de postes, en reprenant les résultats de la commission sénatoriale que nous avons présentés dans la section précédente :

Tableau 31 : Répartition des emplois relevant de la formation interne

classes application	4 769	59,7%	1,5%
maîtres formateurs et conseillers	3 223	40,3%	1,0%
total formation interne	7 992	100,0%	
décharges maîtres formateurs	1 868		
autres positions	300 511		
total général premier degré	310 371		100,0%

Source : tableau « répartition des emplois du premier degré » de la section précédente

On constate que les effectifs concernés par la formation interne sont très restreints si on les rapporte au nombre de postes budgétaires du premier degré. Toutefois, ces valeurs ne prennent pas en compte toutes les situations locales, comme on peut le constater lorsque l'on examine le nombre de postes budgétaires affectés aux décharges des maîtres formateurs. Les maîtres formateurs sont déchargés un tiers de leur temps de service, aussi le nombre de maîtres formateurs en poste devrait correspondre au triple du nombre des décharges. Or, le calcul donne 5 604, soit 835 décharges d'un tiers (ou 278

équivalent temps plein) de plus que le nombre de classes d'application. On peut penser que cet écart correspond pour partie aux directeurs d'école de formation remplacés seulement à mi-temps et pour partie à des "pertes d'information" entre le niveau local et le niveau national. En effet, les pointages que nous avons effectués au niveau départemental montrent que certains postes de décharges des maîtres formateurs sont "conservés" au niveau départemental (par exemple en "oubliant" de signaler des vacances de postes de maîtres formateurs). Ces postes "virtuellement" affectés aux décharges constituent une des marges de liberté que s'octroient les services départementaux pour assouplir localement le fonctionnement de l'école. Un rapport de l'Inspection générale consacré aux « *postes hors classes* » propose une autre explication de cet écart (avec les valeurs de l'année 2000) :

« Les maîtres des classes d'application bénéficient d'une décharge hebdomadaire de 9 heures, dont six pour la formation des maîtres et trois pour leur propre formation. Globalement, 1 835,75 emplois servent à assurer ces décharges, soit 6,25% de moins qu'en 1998. Cette diminution traduit une baisse du nombre des maîtres de classe d'application pouvant bénéficier de leur décharge ; elle pose question alors que les besoins en formation augmentent. Faut-il y voir un désintérêt pour la fonction en raison des indemnités jugées insuffisantes ? Quoi qu'il en soit, les maîtres titulaires du CAFIMF, nécessaire pour accéder aux fonctions d'IMF, se trouvent souvent sur des postes d'adjoint, de titulaire mobile ou de directeur d'école. Dans de nombreux départements, une proportion, parfois importante de classes d'application n'ont pas de maître titulaire du CAFIMF ; le recours aux maîtres d'accueil temporaire pour recevoir les professeurs des écoles stagiaires s'y développe. Ces décharges ont un poids non négligeable : elles représentent 18,4% du total des décharges et 23,9% des décharges de direction. Il faut noter que ce nombre est supérieur au tiers du nombre d'emplois de classes d'application. Il y a en effet 308,25 emplois supplémentaires ce qui signifie que dans certains départements, le régime des décharges est plus favorable que le régime réglementaire. » (153)

153 IGEN, 2001, « L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire », MEN, rapport N°2001-044 présenté par Yves BOTTIN et Jacques NACABAL

Au niveau départemental, nous avons effectué des décomptes et des moyennes sur les années les plus récentes pour aboutir au tableau de synthèse suivant :

Tableau 32 : Ordre de grandeur des effectifs de formateurs

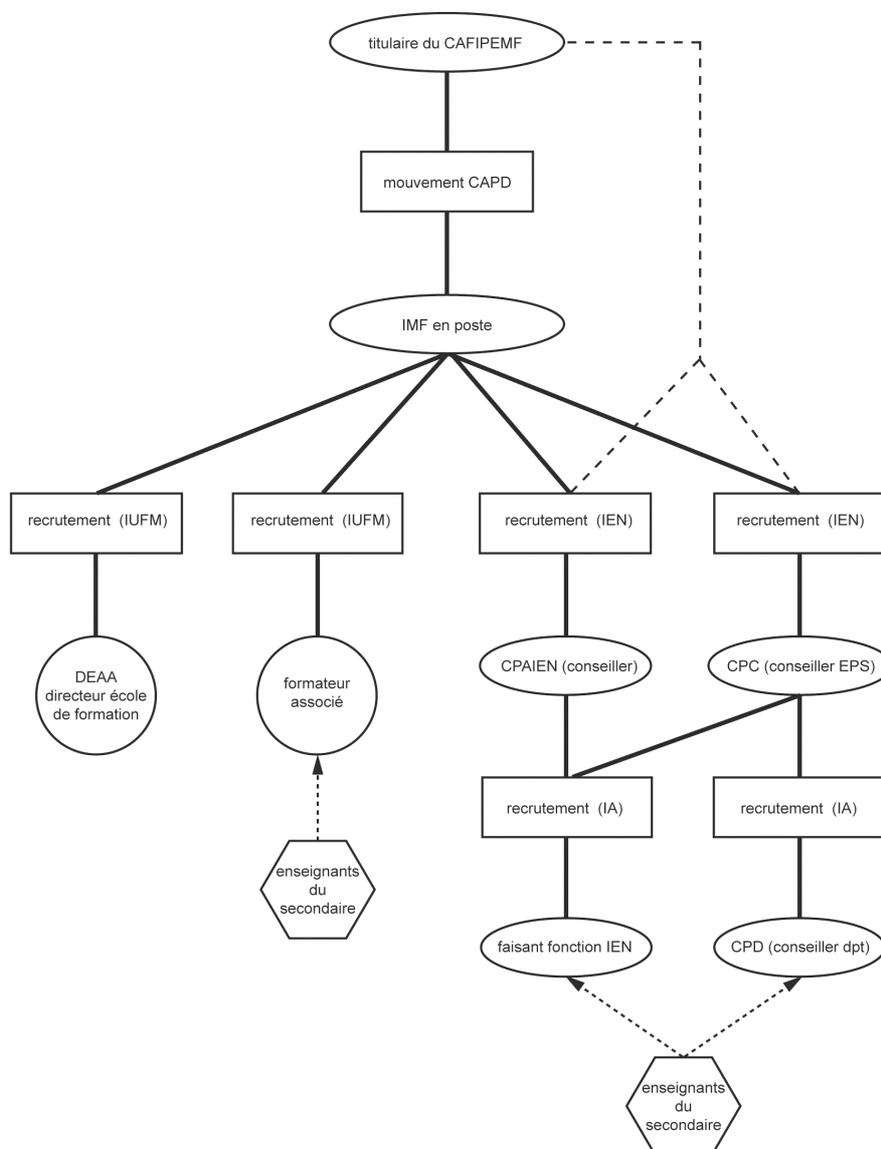
	effectifs	taux 1	taux 2
maîtres formateurs en poste	50	47,2%	1,7%
directeurs d'école de formation	10	9,4%	0,3%
formateurs associés à l'IUFM	2	1,9%	0,1%
conseillers pédagogiques	44	41,5%	1,5%
ensemble des formateurs	106	100,0%	3,5%
enseignants en position standard	3 000		100,0%

Source : pointages départementaux (ce tableau ne donne pas les effectifs de telle ou telle année mais indique des ordres de grandeur)

Lecture : environ 50 enseignants du premier degré occupent un poste de maître formateur ce qui représente 1,7% de l'ensemble des enseignants.

On remarque dans ce tableau donnant quelques ordres de grandeur que chaque type de position professionnelle relevant de la formation interne représente un potentiel limité d'évolution de carrière pour les enseignants du premier degré, et que l'ensemble du domaine concerne moins du vingtième de la population d'origine. Il conviendrait de comparer ces valeurs avec celles concernant des métiers comparables, on peut toutefois retenir que l'enseignement du premier degré est très éloigné du modèle des professions "établies" qui ont le monopole de leur formation professionnelle.

Le schéma suivant présente une vue d'ensemble des positions et des parcours professionnels dans le domaine de la formation interne :

Figure 22 : Les débouchés du CAFIPEMF

Lecture : les conditions d'accès sont placées dans des rectangles, les positions professionnelles comportant des possibilités d'évolution sont placées dans des ellipses, les positions professionnelles "terminales" sont placées dans des cercles.

Note 1 : La branche qui est tracée en pointillés à droite du schéma représente les recrutements directs de conseiller par l'inspecteur de la circonscription que nous avons présentés à propos du déroulement du CAFIPEMF.

Note 2 : On remarque que les enseignants du secondaire peuvent entrer en concurrence en fin de cursus pour les postes de formateur associé à l'IUFM, de conseiller pédagogique départemental ou de "faisant-fonction" d'IEN. Nous reviendrons sur cette concurrence entre enseignants du premier et du second degré dans le prochain chapitre.

Après cette vue d'ensemble des possibilités ouvertes aux titulaires du CAFIPEMF, examinons chaque voie d'évolution professionnelle.

Aujourd'hui, le directeur est... à l'IUFM

Dans le schéma d'ensemble, la position de DEAA (directeur d'école annexe ou d'application) est présentée dans un cercle car elle constitue une "position terminale" (de fait mais non de droit), c'est-à-dire qu'elle ne comporte ni évolution ultérieure ni retour en arrière. En effet, même si ces possibilités existent en principe, nous n'avons pas rencontré de cas concret de DEAA ayant effectué un retour à un poste d'enseignant, voire ayant poursuivi son parcours professionnel vers un poste de conseiller pédagogique ou de "faisant-fonction" d'inspecteur (154). Cela tient aux particularités de cette position professionnelle qui constitue un héritage de l'École normale et des écoles annexes, mais qui a été maintenue par les IUFM. Ces postes sont porteurs d'une forte charge symbolique et gardent un prestige interne important, car ils correspondent aux personnes de référence pour les nouveaux recrutés durant leur formation initiale. À côté des formateurs permanents de l'IUFM (héritiers des professeurs d'École normale et garants de "la théorie"), les DEAA sont les représentants légitimes des pratiques professionnelles légitimes. Ils sont donc porteurs de toutes les vertus –réelles ou supposées– que l'on attribue "au terrain", particulièrement lorsque l'on est un débutant inquiet de devoir faire face aux élèves. Mais, en tant que formateurs permanents, ils sont non seulement des praticiens mais aussi des porteurs de "la théorie", ils peuvent donc être perçus comme des « *artistes sachant raisonner* » :

154 À l'exception de quelques cas de fermeture d'écoles annexes par les centres départementaux des IUFM.

« Il y a dans tout art un grand nombre de circonstances relatives à la matière, aux instruments et à la manœuvre, que l'usage seul apprend. C'est à la pratique à présenter les difficultés et à donner les phénomènes, et c'est à la spéculation à expliquer les phénomènes et à lever les difficultés : d'où il s'ensuit qu'il n'y a guère qu'un artiste sachant raisonner, qui puisse bien parler de son art. » (155)

Les DEAA sont entièrement déchargés de classe (156), non pour gérer leur école –et assumer les fonctions “*d’administrateur d’école*” du ROME– mais pour se joindre aux formateurs permanents de l’IUFM, voire pour intégrer l’équipe de direction. Leur position –à la charnière de “la théorie” et de “la pratique”– leur permet d’assumer pleinement les missions assignées aux maîtres formateurs :

« Ces deux fonctions font de lui un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré à la fois comme témoin de la réalité de la classe et de la polyvalence du métier, comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets. C'est avec cette spécificité qu'il fait partie intégrante de l'équipe de formateurs. Il contribue à la construction progressive des compétences professionnelles, analyse les pratiques de classe, intègre les exigences et les contraintes de la polyvalence. Dès lors, ses activités en tant que formateur sont de plusieurs sortes : participation effective à la conception, à la mise en oeuvre et au suivi de l'évolution du plan de formation, accueil et accompagnement des futurs professeurs des écoles. » (157)

On peut même noter qu'ils sont les seuls –grâce à leur disponibilité à plein temps dans leur rôle de formateur– à pouvoir assumer réellement la

155 DIDEROT, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Flammarion, 1986, article « Art » cité par DESCOLONGES Michèle, 1996, *Qu'est-ce qu'un métier ?*, PUF

156 La décharge de service peut être accordée à mi-temps dans les écoles comportant moins de quatre classes attribuées à des maîtres formateurs comme on l'a vu dans l'exemple de Daniel.

157 MEN, Note de service N°95-268 du 5 décembre 1995 (je souligne)

« *participation effective à la conception, à la mise en oeuvre et au suivi de l'évolution du plan de formation* ». En cela, on peut considérer un DEAA comme un émissaire des maîtres formateurs, voire comme un "super maître formateur" et en tout cas comme un maître formateur à temps plein. On constate d'ailleurs qu'ils sont souvent les porte-parole des maîtres formateurs en tant que groupe professionnel spécifique (158). Ils sont souvent considérés également comme des "super directeurs", ou du moins comme les formateurs tout désignés pour la formation spécifique des directeurs d'école primaire.

Le syndrome du mille-pattes

La position de "**formateur associé**" a été instaurée dans les IUFM dès le début pour la formation des enseignants du secondaire, et dix ans plus tard pour le premier degré. Cela consiste à intervenir à mi-temps à l'IUFM comme formateur d'enseignants, et, pour l'autre mi-temps, à exercer les fonctions standard d'un enseignant dans une classe "ordinaire" (c'est-à-dire uniquement la pratique "ordinaire" du métier, sans accueil de stagiaires). Il s'agit d'étendre au premier degré le modèle du "formateur de terrain" du secondaire, dans une logique valorisant le témoignage direct de « *celui qui sait de quoi il parle* ». Cette conception de la formation –qui fait comme si le seul moyen de bien connaître quelque chose était de le vivre ici et maintenant– risque de se trouver confrontée au "*syndrome du mille-pattes*" cité par Patrice Pelpel :

158 Les effectifs donnés plus haut montrent qu'il s'agit d'un groupe restreint au niveau départemental, qui a souvent du mal à se faire représenter spécifiquement par les syndicats et les représentants du personnel.

*Le mille-pattes allait insouciant
 Quand le crapaud en plaisantant
 Lui dit "très cher quand vous marchez
 Ce doit être très compliqué de savoir quelle patte avancer"
 Le mille-pattes en fut si troublé
 Qu'il se retrouva au fossé
 Son millier de pattes emmêlées... (159)*

« Il est vrai que le privilège des formateurs de terrain par rapport à tous les autres –et notamment aux professeurs d'IUFM et aux inspecteurs– c'est d'avoir l'expérience actuelle de cette pratique-là à laquelle se destinent les étudiants et qu'ils vivent en temps réel dans leurs stages. Mais ce privilège est aussi une limite : celle justement qui circonscrit leur compétence à ce champ particulier d'expérience. » (PELPEL op. cit. p. 55)

La position de formateur associé instaurée dans les IUFM ne correspond pas à la conception traditionnelle dans le premier degré de la formation de formateurs qui vise, sous différents avatars, "l'articulation de la théorie et la pratique". Elle pose également des problèmes organisationnels. Travailler à mi-temps à l'IUFM et à mi-temps dans son établissement, cela se traduit pour un enseignant du secondaire par une réduction de sa charge d'enseignement (en ayant moins de classes), dans le maintien des conditions de travail habituelles. En revanche, pour un enseignant du premier degré c'est beaucoup plus compliqué, puisque cela oblige à partager "sa" classe, cela nécessite un réaménagement de la polyvalence fonctionnelle et un partage de la responsabilité de "sa" classe. Contrairement au maître formateur –qui participe à la formation depuis et grâce à sa classe–, – le formateur associé se trouve tiraillé entre deux activités professionnelles hétérogènes qu'il doit assumer de manière cloisonnée. Est-ce une position terminale comme dans notre schéma de présentation ? S'il est encore trop tôt pour le dire, on constate pour l'instant un fort "turn-over" des enseignants du premier degré sur cette position.

159 poème anonyme cité par S. Papert en exergue du chapitre 4 de son ouvrage : *Jaillissement de l'esprit*, Flammarion, 1981

Conseiller pédagogique (des enseignants / de l'inspecteur)

Le **CPAIEN** (conseiller pédagogique auprès de l'IEN) est une position issue du "maître itinérant" et de la leçon modèle donnée aux débutants sans formation dans les années 1960. Comme nous le verrons plus en détail au chapitre suivant, l'extension généralisée de la scolarisation à cette époque a provoqué une pénurie d'enseignants qui a débouché, par contrecoup, sur des recrutements massifs d'instituteurs suppléants. Les écoles normales, avec leur recrutement en fin de collège et leurs "classes pré-bac", ne parvenaient pas à former suffisamment d'instituteurs pour faire face aux besoins. En rupture avec le système traditionnel de formation, les recrutements massifs "par voie directe" revenaient à confier la responsabilité d'une classe à un grand nombre de jeunes gens frais émoulus du baccalauréat et dépourvus de formation initiale. Devant l'ampleur du phénomène, les inspecteurs primaires ne pouvaient pas accompagner ces débutants dans leur classe et les préparer au CAP (certificat d'aptitude pédagogique) d'instituteur.

Cela a conduit à recruter des conseillers pédagogiques chargés d'intervenir auprès des suppléants. C'était des "maîtres d'application", comme on disait à l'époque, complètement déchargés de classe pour apporter une aide directe dans les classes des suppléants. Les suppléants ne disposant d'aucune formation sur le temps de travail, l'aide était dispensée de classe en classe (d'où le qualificatif parfois employé de "maître itinérant") et le conseiller pédagogique intervenait dans tous les domaines de la pratique professionnelle :

« Il vérifie l'organisation matérielle et pédagogique de la classe, assiste aux leçons, intervient s'il le juge nécessaire, contrôle les résultats acquis, examine les cahiers, l'information, la préparation, le contrôle, la correction. Il prend lui-même la classe en main. Il s'entretient avec son jeune collègue et lui donne les conseils indispensables. » (160)

Dès le texte fondateur, il est donc question non seulement de démonstrations pratiques dans la classe du débutant, mais aussi de fonctions d'aide et de conseil. D'autant plus que les conseillers pédagogiques interviennent également dans les séances de préparation que les inspecteurs organisent le jeudi (jour de congé à l'époque) pour que les suppléants puissent se préparer aux épreuves écrites du CAP (certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur). Ainsi, rapidement, le conseiller pédagogique ne se cantonne pas dans un rôle de tutelle auprès des suppléants dans leurs classes, mais assume des fonctions de formateur et seconde l'inspecteur dans toutes ses missions, à l'exception du contrôle et de la notation des instituteurs.

D'ailleurs la disparition de la suppléance par voie directe n'a pas conduit à remettre en cause le recrutement des conseillers pédagogiques. On peut penser que cela est dû en partie à un **effet de cliquet**, courant dans la fonction publique, qui fait que les catégories professionnelles particulières survivent aux éléments de contexte qui ont justifié leur création. Une situation de crise ou un changement profond des conditions d'exercice justifient, "rationnellement" aux yeux de tous la création d'une catégorie *ad hoc* de fonctionnaires. En revanche, si les éléments de contexte qui avaient justifié la création disparaissent, cela n'entraîne pas "rationnellement" la suppression de la catégorie, mais plutôt la redéfinition de ses missions, car elle est considérée comme un acquis, ou du moins comme un débouché potentiel pour le groupe professionnel qui l'alimente. Cette émergence de besoins nouveaux –qui suit en quelque sorte une logique dans laquelle l'organe crée la fonction...– s'observe pour le conseiller pédagogique qui, à défaut de suppléants, a été amené à seconder l'inspecteur de circonscription dans ses (très nombreuses) missions. Cette évolution est tout à fait claire dans le dernier texte officiel en date sur le "référentiel de métier" du conseiller pédagogique de circonscription :

**« Le conseiller pédagogique a pour rôle
au niveau de la circonscription**

- d'encourager les réussites pédagogiques et de contribuer à leur diffusion,
- de participer à l'animation des conférences pédagogiques (dispositif de formation continue de la circonscription),
- de seconder l'inspecteur dans son rôle d'information, de communication et de négociation auprès des partenaires extérieurs.

au niveau des écoles

- d'assister les équipes enseignantes notamment pour les aider à bien gérer leur temps et à optimiser l'organisation et le fonctionnement des cycles pédagogiques,
- d'apporter son concours à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'écoles,
- de soutenir la mise en œuvre d'activités nouvelles et accompagner les équipes d'enseignants dans la réalisation de ces activités,
- de jouer un rôle vis-à-vis des intervenants extérieurs,
- d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés,
- de les aider à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà,
- de répondre à toute demande d'aide et de conseil,
- d'apporter son soutien aux collègues qui se présentent à des examens professionnels.

au niveau du département

- de participer à la formation initiale des professeurs des écoles,
- de conduire des actions de formation continue inscrites au plan départemental de formation,
- d'apporter sa contribution aux projets de l'institution. » (161)

On voit que, finalement, ce "référentiel de métier" donne une définition fonctionnelle du conseiller pédagogique proche de celle de l'inspecteur, en excluant seulement l'autorité hiérarchique et le pouvoir de notation envers les enseignants. Ce qui fait dire à de nombreux inspecteurs que "*leur*" conseiller « *fait tout, sauf les inspections et la carte scolaire* », ces dernières étant l'apanage de l'inspecteur et les deux domaines dans lesquels il exerce seul son pouvoir hiérarchique. On comprend que, dans ces conditions, les conseillers pédagogiques soient sollicités pour assumer les fonctions de "faisant-fonction" d'inspecteur en cas de vacance de poste, voire soient souvent considérés comme des candidats légitimes au concours de recrutement d'IEN.

161 MEN, Note de service n°96-107 du 18 avril 1996 « *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription* »

On comprend également que les conseillers pédagogiques aient pu progressivement constituer un groupe professionnel cohérent tendant à renforcer ses spécificités et son autonomie par rapport au groupe de recrutement. Les débuts furent pourtant difficiles, car le puissant SNI de l'époque (syndicat national des instituteurs) était un gardien particulièrement ombrageux de l'unité interne de l'institutorat comme on peut le voir dans ce témoignage de l'un des pionniers :

« Donc début septembre 1961, l'inspecteur primaire me convoque chez lui, et sans ambages, me déclare : "Vous étiez candidat à un poste de conseiller pédagogique en mars et vous aviez été devancé au barème. Pour des raisons que je ne peux pas dévoiler, ce collègue ne peut plus assurer la fonction. Vous avez une heure pour me donner votre réponse. Je vous rappelle que vous bénéficierez de l'indice CEG mais que vous perdrez l'indemnité de logement." J'ai accepté. **Nous étions alors à l'époque de la cooptation**, pas encore de CAEA, encore moins de CAFIMF ou de CAFIPEMF. La réaction syndicale fut immédiate : un tollé, en dépit de mon militantisme connu au SNI. Pendant longtemps d'ailleurs, le bureau national marqua une certaine réticence à notre égard alors que la fonction était susceptible de proposer une promotion à laquelle était favorable le SNI qui sollicitait la présence d'un collaborateur permettant aux inspecteurs primaires d'assumer leur nouvelle charge. Plus tard, la création d'examens permit aux CAPD de mieux procéder aux nominations, mais j'ai cru comprendre, à travers une récente enquête, que les modalités actuelles sont encore fort disparates. L'accueil des collègues fut assez réservé, en particulier au chef-lieu où on vous saluait d'un "Monsieur l'seiller" pas tellement amical. **Nous étions pris entre le marteau et l'enclume**. Par contre, les visites aux débutants furent rapidement plus sollicitées que craintes, même par les normaliens. » (162)

Les conseillers pédagogiques se sont dotés d'une association professionnelle active, qui présente de nombreuses caractéristiques allant de pair avec l'autonomisation du groupe professionnel. En effet, elle édite une revue et un annuaire professionnel, elle organise chaque année un congrès national se déroulant sur le temps de travail, elle mène un travail de représentation et de

162 QUEMENER Pierre, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31^o congrès de l'ANCP*, Hachette éducation (pp 67-68, souligné par nous)

défense catégorielle du groupe professionnel, voire trame des actions de "lobbying" visant une meilleure reconnaissance institutionnelle. L'ANCP (association nationale des conseillers pédagogiques) a été déclarée en 1965 sous le vocable "amicale nationale..." (renouant ainsi avec la préhistoire du syndicalisme enseignant), et avec des statuts précisant que « *l'amicale n'est pas un syndicat* », laissant penser que, là aussi, le groupe en voie d'autonomisation devait ménager le SNI :

« L'ANCP avait pris une envergure nationale, mais ce n'est qu'en 1969 que le groupuscule devint majeur, donc représentatif. Immédiatement des revendications sortaient de l'ombre que nous avons souvent retrouvées au cours de congrès ultérieurs : indemnités de logement, reconnaissance de la fonction, frais de déplacements, champ d'action, indice d'assimilation, examens adaptés. L'activité des conseils d'administration [...] ne s'est jamais ralentie, accumulant des résultats concrets indéniables pour **la défense des acquis et des intérêts de la fonction**. [...] Il est bon, cependant, de signaler la confection de *l'annuaire* dès 1974 par le bureau de l'ANCP, imprimé gracieusement par le GIDEC. [...] Notre premier **bulletin de liaison Échanges** date à peu près de la même époque. »
(QUEMENER, op. cit. pp 72-73)

L'affirmation du groupe professionnel des conseillers pédagogiques par leur association professionnelle se focalise dans la revendication d'un corps administratif spécifique dont l'autonomie serait légitimée par une formation qualifiante ("de haut niveau", est-il besoin de le préciser ?). Pour cela, l'ANCP a su mobiliser des universitaires dans les moments de formation de ses congrès et, de manière plus institutionnelle encore, dans les stages nationaux du plan national de formation du ministère qu'elle a réussi à se faire confier par l'Éducation nationale. Et c'est en partie sur une analyse de type didactique et des arguments cognitifs que les responsables de l'ANCP fondent la revendication d'une formation qualifiante qui permettrait au conseiller pédagogique d'être « *l'ingénieur en formation que nous prétendons devenir* » :

« Le conseiller pédagogique aide au cheminement du formé dans la complexité à laquelle doit faire face l'enseignant aujourd'hui. Son rôle ne sera pleinement joué que s'il est lui-même en mesure de débrouiller cette complexité, c'est-à-dire, comme le disait Michel Fayol, être l'interface entre les informations scientifiques issues de la recherche et les contraintes de temps, de coût, de structures de notre école. **Ceci fonde la nécessité d'une solide formation spécifique du formateur particulier qu'est le conseiller pédagogique à la charnière donc entre théorie et pratique.** C'est ce que nous avons mis en lumière dans les stages de cette année. Cette formation concerne deux grands axes : une connaissance actualisée des résultats de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation (psychologie cognitive en particulier) ; l'acquisition de méthodologie, de formation des enseignants. Ce sont les compétences définies à Périgueux par Michel Lecoine, intégrées ou périphériques à **l'ingénierie de la formation** : le repérage de besoins, le bilan de compétences, les référentiels et définitions d'objectifs, le cahier des charges et les dispositifs de formation, les stratégies de formation, le pilotage et le suivi d'actions de formation et les évaluations dans le sens privilégié par André de Peretti : "faire sortir les valeurs plutôt que sanctionner". Ces contenus, les universitaires qui nous accompagnent depuis plusieurs années lors de nos colloques ou, plus récemment lors des stages, sont prêts à nous les apporter. Tous connaissent bien notre milieu et sont prêts à nous aider à définir un parcours de formation adapté à notre mission en évolution. **Pour être l'ingénieur en formation que nous prétendons devenir**, il nous faudra être celui qui n'apporte pas une solution toute faite, mais qui problématise la situation, qui rassemble les informations et les compétences pour avancer dans la résolution du problème, qui choisit ou aide à choisir les stratégies, les procédures et les contenus les plus adaptés, sans jamais perdre de vue les valeurs du système éducatif pour lequel nous œuvrons ; être aussi celui qui constitue ou aide à constituer ou à adapter les outils pour évaluer les actions de formation menées, n'oubliant pas, au passage, de peser l'efficacité de sa propre action » (163).

Et dans cette recherche d'appuis universitaires et institutionnels, les conseillers pédagogiques ont des atouts collectifs à faire valoir. Parmi les

163 BRUN Georges, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31^o congrès de l'ANCP*, Hachette éducation (pp 78-79, souligné par nous)

enseignants du premier degré, ils sont non seulement des "relais d'opinion", mais aussi des prescripteurs ayant un contact direct et sans rapport hiérarchique. Ils représentent ainsi une opportunité de pouvoir diffuser un dispositif ou une innovation pédagogique avec une efficacité démultipliée, sans parler des universitaires ou autres "théoriciens" concepteurs d'une "méthode" et auteurs d'un manuel scolaire qui peuvent avoir des vues très pragmatiques de diffusion commerciale "conseillée"... par tous les conseillers... (164). Cette position stratégique fait dire à l'association que « *la professionnalisation de notre métier* » est l'objectif à atteindre, y compris par des opérations de "lobbying" pour peser sur les textes ministériels, auxquelles il est fait allusion dans ce texte :

« ...si cette évolution vers la profession est maintenant clairement exprimable, elle se traduira dans les faits selon un processus lent et soumis à de nombreux aléas. Je veux seulement essayer [...] en mettant en relation les textes de nos missions et l'évolution historique de notre corps. Cette relation m'est autorisée puisque, ***dans cette note de service de 1996, il y a tout de même "un peu de nous"***. Cette figure où nous pouvons nous situer professionnellement est maintenant composée de trois niveaux [...]. Elle a d'abord une forme polyvalente, celle du maître de référence et d'application. C'est la figure d'origine du conseiller pédagogique, le temps de l'Amicale. Toujours réaffirmée, cette figure prend cependant aussi, dans les années 1980, la forme d'un animateur/communicateur. [...] Et enfin, une dernière forme vient d'émerger : celle du formateur/concepteur. Celui-ci est un acteur social, ***qualifié, responsable, autonome***, dans lequel ***nous commençons à être reconnus à divers titres***, à avoir une identité professionnelle. Oui, c'est bien une avancée significative que l'émergence de cette figure complexe qui se compose à travers ***la professionnalisation de notre métier***. » (165)

164 Un manuel scolaire qui se vend bien peut devenir très rémunérateur : d'après un conseiller pédagogique ayant conçu des exercices pour des manuels, les droits d'auteur lui ont permis d'acheter son pavillon en région parisienne... tandis que l'auteur principal avait acquis une villa luxueuse sur la Côte d'Azur.

165 LE CABEC Eugène, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31^o congrès de l'ANCP*, Hachette éducation (pp 85-86, souligné par nous)

Ce travail collectif d'instauration du groupe professionnel reconnu comme « *qualifié, responsable, autonome* » se traduit également dans les termes utilisés pour désigner les conseillers pédagogiques. Le sigle CPAIEN (conseiller pédagogique auprès de l'IEN) est souvent développé –dans l'association professionnelle et ailleurs– comme "conseiller pédagogique adjoint de l'IEN". Cela marque le désir de passer du rôle de conseiller des enseignants (en particulier débutants) au statut d'adjoint de l'inspecteur, et de marquer la rupture avec le "maître itinérant" et ses leçons modèles. Il s'agit d'être reconnu institutionnellement non plus (seulement) comme un enseignant modèle –distingué par son excellence pédagogique– mais de devenir un « *ingénieur en formation* » qui seconde l'inspecteur dans toutes ses missions (à l'exception du contrôle hiérarchique). Un rapport de l'Inspection générale portant sur les circonscriptions de l'enseignement primaire reprend cet argumentaire :

« Compte tenu de l'élévation du niveau de recrutement des enseignants, il serait indispensable de prévoir une reconnaissance de qualification de tous les intervenants auprès des maîtres à un niveau supérieur. La mise en place de formations complémentaires au bénéfice des conseillers pédagogiques qui a commencé à se mettre en place dans certaines académies sur l'initiative de recteurs et dans un cadre universitaire (DESS, mastère) paraît une excellente initiative, d'autant que ces activités peuvent faciliter des démarches de recherche pédagogique articulées sur des pratiques réelles de terrain. » (166)

Aujourd'hui, le terme de "conseiller pédagogique" est complété du qualificatif "généraliste" dans le jargon professionnel, car d'autres catégories de conseillers ont été créées, autour de plusieurs domaines spécialisés. Tout d'abord, le **conseiller pédagogique en EPS** créé lors de la réforme du "*tiers-temps pédagogique*", qui attribuait un tiers de l'horaire d'enseignement à l'éducation physique et sportive. Pour aider les instituteurs à appliquer ce changement substantiel (et dans une logique d'aide directe dans les classes comparable à celle ayant conduit à créer les "*maîtres itinérants*"), le ministère

166 IGEN, 2003, « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », MEN, rapport N°2003-034 (page 9)

organise « *la mise en place de conseillers pédagogiques de circonscription opérant au niveau des circonscriptions primaires et appelés à conseiller, guider et assister les instituteurs pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive* » (167).

La désignation habituelle utilisée pour désigner le conseiller pédagogique en EPS est celle de CPC (conseiller pédagogique de circonscription). Cette dénomination pourrait surprendre, puisque le "généraliste" est lui aussi affecté à une circonscription primaire, en fait on l'utilise par opposition au CPD-EPS (conseiller pédagogique départemental). Cette position professionnelle correspond à un débouché accessible aux CPC mais également ouvert aux enseignants d'EPS du secondaire.

On peut relever à nouveau un **effet de cliquet** : malgré les modifications ultérieures de la répartition des volumes horaires disciplinaires et malgré l'aide apportée aux enseignants du premier degré pendant plus de trente ans dans le domaine de l'EPS par les conseillers, les postes de CPC et de CPD EPS ont été maintenus, après la disparition du contexte professionnel qui avait justifié leur création. Un rapport de l'Inspection générale relève cet état de fait :

« Sur le terrain, on observe la persistance d'une organisation fondée sur deux CPC par circonscription, l'un généraliste, l'autre pour l'EPS. Ce schéma mérite d'être revu. Rien ne justifie un tel déséquilibre théorique en termes de moyens d'appui aux maîtres. Les maîtres, comme l'ensemble de la société, ont pris conscience de l'importance de l'EPS. En outre, des efforts significatifs ont été faits par les collectivités territoriales pour que les élèves puissent accéder à des installations diversifiées. Dans de nombreuses communes, des animateurs sportifs sont mis à disposition des équipes pédagogiques. La mise en œuvre de cet enseignement doit relever désormais de l'ensemble de l'équipe et ne nécessite plus un personnel consacrant un volume de temps aussi important à lui seul que pour toutes les autres disciplines. De plus, le travail de nombreux CPC EPS inclut des tâches d'ordre gestionnaire (fréquentation des piscines ou gymnases,

167 circulaire interministérielle N°4686 du 30 septembre 1969, qui sera mise à jour en 1975

utilisation des matériels, transports...) qui relèveraient peut-être davantage des directeurs ou de personnels des collectivités territoriales. » (168)

On peut noter une convergence progressive des pratiques professionnelles des CPC EPS vers celles des conseillers pédagogiques "généralistes" qui, de plus en plus, assument le même type d'interventions (comme l'accompagnement des enseignants débutants) dans le cadre défini par le référentiel de métier qui précise d'ailleurs que « *les conseillers pédagogiques de spécialité doivent toujours intégrer la réflexion sur leur discipline dans le cadre de l'action polyvalente de l'enseignant du premier degré* » (169).

Cette convergence des tâches et des missions au sein des équipes de circonscription correspond au renforcement du « *niveau intermédiaire de régulation* » que nous avons évoqué dans le chapitre précédent à propos de l'évolution de la direction d'école. Mais on doit noter en contrepoint la consistance du groupe professionnel constitué par les CPC-EPS d'un département, autour des CPD-EPS et le maintien du recrutement spécifique des CPC-EPS par un CAFIPEMF mention EPS. Les conseillers pédagogiques départementaux coordonnent les interventions des CPC-EPS, ils leur proposent des formations internes et organisent des actions départementales en EPS. Cette tutelle départementale est indépendante des inspecteurs (qui en prennent régulièrement ombrage), elle structure le groupe professionnel en dehors de la ligne hiérarchique habituelle et renforce son autonomie car elle est commune à toutes les circonscriptions et spécifique à l'EPS. Les spécificités didactiques et organisationnelles de l'EPS font qu'un CPC-EPS est d'abord conseiller en EPS avant d'être conseiller auprès (ou adjoint...) de l'inspecteur de sa circonscription de rattachement.

Et les prérogatives collectives du groupe professionnel sont nombreuses : intervention dans la conception et la mise en œuvre du plan départemental de formation des enseignants du premier degré pour toutes les actions de formation concernant l'EPS, intervention dans les épreuves d'EPS du concours de recrutement des professeurs d'école...

168 IGEN, 2003, « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », MEN, rapport N°2003-034 (page 9)

169 MEN, Note de service N°96-107 du 18 avril 1996 « *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription* »

Ce champ d'intervention dans la formation interne et le recrutement initial des enseignants du premier degré est logiquement complété par un pouvoir de contrôle sur les conditions d'accès au groupe professionnel. La pression des conseillers EPS sur le CAFIPEMF spécialisé est très forte et l'on constate un verrouillage par le groupe professionnel qui contrôle les conditions d'accès et impose sa vision de l'excellence à travers les critères de sélection des candidats. Il s'agit d'éviter non seulement les nominations à l'ancienneté selon les règles habituelles du mouvement, mais aussi le recrutement d'un maître formateur qui ne serait pas "sportif", c'est-à-dire qui n'aurait pas été préalablement adoubé dans le monde de l'EPS comme un militant du sport à l'école. En l'absence d'association professionnelle, l'USEP (union sportive de l'école primaire) –association complémentaire de l'École chargée de promouvoir le sport à l'école primaire– joue un rôle d'antichambre aux fonctions de CPC. Naturellement, aucune clause du CAFIPEMF mention EPS n'impose officiellement la participation active à l'USEP, mais les membres des jurys issus du monde de l'EPS (y compris, semble-t-il, les formateurs de l'IUFM) font un barrage efficace pour que cette reconnaissance préalable soit incontournable.

D'ailleurs, la connivence entre tenants de "la cause du sport" semble transcender –au moins en partie– les clivages catégoriels du monde enseignant. Les CPC et CPD sont chargés de la gestion des équipements sportifs en lien avec les enseignants du secondaire et ils ont des contacts étendus avec ces derniers. C'est, à notre connaissance, le seul cas où l'identité disciplinaire transcende largement la clôture primaire/secondaire. Ce positionnement particulier des CPC s'explique sans doute par trois caractéristiques de l'Éducation physique et sportive. Premièrement, c'est une discipline "dominée symboliquement" dans le secondaire –pour le dire par euphémisme– pour des raisons différentes mais dans la même logique que pour l'enseignement du premier degré. Deuxièmement, elle correspond à des postures professionnelles spécifiques issues d'un recrutement et d'une formation initiale spécifiques (dans une filière autonome et spécifique). Troisièmement, les pratiques professionnelles sont fortement structurées par des "pratiques sociales de référence", ce qui est loin d'être le cas de toutes les autres disciplines (plus) académiques.

Cela peut se traduire par une certaine convergence avec la culture professionnelle du premier degré, notamment à travers le primat accordé aux apprentissages des élèves plutôt qu'à la transmission de connaissances. Ces éléments de convergence sont illustrés par cette boutade d'un enseignant d'EPS lors d'un séminaire de doctorants à l'université Lyon 2 : « *Moi, je ne peux pas me permettre de faire un cours au tableau sur le basket pendant deux heures et de dire aux élèves : "faites un match pour la prochaine fois" ».*

Sans entrer plus dans les détails des spécialisations, on signalera, qu'en plus des CPC-EPS, il existe d'autres types de "conseillers de spécialité" qui interviennent au niveau d'un département ou d'un groupe de circonscriptions et dont le tableau suivant indique la répartition :

Tableau 33 : Effectifs des conseillers pédagogiques de spécialité

type de conseillers pédagogiques	instituteur ou PE	P.C.L.	total	taux
Conseiller pédagogique "généraliste"	1 551		1 551	44,8%
CP pour l'EPS	1 110		1 110	32,1%
CP pour les arts plastiques	247		247	7,1%
CP pour l'éducation musicale	246		246	7,1%
CP langues vivantes étrangères	21		21	0,6%
CP langues et cultures régionales	81		81	2,3%
CP technologies et ressources éducatives	16		16	0,5%
CP départemental pour l'EPS	57	134	191	5,5%
Total	3 329	134	3 463	100,0%

Source : Annuaire EPP 2003, cité par IGEN, 2003, « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », MEN, rapport N°2003-034 (page 8)

On remarque que certaines circonscriptions ne comportent pas de postes de CPC-EPS (puisque les conseillers "généralistes" sont plus nombreux) mais que l'éducation physique et sportive mobilise à elle seule plus du tiers des conseillers de circonscription ou départementaux (soit 32,1% + 5,5%), alors que d'autres disciplines d'enseignement souvent problématiques à l'école primaire (comme les langues vivantes ou l'informatique) disposent de moins d'un conseiller pédagogique sur cent.

III Adaptation et intégration scolaire

Après avoir examiné de près les processus de distinction et de segmentation interne dans le domaine de la formation interne, nous allons à présent nous intéresser au domaine de l'enseignement spécialisé désigné par le sigle A.I.S. (adaptation et intégration scolaires). Nous ne détaillerons pas l'analyse de ce deuxième domaine autant que celle de la formation interne car notre objectif n'est pas de dresser une cartographie exhaustive des arcanes du métier, mais plutôt d'analyser les processus généralisables à partir de chaque domaine de la mobilité de métier.

III.1 Spécial, spécialisé ou spécialiste ?

Nous avons vu dans la section précédente que la formation interne constitue en quelque sorte la "pointe avancée des pédagogos", c'est-à-dire la fraction du groupe professionnel instituée (voire auto-instituée) pour "dire le vrai" du métier, en définissant les pratiques professionnelles légitimes et les critères de l'excellence pédagogique. Par opposition, l'AIS correspond à une redéfinition partielle de la légitimité du groupe professionnel et de l'orthodoxie des pratiques enseignantes. Cela se traduit par un changement des pratiques et des "*rhétoriques professionnelles*" (170) : en passant du métier global au secteur spécialisé, on passe de l'élève à l'enfant, d'enseigner (voire "tenir" sa classe) à prendre en charge un petit groupe (voire un seul enfant), d'instruire à éduquer (voire ré-éduquer et protéger).

170 DAMIEN Robert & TRIPIER Pierre, 1994, « Rhétoriques professionnelles » in DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille

Dans l'AIS, l'excellence professionnelle est d'abord celle du spécialiste prenant en charge les cas lourds, les cas difficiles, complexes à gérer et qui résistent à la pratique ordinaire du métier. Et l'on peut voir une certaine analogie avec le secteur médical où le spécialiste prend le relais du généraliste uniquement pour les "cas sérieux". Il s'agit de prendre en charge les élèves en difficulté, c'est-à-dire de se consacrer (au sens fort du terme, avec oblation et expertise) aux « élèves qui en ont le plus besoin », dans une logique qui n'est pas sans rappeler le mot d'ordre initial des ZEP invitant à « *donner plus à ceux qui ont le moins* » (sans préciser forcément la nature de ce que les élèves concernés ont « le moins » ni ce que l'on va leur donner « plus »). La représentation de l'excellence professionnelle se situe dans la capacité à faire face aux cas lourds et à offrir une seconde chance aux élèves en difficulté.

La **remédiation** destinée aux élèves en difficulté peut dériver vers la **réparation** en faveur des enfants mis en difficulté par l'école (comme on le voyait assez clairement dans l'ancienne dénomination du maître de soutien, longtemps dénommé "ré-éducateur"). Cette figure de l'enfant victime de l'institution scolaire est courante dans le monde des éducateurs ou du travail social, et va souvent de pair avec une assimilation de l'échec scolaire à un échec de l'école (171). Ce deuxième niveau de rupture avec l'école ordinaire constitue donc une convergence avec les "frères ennemis" des enseignants que sont souvent les travailleurs sociaux.

Enfin, les ayants droit de l'AIS sont non seulement des **élèves en difficulté** auxquels l'école ordinaire ne sait pas s'adapter et qu'elle met parfois en difficulté, mais aussi des **élèves difficiles** dont les maîtres non spécialisés tentent de se débarrasser plus ou moins honteusement. Au plan symbolique, on peut donc relever une segmentation professionnelle forte dans la critique à peine voilée du noyau central du métier et la mise en cause implicite des maîtres "ordinaires", qui, en retour, voient parfois d'un mauvais œil les "spécialistes" :

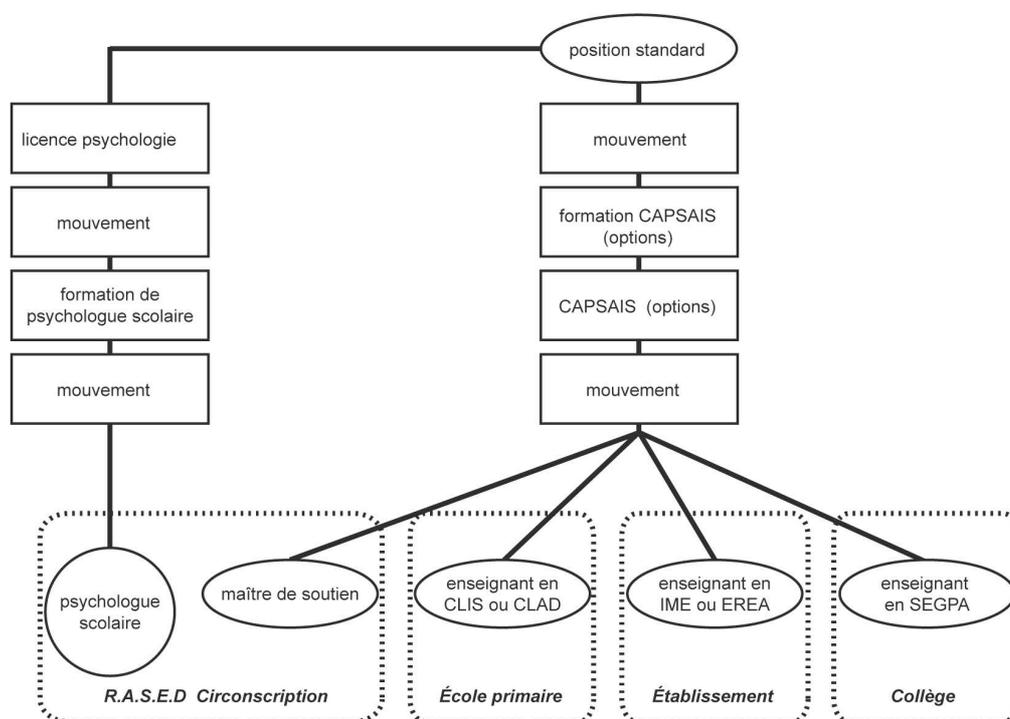
171 Cette critique de l'école peut prendre des formes radicales de dénonciation anti-institutionnelle de « *l'école caserne* » voire prôner « *une société sans école* » (ILLICH Ivan, 1971, *Une société sans école*, Seuil – OURY Fernand & PAIN Jacques, 1972, *Chronique de l'école-caserne*, Maspéro).

« la psychologisation des troubles scolaires est une manière, pour le maître, d'éviter une mise en cause personnelle insupportable. [...] Tous les problèmes scolaires ne sont pas "psychologisables" en principe, mais ceux que l'on rencontre le sont toujours. [...] Parfois, le diagnostic doit établir la réalité d'un handicap. *"J'avais besoin qu'on me rassure et qu'on me dise : effectivement il lui manque une case."* Le recours aux psychologues est souvent ambivalent. Quelles qu'en soient les raisons, la relation est susceptible de traduire un désarroi. *"Quand on demande à un psychologue de prendre un gamin, on lui demande de faire ce qu'on n'a pas le temps de faire. Parce qu'il n'est pas possible, pour nous, de s'investir sur un gamin tout en continuant à s'occuper des autres."* D'autres fois, l'aveu est plus net. *"Ça nous débarrasse d'un enfant qui est particulièrement pénible et une heure avec le rééducateur c'est bien, on ne l'a pas pendant ce temps-là, ça fait toujours ça de pris."* Si les psychologues scolaires sont la mauvaise conscience des instituteurs, ceux-ci peuvent les enfermer dans la mauvaise foi. *"À propos de se débarrasser, on a aussi parfois l'impression, face à certains psychologues ou rééducateurs, qu'il y avait des gens qui étaient psychologues ou rééducateurs de façon à pouvoir se débarrasser des gamins, échapper et fuir la classe."* Cette critique vise tous ceux qui ont « échappé » au métier. » (172)

Dans ces interactions sociales usant de « *la mauvaise conscience* » et de « *la mauvaise foi* », l'(auto) attribution d'exclusivités professionnelles à un sous-groupe professionnel s'oppose à la défense de l'unité et des prérogatives du métier de base.

Après ces premiers éléments de la segmentation symbolique de l'institutariat pour la prise en charge des élèves en difficulté (voire difficiles), passons à présent à sa segmentation organisationnelle et fonctionnelle, c'est-à-dire aux filières professionnelles instaurées pour organiser cette prise en charge. Le schéma suivant indique les différentes positions professionnelles de l'AIS accessibles depuis la position standard :

172 DUBET François & MARTUCCELI Danilo, 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, seuil, pp 136-137

Figure 23 : Les voies d'accès à l'enseignement spécialisé

Lecture : les conditions d'accès sont placées dans des rectangles, les positions professionnelles comportant des possibilités d'évolution sont placées dans des ellipses, les positions "terminales" sont placées dans des cercles, les lieux d'exercice sont figurés par des rectangles en pointillés.

Note : Le présent schéma propose une représentation simplifiée dans laquelle ne figurent ni les différentes options du CAPAIS ni les milieux hospitalier et carcéral.

Sigles: CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires) CLIS (classe d'intégration scolaire) IME (institut médico-éducatif) EREA (école régionale d'enseignement adapté) SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) RASED (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté)

Contrairement à ce qui se passe pour la formation interne, **les conditions d'accès** aux positions professionnelles relevant de l'AIS correspondent à une formation qualifiante spécifique organisée en amont d'un diplôme professionnel. Toutefois, on peut constater sur le terrain que ce schéma de principe a du mal à s'appliquer et que de nombreux postes de l'AIS sont attribués à un "faisant-fonction", parfois débutant frais émoulu de l'IUFM et en tout cas pas toujours volontaire pour occuper ce type de fonction.

L'accès à un poste relevant de l'AIS correspond à l'entrée dans un « *métier aux multiples facettes* » (173) comme on le voit d'abord dans **les sept options du CAPSAIS** :

- enseignement aux enfants et adolescents handicapés auditifs (option A)
- enseignement aux enfants et adolescents handicapés visuels (option B)
- enseignement aux enfants et adolescents malades somatiques, déficients physiques, handicapés moteurs (option C)
- enseignement aux enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique (option D)
- enseignement et aide pédagogique auprès des enfants en difficulté (option E)
- enseignement et aide pédagogique auprès des adolescents en difficulté (option F)
- chargés de rééducation (option G)

Au-delà de la diversité des champs de spécialisation, on peut noter que les publics visés sont désignés par les termes "enfants" ou "adolescents", sans aucune référence au terme "élève". Les missions assignées à l'AIS délimitent trois types d'intervention, selon un objectif commun :

« C'est dans le cadre d'une politique globale d'égalisation des chances que l'école doit :

- organiser une prévention des handicaps et des difficultés scolaires,
- aider les élèves en difficulté dans leur adaptation aux exigences scolaires de l'école,
- favoriser la scolarisation des enfants et adolescents handicapés ou souffrant de maladies chroniques, soit par une intégration scolaire individuelle ou collective, soit par une éducation spéciale dispensée dans le cadre d'un établissement spécialisé. » (MEN, 1995, op. cit.)

La diversité des conditions d'exercice professionnel des enseignants spécialisés se traduit également dans les lieux d'exercice représentés en bas du schéma précédent (auxquels il convient d'ajouter les milieux hospitalier et

173 MEN, 1995, « Enseignant spécialisé : un métier aux multiples facettes », Bulletin officiel N°35 du 28 septembre 1995 page 2746 et sv.

carcéral) qui correspondent à des cadres organisationnels et institutionnels hétérogènes et relèvent soit de l'Éducation nationale (premier et second degré), soit du ministère de la Justice, soit des collectivités territoriales, voire des structures associatives. On peut ainsi définir **six domaines de pratiques professionnelles** nettement différenciés au sein de l'enseignement spécialisé :

Premièrement, les postes d'enseignant en CLIS (classes d'intégration scolaire, les anciennes classes de perfectionnement) sont largement assimilables à la position standard. Malgré le public scolaire particulier et une forte logique de remédiation, ces postes correspondent à une classe à l'année située dans une école élémentaire.

Deuxièmement, les psychologues et les maîtres de soutien (ou maîtres E, du nom de l'option du CAPSAIS, anciennement les rééducateurs) interviennent dans le cadre des RASED (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) qui correspondent à une circonscription d'inspection ou à une zone plus réduite. Cela correspond non à une école (ni *a fortiori* à une classe) mais à une zone d'intervention dans laquelle les maîtres de soutien sont chargés de la remédiation avec des élèves seuls ou des petits groupes, tandis que les psychologues établissent des diagnostics et des propositions d'orientation. Il s'agit donc d'aller d'école en école pour des interventions ponctuelles auprès de certains élèves (et des parents d'élèves pour les psychologues). On peut y voir la transposition au sein de l'Éducation nationale des pratiques professionnelles de professions libérales comme les orthophonistes ou les psychologues libéraux. En tout cas, même si le contact avec les écoles et les élèves est maintenu, on est loin des pratiques professionnelles habituelles de la position standard.

Troisièmement, les postes en établissements spécialisés (IME, institut médico-éducatif, EREA, école régionale d'éducation adaptée) constituent une rupture importante avec la position standard, puisqu'ils correspondent à des fonctions d'enseignement adapté, d'animation ou d'éducation (comme les postes d'animateur d'internat accessibles aux enseignants du premier degré).

Quatrièmement, les postes d'enseignant en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) sont implantés en collège, dans des logiques d'enseignement hybrides du primaire et du secondaire. Là aussi, on peut noter une forte rupture avec le monde de

l'école primaire due aux effets de contexte fortement marqué par les logiques institutionnelles de l'enseignement secondaire ainsi que par l'âge des élèves.

Cinquièmement, les postes en milieu hospitalier correspondent soit à la scolarisation temporaire des enfants hospitalisés dans un hôpital général soit à l'intervention auprès d'enfants et d'adolescents « *présentant des troubles importants à dominante psychologique* ». Dans le premier cas, il s'agit d'organiser une scolarité au plus près d'une classe primaire pour des enfants « *malades somatiques* » intégrés temporairement dans un hôpital général, c'est-à-dire un cadre institutionnel fort distant à tous points de vue de l'école primaire. Dans le second cas, on retrouve la logique de l'enseignement adapté des IME ou EREA.

Sixièmement, les postes en milieu carcéral correspondent à des interventions très spécifiques dans cette seconde forme de « *l'institution totale* » que constitue la prison et au bénéfice d'un public très hétérogène (tant en termes d'âge que de niveau scolaire ou de finalités).

Notons que cette typologie des domaines d'exercice spécialisé prend en compte seulement les positions professionnelles directement accessibles depuis la position standard et que nous proposons de nommer les débouchés "**de premier rang**". Les évolutions professionnelles "**de second rang**" –c'est-à-dire accessibles après un passage dans une des positions que nous venons de lister– viennent allonger cette liste des "*multiples facettes du métier*", comme nous le verrons dans une prochaine sous-section.

D'autre part, on constate que certains domaines correspondent à un grand nombre de postes mais restent proches des conditions d'exercice de la position standard (comme les classes d'intégration). D'autres domaines à l'inverse correspondent à des conditions d'exercice renouvelées et à des pratiques professionnelles très spécifiques, mais concernent seulement quelques centaines de personnes (comme les postes en milieu carcéral).

On voit donc que, pour ces domaines, il n'existe pas de véritables possibilités de se constituer en groupe professionnel cohérent et relativement autonome par rapport au métier de base. En revanche, dans le cas des psychologues

scolaires, les **deux conditions d'autonomisation relative** sont remplies, car leur effectif est conséquent et leurs attributions professionnelles sont nettement différenciées. C'est pourquoi ce domaine sera le seul que nous allons détailler dans ce qui suit.

III.2 Du "maître-psychologue" au "psychologue de l'éducation"

On a pu remarquer, dans le schéma présentant l'AIS, la place particulière qu'occupe la position de **psychologue scolaire**, qui constitue à elle seule une filière professionnelle autonome avec ses propres conditions d'accès et sa formation particulière. On retrouve des logiques de "professionnalisation" d'un sous-groupe professionnel comparables à celles que nous avons examinées pour les conseillers pédagogiques : constitution d'une association professionnelle spécifique éditant une revue, organisant des congrès et œuvrant à la reconnaissance interne et externe des psychologues scolaires.

Sans entrer dans le détail des péripéties de l'historique de la psychologie scolaire, on peut relever les éléments de cette professionnalisation progressive qui sont pertinents pour notre problématique. Au niveau des principes fondateurs, la "*rhétorique professionnelle*" des psychologues scolaires peut s'appuyer sur le plan Langevin-Wallon qui définit le psychologue scolaire avec un triple objectif :

aider à l'adaptation réciproque de l'écolier et de l'école,
assurer le dépistage et l'aide aux enfants handicapés,
étudier les conséquences psychologiques des méthodes et des programmes (174).

Mais, dès les premières mises en place expérimentales des années 1950, des problèmes institutionnels se font jour à propos des conditions d'exercice de la psychologie scolaire et du statut administratif de ses membres :

« Un autre débat divisait la profession, il portait sur le choix entre deux conditions d'exercice possibles : la conception du "maître psychologue" exerçant conjointement la fonction d'enseignant et de psychologue, position défendue à Bordeaux par Jean Château (conception d'une fonction

174 Source : site internet de l'AFPS (association française des psychologues scolaires) en 2003 (afps.net)

s'exerçant essentiellement au niveau du collège pour permettre la généralisation du cycle d'observation en 1959), qui sera reprise un temps par le ministre pour s'opposer à la création d'un corps de psychologues de l'Éducation, et celle du "*psychologue à temps plein*" qui prenait acte de la spécificité de la relation psychologique par rapport à la relation pédagogique, déjà soulignée dans le plan Langevin-Wallon. C'est cette dernière option, préconisée par le professeur R. Zazzo qui fut finalement appliquée au niveau du primaire. » (175)

La création d'un corps administratif autonome pour exercer la psychologie scolaire est rejetée au profit d'un recrutement exclusif parmi les instituteurs limitant la psychologie scolaire à un débouché captif de l'enseignement du premier degré :

« Un second problème, beaucoup plus circonstancié, consiste à se questionner sur les qualifications du psychologue scolaire. De fait, rares sont les auteurs qui ont contesté la nécessité d'un psychologue scolaire antérieurement instituteur. [...] Ainsi affirme-t-on à peu près toujours avec H. Wallon que les psychologues scolaires "*devront avoir une justification pédagogique suffisante*" (plan Langevin-Wallon IV) et avec R. Zazzo que "*le psychologue scolaire doit être un enseignant appartenant à l'école publique*". » (R. ZAZZO, La psychologie scolaire en 1952, *Enfance* n°5 novembre 1952 p. 379). » (176)

La psychologie scolaire va donc se constituer dans le primaire comme une extension de l'institutorat, comme une sorte de **pré carré des instituteurs**. Dans cette construction sociale, les acteurs concernés avancent des arguments "rationnels", qui justifient la spécialisation de certains maîtres par les difficultés pour une seule personne d'assumer deux fonctions très distinctes dans les registres de l'action et de la compréhension :

175 PIACIÈRE Jean & MARIEL Raymond & ROUSSEL Nicole, 1995, *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires*, AFPS (association française des psychologues scolaires) page 24 (souligné par nous)

176 MARC Pierre, 1977, *Les psychologues dans l'institution scolaire. Activités et problèmes actuels*, Le Centurion page 55 (souligné par nous)

« B. Andrey explique que "le maître ne peut pas être à la fois psychologue et pédagogue : les obligations de l'action pédagogique chagrinent parfois le psychologue ; inversement, le désir de compréhension paralyse parfois le pédagogue" (B. ANDREY, Synthèse des journées de psychologie scolaire, Bulletin de l'AFPS N°2 novembre 1962 pp 88-89). » MARC, 1977, op. cit.

Mais il existe aussi, implicitement, des arguments "stratégiques" visant à ménager les instituteurs :

« A. Beslay voit de plus, dans cette origine du psychologue scolaire, une heureuse disposition susceptible de calmer la méfiance des maîtres : "*aux yeux de l'instituteur chargé d'une classe, le psychologue scolaire ne pouvait apparaître comme un intrus*" (A. BESLAY, La psychologie scolaire et l'enseignement du premier degré, *Enfance* N°5, novembre 1952 p.379). » MARC, 1977, op. cit. (souligné par nous)

D'ailleurs cette prudence vis-à-vis de la susceptibilité professionnelle des maîtres (qui sont en quelque sorte dessaisis d'une partie de leurs prérogatives par la constitution d'un sous-groupe professionnel spécialisé) est visible dans la première circulaire ministérielle qui définit les missions et le positionnement professionnel du psychologue scolaire :

« Le psychologue scolaire n'est pas un spécialiste venu de l'extérieur ; il est attaché à une école comme tout autre instituteur ; seulement, il doit à sa formation psychologique plus étendue d'être chargé de certains problèmes qui préoccupent tous les maîtres, mais que le manque de temps ou l'insuffisance de leurs connaissances psychologiques, dont on ne saurait, bien entendu, leur tenir rigueur ne leur permettent pas d'approfondir. » (177)

177 circulaire N°205 du 8 novembre 1960 définissant les missions des psychologues scolaires (dite "circulaire Lebettre", non publiée au BO)

Sur un autre registre, on peut remarquer que les premiers recrutements de psychologues scolaires constituent une forme de mobilité structurelle (178). Les premiers postes sont créés dans les années 1960, durant la période de "massification" du collège. L'obligation scolaire est étendue jusqu'à 16 ans et l'ouverture de l'enseignement secondaire se fait en créant des filières hiérarchisées en collège, ce qui rend nécessaire un dispositif permettant d'orienter "rationnellement" les élèves du primaire selon leurs dispositions scolaires :

« En 1959, la réforme Berthoin, qui prolonge jusqu'à 16 ans la scolarité obligatoire et crée en C.E.G. ou en lycée le cycle d'observation pour les élèves de 11 à 14 ans, conduit logiquement, pour leur orientation, à prévoir la formation de psychologues scolaires et de 6 000 conseillers psychologues (arrêté du 2 juin 1960). » (179)

À ces premiers positionnements internes par rapport à l'institutorat dans les années 1960, vont faire suite des ajustements externes par rapport à la psychologie qui contrôle progressivement son exercice professionnel dans les années 1980. Une loi de 1985 encadrant l'usage du titre de psychologue vient institutionnaliser cette professionnalisation en assurant la reconnaissance et la protection du titre de psychologue. Désormais, chacun ne peut plus se déclarer librement "psychologue" pour faire ce que bon lui semble, puisque la loi fixe des conditions très précises de diplôme encadrant l'usage du titre de psychologue. Cela pose problème pour certains psychologues scolaires en poste (en particulier ceux exerçant au titre de "faisant-fonction") qui ne disposent pas de la certification universitaire imposée aux psychologues dans leur ensemble. Face aux recours intentés par des associations professionnelles de psychologues extra scolaires à l'encontre des psychologues scolaires les moins diplômés, l'Éducation nationale prend des mesures « *d'intégration*

178 Nous détaillerons les formes de mobilité structurelle ouvertes aux instituteurs dans le chapitre suivant, rappelons seulement pour l'instant qu'il s'agit d'une mobilité professionnelle provoquée par un changement du contexte d'emploi et la création de nouvelles positions professionnelles qui aboutissent à un volume important d'opportunités émergentes.

179 PIACIÈRE Jean & MARIEL Raymond & ROUSSEL Nicole, 1995, *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires*, AFPS (association française des psychologues scolaires) page 18

dérogatoire » des personnels en poste et crée en 1989 le diplôme d'État de psychologue scolaire (DEPS). En 1990, la définition des missions des psychologues scolaires (premier texte officiel publié au B.O.E.N.) est l'occasion de délimiter la psychologie scolaire par rapport au cadre législatif général régissant les psychologues dans leur ensemble :

« Le décret du 22 mars 1990 fixe la liste des diplômes permettant de faire usage professionnel du titre de psychologue [...] Ces dispositions fondent la spécificité de l'exercice de la psychologie en milieu scolaire et l'identité professionnelle des psychologues scolaires, déjà bien connues des enseignants et des usagers de l'école. Dans ce contexte nouveau, il convient de compléter ces dispositions en précisant les missions et les activités des psychologues scolaires à l'école maternelle et élémentaire où ils sont appelés à exercer leurs fonctions. Tel est l'objet de la présente circulaire qui se substitue à la circulaire du 8 novembre 1960. » (180)

Quelques années plus tard, on peut noter que les problèmes ne sont pas tous réglés, puisque l'Éducation nationale émet une note de service en forme de rappel à l'ordre insistant sur la nécessité d'harmoniser les pratiques internes de l'Éducation nationale avec le cadre législatif encadrant la profession de psychologue et l'usage du titre de psychologue :

« Les questions récurrentes concernant les modalités d'accès à l'emploi de psychologue scolaire me conduisent à vous rappeler les dispositions législatives et réglementaires s'attachant à l'usage professionnel du titre de psychologue ainsi que les procédures en vigueur pour exercer les fonctions de psychologue scolaire. [...] J'appelle votre attention sur le fait que, faute d'être détenteur du diplôme d'État de psychologie scolaire, les intéressés doivent remplir strictement, s'agissant des titres universitaires, les conditions fixées par le 1° et le 2° de l'article 1er du décret n° 90-255 du 22 mars 1990 précité. À défaut, il pourrait vous être fait grief d'avoir autorisé l'exercice de la psychologie en milieu scolaire à des personnels non autorisés. » (181)

180 MEN, 1990, « Missions des psychologues scolaires des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté » Circulaire n° 90-083 (B.O. n° 16 du 19 avril 1990)

181 MEN, 2002, « Emploi de psychologue scolaire. Modalités d'accès », Note de service N°2002-257 du 20/11/2002 B.O.E.N. N°44 (souligné par nous)

De son côté, l'association professionnelle agit en faveur d'une reconnaissance institutionnelle, en réclamant non seulement une élévation du niveau de certification des psychologues scolaires mais aussi l'accroissement de leur autonomie professionnelle par rapport à l'institutorat (par un recrutement effectué par concours externe) et une harmonisation avec leurs homologues du second degré :

« L'AFPS souhaite une évolution des textes régissant la profession et elle recommande :

- Une **formation** en deux années après la licence de psychologie, incluant la maîtrise et conduisant à un DESS spécifique. L'AFPS prit acte de la création du DEPS qui ne répondait pas à ses espérances mais approuva la circulaire de 1990 définissant les missions du psychologue scolaire où elle retrouvait nombre de ses conceptions. L'AFPS ne se satisfait pas de la formation actuelle. La préparation du DEPS en une année après la licence de psychologie ne répond pas au besoin de formation de haut niveau défini dans la loi de 1985. L'AFPS préconise une formation sur la base d'un DESS de psychologie. Le DEPS serait préparé post DESS (essentiellement sur le terrain + une recherche).
- Un **recrutement** sur concours (externe et interne). L'AFPS qui préconise depuis des années un recrutement par concours interne et externe (comme c'est le cas jusqu'à maintenant pour les Conseillers d'orientation psychologues), regrette que le Ministère de l'Éducation Nationale ne fasse pas évoluer les conditions de recrutement qui pourraient aider à pourvoir les nombreux postes laissés vacants faute de candidats.
- Une **harmonisation** de la formation des psychologues scolaires et de celle des conseillers d'orientation psychologues (tout en tenant compte des nécessaires spécificités) afin d'aboutir à terme à une profession unique de psychologue de l'éducation exercée de l'école maternelle jusqu'à l'université. » (182)

À l'heure actuelle, la constitution d'une « *profession unique de psychologue de l'éducation exercée de l'école maternelle jusqu'à l'université* » par l'unification des psychologues scolaires et des COP (conseiller d'orientation psychologue)

182 Source : site internet de l'Association française des psychologues scolaires en 2003 (afps.net)

intervenant dans le secondaire n'est pas vraiment à l'ordre du jour des réformes ministérielles (**183**). Les données disponibles indiquent que le passage de l'enseignement du premier degré à la position de COP est relativement fréquent puisque près de 16% des conseillers d'orientation ont débuté leur carrière dans le primaire (**184**). Mais, à notre connaissance, aucun d'entre eux n'a été psychologue scolaire dans le primaire avant de réussir le concours de COP.

Après cette présentation des processus de "professionnalisation" des psychologues scolaires, passons dans la sous-section suivante aux débouchés "de second rang" ouverts aux titulaires du CAPSAIS.

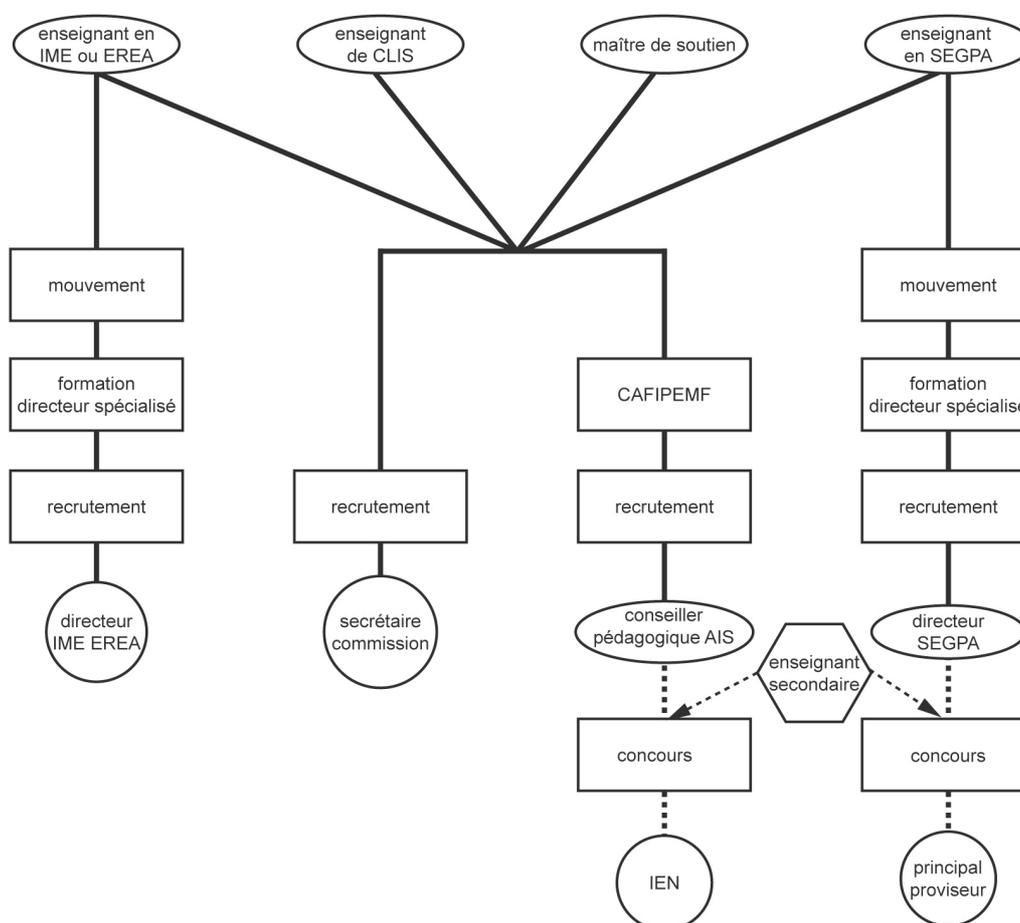
183 Le projet de régionaliser la gestion administrative des COP a d'ailleurs provoqué un large mouvement d'opposition au printemps 2003.

184 GENTIL Régine & SERRA Nathalie & 1997, *La fonction de conseiller d'orientation psychologue des centres d'orientation vue par les différents acteurs*, DEP-MEN

III.3 Les filières de mobilité dans l'enseignement spécialisé

Le schéma suivant permet de synthétiser les possibilités de mobilité professionnelle de second rang de l'enseignement spécialisé :

Figure 24 : Les débouchés de second rang du CAPSAIS



Lecture : les conditions d'accès sont placées dans des rectangles, les positions professionnelles comportant des possibilités d'évolution sont placées dans des ellipses, les positions professionnelles "terminales" sont placées dans des cercles.

Deux débouchés de second rang sont accessibles à tous les détenteurs du CAPSAIS : secrétaire de commission et conseiller pédagogique. Les postes de secrétaire de commission sont accessibles sans condition, sur recrutement par un inspecteur de l'AIS et consistent à seconder l'inspecteur dans les décisions d'orientation et de placement dans les établissements spécialisés. Les postes de conseiller pédagogique AIS sont accessibles après réussite au CAFIPEMF, dans une logique similaire au recrutement des conseillers pédagogiques "généralistes" ou "de spécialité" que nous avons détaillés dans la section précédente consacrée à la formation interne. Ils peuvent également déboucher sur le recrutement d'inspecteur AIS, par concours ou comme "faisant-fonction".

On retrouve dans le schéma les effets de contexte marquant les postes implantés d'une part en établissements spécialisés (IME ou EREA) et d'autre part en collège (SEGPA). Ainsi, les postes de chefs établissements spécialisés ne sont accessibles en pratique qu'aux maîtres spécialisés en poste en IME ou EREA, tandis que les postes de directeur de SEGPA ne le sont qu'à ceux qui exercent en section de collège. On remarque également que ces deux débouchés de second rang comportent une année de formation spécifique intervenant après la formation CAPSAIS. Cette condition d'accès accroît non seulement le niveau de formation qualifiante, mais aussi le coût du "ticket d'entrée" car la formation est organisée sur un an en région parisienne, ce qui demande de gros efforts personnels aux candidats qui sont déjà bien engagés dans leur cursus professionnel et qui ont donc souvent des charges de famille. La poursuite de la mobilité professionnelle après le poste de directeur de SEGPA se tourne vers le recrutement des principaux de collège (dans un débouché de troisième rang...). On peut remarquer que les deux débouchés de troisième rang (IEN AIS ou principal), en toute fin de cursus, sont accessibles en concurrence avec des enseignants du secondaire, comme les postes de conseiller départemental d'EPS que nous avons rencontrés dans la section précédente.

Les effectifs des différents débouchés de l'AIS peuvent être approchés à partir des résultats de la commission sénatoriale que nous avons utilisés dans les sections précédentes :

Tableau 34 : Répartition des emplois relevant de l'AIS en 1997/1998

classes spécialisées	11 333	47,1%	3,7%
établissements pénitentiaires	262	1,1%	0,1%
établissements hospitaliers	1 133	4,7%	0,4%
réseau d'aide, commissions	9 322	38,7%	3,0%
soutien scolaire, ZEP	2 015	8,4%	0,6%
total AIS	24 065	100,0%	7,8%
hors AIS	286 306		92,2%
total général	310 371		100,0%

Source : tableau « répartition des emplois du premier degré » de la section I

Lecture : 11 133 emplois sont affectés aux classes spécialisées, ce qui représente 47% des emplois spécialisés et 3,7% des emplois du premier degré en 1997-1998

Le tableau précédent est construit comme les précédents, mais il ne correspond pas complètement à nos objectifs : il ne donne pas l'effectif de tous les sous-domaines que nous avons définis précédemment (comme les psychologues scolaires, les maîtres de soutien et les secrétaires de commission qui sont confondus sous la rubrique "réseau d'aide, commissions") et intègrent les personnels ZEP qui ne relèvent pas directement de l'AIS. La prise en compte d'autres sources de données va nous permettre d'affiner cette répartition des emplois relevant de l'AIS :

Tableau 35 : Effectifs des principaux secteurs de l'AIS

classes spécialisées	11 333	34,2%	3,7%
réseaux d'aides spécialisées (hors psychologues scolaires)	10 491	31,6%	3,4%
établissements du secteur médical, médico-social et social	5 311	16,0%	1,7%
psychologues scolaires (estimation)	3 000	9,0%	1,0%
établissements hospitaliers	1 133	3,4%	0,4%
commissions d'éducation spéciale	976	2,9%	0,3%
centres médico-psycho-pédagogiques	655	2,0%	0,2%
établissements pénitentiaires	262	0,8%	0,1%
Total AIS	33 161	100,0%	10,7%
Hors AIS	277 210		89,3%
Total général	310 371		100,0%

Source : tableau précédent et BOEN N°35 1995 « Enseignant spécialisé : un métier au multiple facettes » et site AFPS (association française des psychologues scolaires).

Lecture : 11 333 enseignants du premier degré sont affectés dans des classes spécialisées, ce qui représente 34% des enseignants de l'AIS et 3,7% des enseignants du premier degré.

Le tableau présente les différentes positions professionnelles par ordre de fréquence dans l'AIS. On note que près de 11% des emplois du premier degré sont affectés à l'AIS, mais on constate que plus du tiers des emplois de l'AIS sont situés dans les classes spécialisées, dont nous avons noté le faible écart avec la position standard. On peut donc retenir que **7% des emplois du premier degré sont affectés à des positions professionnelles relevant de l'AIS en dehors d'une classe spécialisée.**

Ce volume des débouchés est à comparer avec celui de la formation interne qui représente 3,5% du total des emplois (dont 1,8% hors classes) : au final, l'AIS représente un volume quatre fois plus important que la formation interne et une palette plus large de positions professionnelles. De plus, les conseillers pédagogiques de l'AIS ont été comptabilisés dans la formation interne et non dans l'AIS.

Nos sources indiquent d'autre part qu'on trouve 64% de femmes dans l'AIS contre 78% pour l'ensemble du premier degré. On retrouve ainsi une tendance à la sous-représentation des femmes parmi les "mobiles" que nous avons déjà pointée et que nous reprendrons ultérieurement.

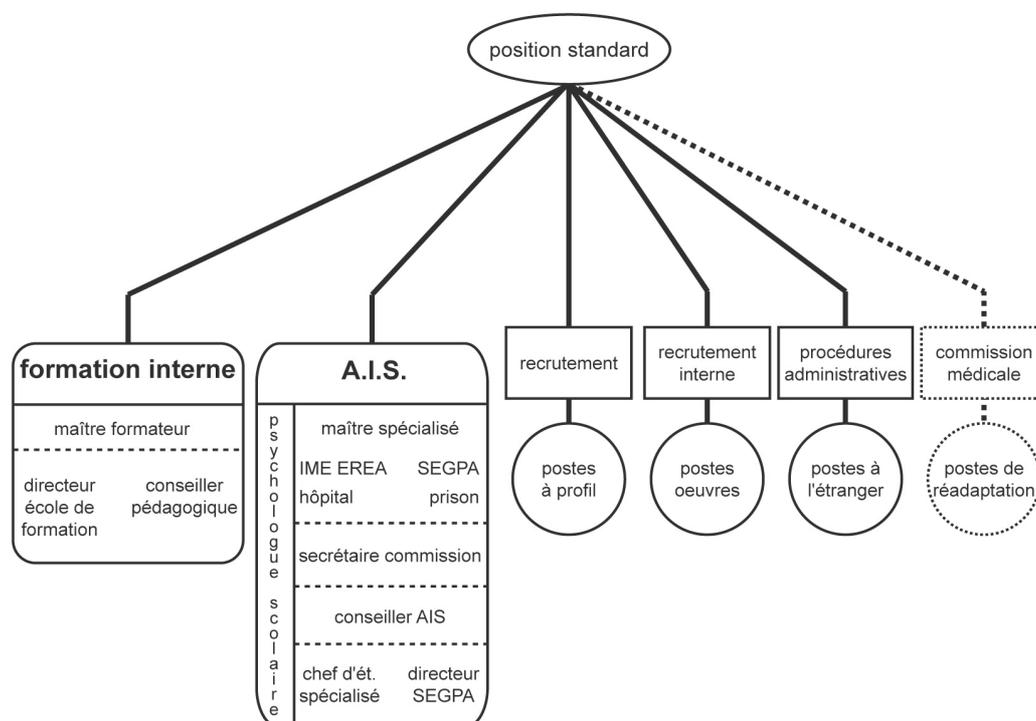
Enfin, si l'on considère les effectifs par rapport aux secteurs d'activités, on constate que les enseignants de SEGPA correspondent à 2% de l'effectif global des enseignants du secondaire, ce que l'on peut comparer avec les autres catégories administratives : certifiés 55%, PLP 16%, agrégés 10%, PEGC 8%, enseignants EPS 8%, professeurs de chaire supérieure 1% (source : Ministère de l'Éducation nationale, fichiers de paye de 1992 à 1997). On peut retenir qu'ils représentent une catégorie certes marginale numériquement mais deux fois plus nombreuse que les professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles (qui ont en charge des élèves en tous points opposés aux collégiens scolarisés en SEGPA).

Nous disposons à présent d'une vue d'ensemble des possibilités d'évolution professionnelle et des processus de segmentation du métier de base dans le secteur spécialisé. Nous avons pu faire émerger d'une part des traits spécifiques de l'AIS et d'autre part des éléments de convergence avec les processus à l'œuvre dans le domaine de la formation interne. Passons à présent au dernier des trois domaines que nous avons définis en début de chapitre, c'est-à-dire les spécifications de l'institutorat en dehors de la position standard qui ne relèvent ni de la formation interne ni du secteur spécialisé.

IV Les postes hors mouvement

Nous avons constaté dans la section II de ce chapitre que le domaine de la formation interne présente une forte cohérence interne et comporte principalement trois positions professionnelles marquées (maître formateur, directeur, conseiller pédagogique). Nous avons noté dans la section III que le domaine de l'AIS est beaucoup plus hétérogène et correspond à une large palette de positions professionnelles. Le troisième et dernier domaine que nous allons aborder dans cette section est encore plus hétérogène puisqu'il regroupe toutes les autres positions professionnelles accessibles aux enseignants du premier degré sans changer de statut (en excluant toutefois les positions professionnelles accessibles grâce aux congés sans solde). Cela correspond, en quelque sorte, à la sempiternelle dernière ligne des tableaux de données qui regroupe sous l'appellation "divers" tous les cas particuliers plus ou moins inclassables. Il existe malgré tout un point commun permettant d'agréger toutes les positions professionnelles de ce domaine et de les ranger sous l'étiquette "postes hors mouvement", puisqu'elles sont toutes attribuées sans suivre les règles habituelles de nomination des enseignants du premier degré.

Afin de situer ce dernier domaine professionnel dans son contexte, reprenons le schéma général qui nous a servi en début de chapitre à présenter une vue d'ensemble de la mobilité de métier et mettons-le à jour avec les apports des sections précédentes consacrées à la formation interne et à l'AIS :

Figure 25 : Présentation globale des postes hors mouvement

Lecture : les conditions d'accès sont placées dans des rectangles, les positions professionnelles comportant des possibilités d'évolution sont placées dans des ellipses, les positions professionnelles "terminales" sont placées dans des cercles. Les deux cartouches représentent les domaines que nous avons explorés dans les deux sections précédentes : la première ligne sous le titre correspond au "métier de base" du domaine (enseignement en classe dans des conditions particulières) et les lignes suivantes aux débouchés de second rang.

Nous allons nous intéresser aux caractéristiques du troisième et dernier domaine de mobilité sans détailler autant que pour la formation interne ou l'AIS, et en regroupant les positions professionnelles selon trois rubriques :

les postes de réadaptation,

les postes à l'étranger,

les autres positions ("postes à profil" et "postes oeuvres").

Examinons tout d'abord les effectifs d'enseignants du premier degré concernés par le troisième domaine, en envisageant les catégories officielles par ordre de fréquence :

Tableau 36 : Fréquence des postes complémentaires

postes à l'étranger	3 091	42,4%	1,0%
postes œuvres	1 082	14,8%	0,3%
réadaptation	984	13,5%	0,3%
détachement fonction publique	911	12,5%	0,3%
services exceptionnels	825	11,3%	0,3%
postes REP (estimation)	400	5,5%	0,1%
total postes complémentaires	7 293	100,0%	2,3%
Autres positions	307 670		97,7%
total général	314 963		100,0%

Source : GOUTEYRON 1999, *op. cit.* p. 144 (détachement) et p. 340 (autres postes)

Lecture : les 3 091 postes à l'étranger représentent 42% des postes complémentaires et 1% des personnes relevant du premier degré.

Note : les valeurs indiquées dans ce tableau intègrent les personnes en poste ou mises à disposition ainsi que les détachés (contrairement aux documents officiels qui comptabilisent uniquement les postes budgétaires).

On note, une nouvelle fois, que la mobilité fonctionnelle correspond à des effectifs modestes et que son troisième domaine concerne environ un enseignant sur cinquante. Toutefois, ces effectifs sont assez largement sous-évalués car nos investigations empiriques au niveau départemental ou national nous ont permis de relever de nombreuses omissions de déclaration des cas particuliers. Ainsi, la ligne intitulée "services exceptionnels" ne correspond pas à l'effectif réel, car de nombreux postes affectés à diverses tâches dans les IUFM (bien loin de la position standard) sont comptabilisés au niveau national sous la rubrique générique "Formation initiale" avec les professeurs d'école stagiaires. Dans un autre secteur, nous avons constaté qu'une association bénéficiant au niveau ministériel de 40 postes de détachés et de 44 mises à disposition parfois à mi-temps (31 équivalents temps plein), se voyait octroyer 20 postes (souvent à temps partiel) par les échelons départementaux ou rectoraux, ce qui représente un accroissement de l'effectif de près de 25% par rapport aux valeurs "officielles" comptabilisées au niveau ministériel.

IV.1 Les postes de réadaptation

Les postes de réadaptation constituent le dispositif institutionnel mis en place progressivement par l'Éducation nationale pour proposer une solution temporaire aux enseignants se trouvant dans l'incapacité d'enseigner. Ce dispositif a été officialisé dans les années 1970 pour harmoniser les solutions administratives proposées aux "*maîtres anciens malades*" (**185**). En 1997-1998, il représentait 984 postes budgétaires. Les emplois de réadaptation concernent soit des postes administratifs, soit des postes pédagogiques ou d'action socio-éducative, soit des postes mixtes comprenant une part de travail pédagogique et des tâches administratives. Les décisions de nomination sur un emploi de réadaptation sont prises à la demande de l'intéressé, après avis d'une commission médicale et consultation de la commission paritaire départementale.

Il s'agit en principe d'une affectation à titre provisoire pour une durée d'une année scolaire renouvelable mais limitée à trois années. En fin de période de réadaptation, le bénéficiaire doit choisir entre une des quatre options suivantes : soit reprendre son activité initiale, soit être mis en retraite pour invalidité, soit obtenir une affectation définitive sur un poste de réemploi au CNED (centre national d'enseignement à distance), soit se réorienter vers une nouvelle position professionnelle (non-enseignant de l'Éducation nationale ou fonction publique ou autre secteur) (**186**). On voit donc que les postes de réadaptation constituent un cas particulier de recrutement "hors mouvement" réservé aux personnes "*inaptes à enseigner*" que les textes officiels désignent comme "*handicapés par une maladie ou un accident*". Avec ce dispositif, **on sort du cadre des mobilités professionnelles volontaires** que nous avons étudiées jusqu'à présent, puisque cela correspond à des mobilités imposées par l'impossibilité de continuer à assumer ses fonctions.

185 MEN, 1970, « Réadaptation des maîtres anciens malades », Circulaire N°70-213 du 4 mai 1970 modifiée par la circulaire N°73-206 du 24 avril 1973

186 On peut remarquer que les documents émanant du ministère ne stipulent que les trois premières possibilités...

Cette mobilité contrainte par inaptitude professionnelle peut être provoquée par un accident ou une maladie ayant entraîné un problème somatique incompatible avec l'enseignement comme une réduction de la mobilité physique, et surtout les problèmes de voix ou d'audition qui sont liés à la nature même du travail enseignant. Mais chacun pense naturellement aux problèmes psychologiques, voire de santé mentale et au fameux "burn-out" atteignant "les profs qui craquent" qui apparaissent comme un trait évident de la condition enseignante. Les textes officiels semblent user d'euphémismes en parlant de la "réadaptation des maîtres anciens malades", d'ailleurs, un texte officiel plus récent fait référence aux "personnes fragilisées ou atteintes de troubles psychiques" (187). Parmi les évidences sociales portant sur l'enseignement, on souligne de longue date non seulement son caractère pathogène, mais aussi son pouvoir d'attraction sur un certain type de personnalités :

« ...nous remarquons la très grande tolérance dont fait preuve l'enseignement vis-à-vis des personnes dont la santé mentale est fragile au moment de l'engagement professionnel ; ensuite, nous constatons l'appétence pour l'enseignement des personnes ayant des difficultés psychiques. Le métier est perçu par ces dernières comme sécurisant, facile et dans la ligne de leur immaturité affective. [...] On sait que la névrose survient lorsque les exigences du milieu dépassent les capacités d'adaptation du sujet, c'est-à-dire lorsque les relations avec le milieu deviennent insatisfaisantes et insécurisantes. Mais ces inadaptations apparaissent d'autant plus facilement que les structures mentales de l'individu sont, d'une part, peu différenciées et rigides et que le milieu est complexe et changeant, d'autre part. Les conditions d'exercice de la profession, contrairement à ce que souvent les enseignants imaginent au départ, sont difficiles, quelquefois pénibles et nous l'avons vu, nombreux sont ceux dont les troubles apparaissent ou s'aggravent au cours de leur carrière. » (188)

187 MJENR, 2003, « Accord-cadre entre le MJENR et la MGEN », B.O.E.N. N°35 septembre 2003

188 AMIEL-LEBIGRE F. & PICHOT Pierre, 1978, « Psychopathologie de la fonction enseignante » in DEBESSE M. & MIALARET G., 1978, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, tome 7 page 159

D'ailleurs, pour caractériser la situation professionnelle des enseignants, on se réfère presque rituellement à la formule de Freud selon laquelle « *en matière d'éducation, de quelque façon que l'on s'y prenne, on s'y prend mal* » et à sa définition des « *trois métiers impossibles* » : « *il semble presque qu'analyser soit le troisième de ces métiers impossibles dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'échouer. Les deux autres, connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner.* » (189). Pourtant, malgré le caractère "évident" de telles affirmations sur les menaces pesant sur les enseignants et leur santé mentale, les statistiques montrent que seulement un pour cent des enseignants sont en congé longue durée ou longue maladie, ce qui reste très proche de la moyenne nationale, toutes professions confondues :

« D'aucuns diront que la situation des enseignants doit être aujourd'hui encore plus difficile qu'auparavant puisque le ministère s'autorise à en parler. Les mêmes diront que le nombre d'enseignants en difficulté de santé doit être en augmentation. Rien, vous le savez, ne le laisse penser. On évalue à environ 8 500, soit 1% de l'ensemble des enseignants en exercice, le nombre d'instituteurs et de professeurs en congé de longue maladie ou de longue durée, ou encore en réadaptation. Ce pourcentage situe les enseignants tout à fait dans la moyenne parmi les autres catégories socioprofessionnelles et il ne semble pas que ces personnels soient plus sujets à la maladie que l'ensemble de la population. » (190)

De plus, rien ne permet d'affirmer que les enseignants sont plus sujets à des pathologies mentales que le reste de la population, puisqu'une enquête menée à grande échelle par la mutuelle générale de l'Éducation nationale montre que "le taux de consommation de soins psychiatriques" chez les enseignants ne correspond pas à une surconsommation :

189 FREUD Sigmund, 1985, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin » in *Résultats, idées, problèmes*, tome 2, PUF page 263 (première édition 1937)

190 Jean HEBRARD in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, Actes du colloque organisé par le ministère de l'Éducation nationale et de la Culture les 9 et 10 avril 1992 - La Sorbonne, CNDP (centre national de documentation pédagogique) page 8

« Sur ce point, nous pouvons être assez formels : il n'y a pas davantage de troubles mentaux chez les enseignants adhérents de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale, que chez les non-enseignants. [...] par rapport à des études étrangères qui recherchent les taux de prévalence des troubles de la santé mentale dans la population générale, les mutualistes ne présentaient nullement un taux pathologique plus élevé. Pour vous donner un exemple, nous avons pendant trois mois recherché dans quatre départements français –soit environ 150 000 adhérents de la MGEN– quel était le taux de consommation de soins psychiatriques. [...] le taux est de 2,6 %, ce qui, par rapport aux études étrangères, montre qu'il n'y a pas de surconsommation, alors même que l'offre de soins est d'accès facile. » (191)

Paradoxalement, les rumeurs sur le nombre effarant d'enseignants souffrant de problèmes de santé mentale proviennent non pas tellement d'acteurs extérieurs mal attentionnés mais plutôt du groupe professionnel lui-même. Nous avons pu relever, durant notre enquête empirique, de nombreuses allusions aux congés de longue durée et aux postes de réadaptation, censés représenter une part importante des départs d'instituteurs en lien direct avec le phénomène de "burn-out". Et l'on peut noter que ce taux de mobilité professionnelle contrainte par les problèmes de santé mentale constitue un enjeu collectif pour le groupe professionnel dans son ensemble :

« Ce qui caractérise le rapport de la profession enseignante à ce que l'on peut appeler "*les troubles de la santé mentale*", c'est d'abord que la profession en parle. [...] la profession revendique d'une certaine manière ces troubles comme un trait identitaire ; en d'autres termes, pour aller vite, au risque de caricaturer, une sorte de consensus sur le fait que cette profession "*rend fou*". À travers cette revendication, les enseignants laissent souvent apparaître que l'école est en crise et que cette crise aboutit souvent à une crise individuelle [...] on se trouve devant une indéfinition croissante de ce à quoi l'on sert, ce que l'on est et ce à quoi l'on peut se référer en termes de valeurs et d'identité collectives. Cela se traduit par un discours

191 Pierre CHANOIT, directeur pendant 25 ans de l'institut Marcel Rivière (établissement de la MGEN où les personnels mutualistes sont soignés pour des troubles de santé mentale) in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP page 61

extrêmement pessimiste et contribue, d'une certaine manière, à constituer la crise individuelle comme un trait de la revendication identitaire dans la profession. » (192)

On peut d'ailleurs remarquer que plus de la moitié des demandes de postes de réadaptation sont satisfaites, malgré un effectif réduit à quelques unités par département (193). De surcroît, le taux de maintien en situation de réadaptation baisse au fil des années, ce qui semble indiquer que l'Éducation nationale améliore sa gestion des réorientations professionnelles contraintes :

« De plus en plus, en effet, les académies tentent de redonner à la réadaptation son véritable sens de période de transition dynamique et active au terme de laquelle la personne est en mesure de s'adapter à un métier, que ce soit le métier d'enseignant qu'elle retrouve mieux armée après un accident de parcours, ou que ce soit un nouveau métier. » (194)

Chaque année, près du tiers des personnes concernées quittent le système de la réadaptation pour une autre position professionnelle. Les données ministérielles classent les sorties de réadaptation en trois rubriques :

- 50% de "réinsertions positives"

(dont retour en classe : 19% – emploi au CNED : 35% – reclassement dans la fonction publique ou de reconversion hors fonction publique : 46%)

- 30% de "sorties négatives"

(retour en congé longue durée, disponibilité d'office ou retraite pour invalidité)

- 20% classées dans les "autres sorties"

(retraite normale, décès, disponibilité demandée, congé de formation ou de mobilité ou parental)

192 Pierre VALARIE in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP page 59

193 57% en 1991-1992 pour l'ensemble des demandes, soit 36% des demandes de première affectation et 85% des demandes de maintien (source : CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP, pp 175-191

194 TOCABEN Anne, 1993, « La réadaptation des enseignants : bilan et évaluation », *Éducation et formations N°34*, pp 55-58

IV.2 Les postes à l'étranger

Les postes à l'étranger semblent, *a priori*, pouvoir être considérés comme de simples modalités de carrière. Ils figurent néanmoins dans le schéma et doivent être pris en compte, car ils apparaissent régulièrement dans les parcours de mobilité, en amont d'une reconversion, et offrent une opportunité de travailler autrement aux « *instits qui ont la bougeotte* » (dixit un répondant). De plus, si ces postes ne constituent pas une mobilité professionnelle à part entière, ils offrent toutefois une rupture avec l'exercice professionnel habituel, et constituent souvent l'élément déclencheur qui amorce un parcours de mobilité par la mobilité géographique radicale et le changement de contexte professionnel qu'ils représentent. En effet, les postes à l'étranger concernent rarement la position standard, mais correspondent plutôt à des évolutions statutaires (à travers des positions administratives de "faisant-fonction" ou de détaché) et à des redéfinitions fonctionnelles (à travers des fonctions d'attaché culturel, d'enseignant du français langue étrangère, voire de chef d'établissement). L'existence de parcours de mobilité professionnelle amorcés par les postes à l'étranger est confirmée dans une étude portant sur les chefs d'établissements du secondaire :

« La décision de changer de fonction est préparée, sans que les intéressés en soient tout d'abord conscients, par des expériences qui introduisent une rupture dans la carrière enseignante : un départ à l'étranger permet de participer à la formation des instituteurs et des professeurs, offre la possibilité d'occuper hors de France un poste de direction. À leur retour, les enseignants, hommes ou femmes, se sentent déclassés du point de vue du poste et des classes attribués. » (195)

195 CACOUAULT-BITAUD Marlaine, 1998, « Les personnels de direction du second degré dans trois académies : déterminants d'accès aux fonctions et représentations du rôle » in BOURDONCLE Raymond & DEMAÏLLY Lise (éds), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation*, presses universitaires du septentrion, page 346

Les effectifs correspondent à plus de trois mille postes de détachés à l'étranger, ce qui représente six détachements sur dix depuis le premier degré, quatre postes hors mouvement sur dix et un poste sur cent pour l'ensemble des personnels du premier degré. Cela constitue globalement un effectif comparable à celui des conseillers pédagogiques ou à celui des psychologues scolaires, mais peu de postes vacants sont disponibles : à la rentrée scolaire 2002, 37 instituteurs ou professeurs d'école ont été recrutés sur 607 demandes, soit un taux de 6% des demandes et 1% des postes existants (196). En ce qui concerne **les modes d'accès aux postes de détachés à l'étranger**, la gestion des dossiers de demande est faite par l'AEFE (agence pour l'enseignement français à l'étranger) qui dépend du ministère des Affaires étrangères. Les recrutements s'effectuent selon des règles spécifiques, en suivant des procédures complexes et surtout en dehors de l'Éducation nationale, sans respecter les règles habituelles de nomination :

« Étant donné le très grand nombre de candidatures pour les personnels enseignants, le barème constitue un outil indicatif indispensable de la procédure de recrutement de l'Agence. Il ne saurait toutefois être contraignant. L'avis des commissions paritaires est consultatif, et l'Agence revendique une souplesse qui autorise des ajustements qualitatifs. » (197)

Les postes à l'étranger sont donc attribués en dehors du contrôle exercé habituellement par la profession à travers les représentants du personnel en commission paritaire. Ces règles d'attribution, combinées avec la rareté des postes disponibles, provoquent parmi certains enseignants du premier degré une suspicion d'arbitraire et de cooptation. On peut noter enfin un **début de "professionnalisation"** et l'émergence d'une filière spécifique pour les postes à l'étranger, avec le cursus universitaire FLE (français langue étrangère) qui constitue de plus en plus un passage obligé pour les enseignants du premier degré qui désirent s'expatrier.

196 On peut noter que les détachements à l'étranger sont encore plus restrictifs pour les autres catégories de l'Éducation nationale, puisqu'ils ne concernent que 34 recrutements sur 1 134 demandes, soit un taux de 3% des demandes. Source : B.O.E.N. N°41 novembre 2002

197 Source : site de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (www.aefe.diplomatie.fr)

IV.3 Les "postes à profil" et "postes œuvres"

Cette dernière forme de mobilité fonctionnelle renvoie aux **positions professionnelles spécifiques assumant les fonctions périphériques du "cœur de métier"** que comporte toute profession, c'est-à-dire, selon la terminologie de l'ANPE les "*activités connexes*" d'un emploi/métier. Dans le cas de l'institutorat, cela concerne des fonctions de gestion administrative, d'animation pédagogique, de coordination ou de régulation qui ne sont pas prises en charge par un corps statutaire ou un sous-groupe professionnel institué. Les "postes à profil" correspondent complètement à cette définition générale puisqu'ils se situent au sein de l'Éducation nationale, dans toutes les structures administratives : ministère, rectorats, inspections académiques, IUFM, CDDP, REP (**198**). Les "postes œuvres", quant à eux, sont plus spécifiques et constituent un héritage de l'histoire de l'institutorat puisqu'ils sont implantés dans des "*associations complémentaires de l'École publique*", c'est-à-dire des organismes légalement indépendants de l'Éducation nationale mais entretenant avec elle des liens organiques.

Le mode de recrutement est un élément de convergence car tous ces postes de travail –qu'ils soient situés au sein de l'école ou à sa périphérie– sont accessibles "hors mouvement", c'est-à-dire de manière dérogatoire au regard des normes du groupe professionnel d'origine. La procédure normale de nomination des enseignants du premier degré se fait sous le contrôle des représentants du personnel en commission paritaire départementale et en suivant scrupuleusement le barème qui tient compte de l'ancienneté et du "mérite", c'est-à-dire de la notation professionnelle effectuée par les IEN. Les postes qui nous occupent échappent à ce fonctionnement statutaire et sont attribués selon des critères liés au "profil du poste", c'est-à-dire fondés sur une définition fonctionnelle relevant d'un "référentiel de métier" plus moins explicite. Ce mode de recrutement tenant compte de la nature réelle des

198 IUFM : institut universitaire de formation des maîtres, CDDP : centre départemental de documentation pédagogique, REP : réseau d'éducation prioritaire

tâches professionnelles pourrait sembler "rationnel" et aller de soi dans une organisation de travail fondée sur la rationalité bureaucratique comme l'Éducation nationale. Il a cependant suscité depuis toujours une forte opposition de l'institutorat en général et des syndicats en particulier qui restent des défenseurs souvent inconditionnels de l'égalité formelle entre instituteurs. Les débouchés de ce domaine sont donc souvent liés à une suspicion de favoritisme, d'arbitraire et de cooptation de la part du groupe professionnel d'origine qui y voit surtout le renforcement objectif du pouvoir de la hiérarchie. On peut noter que les "postes œuvres" (c'est-à-dire situés dans les associations complémentaires de l'école, les syndicats ou les mutuelles) correspondent à un recrutement effectué en interne par l'organisme d'accueil. Dans ce cas, les critères de choix appartiennent à l'organisme d'accueil et le recrutement échappe non seulement aux pairs du candidat (par le droit de regard des délégués du personnel), mais aussi à ses supérieurs hiérarchiques (par le contrôle institutionnel exercé par les structures administratives). D'ailleurs, l'implantation des "postes œuvres" dans des structures administrativement indépendantes de l'Éducation nationale fait que l'ensemble de leur gestion échappe aux modes de contrôle et de pilotage s'appliquant à l'ensemble des enseignants du premier degré, y compris ceux qui occupent un "poste à profil".

Les **pratiques professionnelles** peuvent paraître hétérogènes selon les contextes d'exercice, elles comportent cependant de nombreux points communs dessinant une évolution globale de la situation professionnelle. Cette évolution commune est perçue subjectivement par les intéressés comme une amélioration car elle marque une rupture avec l'ordinaire du métier et une diversification des pratiques. L'autonomie professionnelle se trouve renforcée dans de nombreux domaines comme la marge d'initiative et le niveau de responsabilité, la latitude de pouvoir organiser son travail en termes d'horaires et de déplacements, le pilotage par objectifs sans contrôle rapproché des méthodes ou des moyens mis en œuvre... La "surface sociale" se trouve également élargie à travers le niveau d'intervention (qui passe de l'école à une zone plus large) et le réseau de connaissances et d'interactions sociales renforçant grandement le "*capital social*" des instituteurs mobiles.

Ces évolutions des pratiques professionnelles dans les "postes à profil" ou les "postes œuvres" modifient à la fois l'expérience et la perception des individus, comme nous l'avons vu à propos du parcours de Daniel pour qui le détachement dans une association a permis une "*prise de responsabilités*" ayant entraîné une "*prise de conscience*" (des potentialités de mobilité professionnelle). Une recherche portant sur les ZEP avait noté une évolution comparable dans le "poste à profil" que constitue la fonction de coordonnateur de REP :

« Les enseignants qui bénéficient d'une décharge ou d'un détachement à temps partiel ou complet pour assurer des tâches au sein de la Z.E.P. se voient, sans doute, libérés de certaines servitudes du métier [...] Mais ils le payent d'un surcroît de travail [...] Dans le même temps, ils y gagnent un surcroît de liberté, d'autonomie. Ils ne sont pas assignés à résidence dans les locaux de l'établissement ; il est admis, et même nécessaire, qu'ils en sortent. Mais cette mobilité les fait ressembler davantage à des travailleurs sociaux qu'à des enseignants [...] Leur activité peut donc leur apparaître comme plus variée, plus créative, plus enrichissante par la diversité de contacts qu'elle autorise. S'ils restent enseignants, et se présentent comme tels, puisque c'est cette fonction qui les légitime, ils se construisent déjà une nouvelle identité, difficile à définir, ni vraiment administrateur, ni non plus animateur, mais en tout cas autre chose qu'enseignant, même s'ils restent encore, pour quelques heures hebdomadaires, chargés d'une classe. Ils acquièrent enfin une notabilité. La visibilité de leur action semble d'ailleurs faire partie des conditions de son efficacité [...] En résumé, tout en changeant progressivement d'identité professionnelle, ils construisent, par l'accomplissement même de leurs fonctions, les conditions de leur sortie du métier d'enseignant. » (199)

On peut remarquer que cet accroissement des "*marges de liberté de l'acteur*" s'opère au sein d'un dispositif visant l'élargissement des marges de manœuvre de l'institution, puisque les ZEP (incluant la fonction de coordonnateur) constitue le parangon des dispositifs institutionnels devant permettre au système scolaire de s'adapter aux évolutions de son contexte.

199 GLASMAN D. & COLLONGES G., 1992, « Enseignants et travailleurs sociaux. Partenariat et identités professionnelles », *Revue du CRE N°5*

En effet, les ZEP ont été mises en place « *comme réponse aux inégalités sociales devant l'école* » et en réaction au fait que, dans les années 1980 « *avec l'épanouissement de la crise économique et sociale, c'est dans des zones géographiques entières, que le service public parvient de moins en moins bien à remplir ses missions.* » (200). Le dispositif ayant pour objectif d'adapter l'école aux changements de son contexte en prenant en compte "le local" a fait émerger de nouvelles pratiques professionnelles qui sont en quelque sorte condensées dans la fonction de coordonnateur : « *Les ZEP ont contribué à ébranler fortement les métiers, et en particulier le métier d'enseignant. La nécessité de faire face à des obstacles nouveaux [...] la nécessité de faire front avec d'autres, enseignants ou "partenaires" extérieurs, ont suscité l'émergence de nouvelles compétences : didactiques, relationnelles, de négociation, d'élaboration de projets, etc. [...] la politique ZEP a donné naissance à au moins un "nouveau métier", celui de coordonnateur de ZEP, qui ne connaissait aucun équivalent avant l'apparition des ZEP, et que leurs "titulaires" –mot impropre pour désigner des professionnels qui ont vocation à l'exercer de façon provisoire– ont dû inventer.* » (201).

L'imprécision du "référentiel de métier" constitue une caractéristique commune à de nombreux postes hors mouvement et reste particulièrement saillante pour le poste de coordonnateur de ZEP : « *Pour environ un tiers des IEN et des principaux [en charge des coordonnateurs], c'est d'abord un animateur pédagogique, pour 40% il est plutôt chargé de développer le partenariat et pour 15% il est perçu comme un gestionnaire.* » (202). Cette émergence à la fois institutionnelle et subjective d'un métier que ses premiers titulaires doivent inventer en grande partie a été analysée par Francine Muel-Dreyfus à propos des instituteurs des années 1900 et des éducateurs des années 1968 (203).

200 GLASMAN Dominique, 2002, *Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques*, Sedrap université, page 12

201 GLASMAN Dominique op. cit. pp 70-71

202 GUILLAUME François-Régis, 1998, « Travailler en ZEP », *Note d'information N°98-16 mai 1998*, DPD-MEN (page 5)

203 MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur*, Minuit

On en trouve un autre exemple récent avec les enseignants des "dispositifs-relais" chargés de faire face aux menaces de dé-scolarisation qui pèsent sur les collégiens "décrocheurs".

Et finalement les "postes œuvres" peuvent être vus comme résultant d'une autre forme d'adaptation du système scolaire par "externalisation" de certains secteurs d'activités ou de missions particulières. Mais les postes implantés dans les associations et les mutuelles constituent surtout des survivances du passé de l'école et la rémanence de l'ancien rôle social très étendu de l'institutorat (dont la sphère d'influence outrepassait largement l'école primaire, de l'éducation populaire aux loisirs organisés). Parmi les particularités sociohistoriques de l'institutorat, bien des études ont en effet souligné d'une part la puissance et l'intégration du SNI (syndicat nationale des instituteurs) qui, en plus d'un rôle revendicatif classique, assumait des fonctions proches de celles des associations professionnelles et contrôlait un puissant réseau de mutuelles et d'autre part la prégnance des associations "complémentaires de l'École" qui étaient fortement imbriquées dans l'institution et assumaient en son nom certaines missions particulières (204).

Si l'on trace un **bilan global** des "postes œuvres" ou "à profil", on peut en faire soit une présentation positive, relevant leurs effets vertueux, soit une analyse critique, pointant les dysfonctionnements et les effets incidents.

Au plan institutionnel, les postes spéciaux démentent l'image de rigidité souvent prêtée à l'Éducation nationale, puisqu'ils permettent de faire fonctionner le système, d'assouplir son fonctionnement et de maintenir son adaptabilité. Au plan individuel, ces postes permettent de "créer son poste", c'est-à-dire d'accéder à une position professionnelle définie sur son profil personnel de compétences (et d'appétences...), et de l'occuper souvent en dehors de tout contrôle hiérarchique contraignant, dans une situation

204 Sur les liens organiques entre syndicat(s), associations et institution cf. GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil – ROBERT André D., 1995, *Le syndicalisme des enseignants*, La Documentation française – AUBERT V. & BERGOUGNOUX A. & MOURIAUX R. & MARTIN J.P., 1985, *La forteresse enseignante*, Fayard

habituellement réservée à un tout autre type de profession. En somme, ce type de postes présente le double avantage de permettre la réactivité du système tout en ouvrant aux individus une large palette d'évolutions professionnelles gratifiantes.

Cette présentation positive reprend des aspects indubitables, mais elle ne doit pas masquer les apports d'une analyse plus critique des fonctionnements institutionnels. On peut pointer pour les postes spéciaux le même type de dérives de fonctionnement que pour d'autres dispositions institutionnelles, comme les continuations d'études que nous avons présentées au chapitre précédent. L'imprécision des critères d'attribution se conjugue souvent paradoxalement avec la rigidité des structures une fois mises en place pour aboutir à des situations opaques et fort éloignées d'une gestion optimale des ressources humaines. Souvent, on a employé des instituteurs (recrutés et formés pour enseigner) "pour tout et n'importe quoi", dans des postes de travail sans rapport aucun avec leur formation et leur expérience professionnelles, en leur confiant des tâches administratives, voire de secrétariat. Recruter un bachelier (aujourd'hui un titulaire de licence), le former pendant deux ans à l'enseignement et l'employer pour gérer des planifications de salles à l'IUFM ou des adhésions et des assurances scolaires dans les associations, bref pour effectuer des tâches de secrétariat : dans un contexte d'entreprise, cela relèverait du harcèlement moral, de la "mise au placard" et finirait aux prud'hommes. En fait, les enseignants sont nommés sur ce type de postes administratifs à leur demande et cela permet, aux dires des répondants de notre enquête, de rompre avec la routine du métier, de travailler avec des adultes mais surtout d'échapper aux élèves et aux contraintes de la classe.

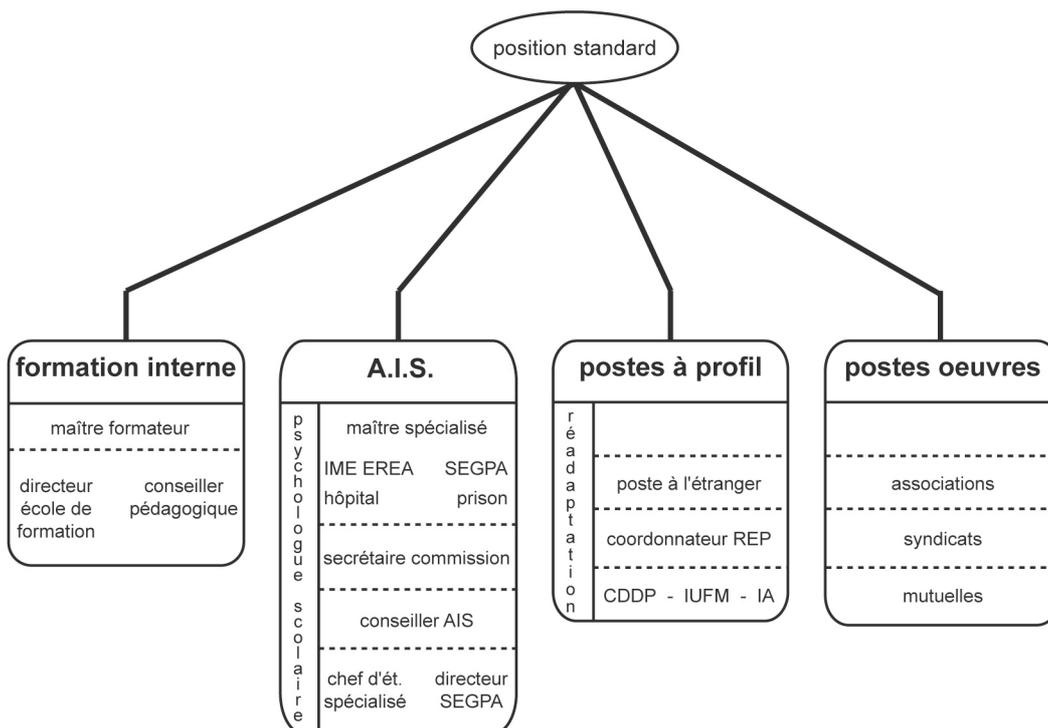
Pour ce type de postes, on peut noter un "effet cliquet" rigidifiant les postes et les recrutements. Au niveau des postes, on peut citer les postes de "surveillants" d'École normale ayant survécu (sous d'autres appellations et plusieurs avatars) à la suppression des classes secondaires et de l'internat obligatoire des écoles normales et même à la création des IUFM. Au niveau des nominations individuelles, on note qu'elles ne sont pratiquement jamais remises en cause et que, passé un certain délai, un retour en classe semble impossible (à toutes les parties concernées).

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Une structuration en domaines professionnels

Devant la diversité foisonnante des possibilités d'évolution professionnelle dans les "arcanes du métier", nous avons structuré les positions relevant de la mobilité de métier selon quatre types de postes accessibles depuis la position standard, dont les principaux aspects sont repris dans le schéma suivant :

Figure 26 : Vue d'ensemble des positions de mobilité fonctionnelle



Lecture : Les cartouches représentent les domaines explorés dans les trois sections du chapitre. La première ligne sous le titre correspond au "métier de base" de la formation interne et de l'AIS, et les lignes suivantes aux débouchés de second rang de ces deux domaines. Les postes à profil et postes œuvres ne comportent que des débouchés de premier rang.

Dans ce schéma, on retrouve les différences en termes de modalités d'accès, de redéfinition des fonctions et des missions, de liens hiérarchiques avec les structures de l'Éducation nationale que nous avons examinées tout au long du chapitre. Au-delà des particularités de chaque contexte d'exercice, nous avons également relevé des éléments communs de structuration et surtout des processus transversaux de distinction et d'autonomisation des personnes et des groupes professionnels.

Des effectifs réduits mais significatifs

Le second élément de bilan à prendre en compte est une estimation quantifiée des effectifs d'enseignants du premier degré concernés par la mobilité fonctionnelle. En reprenant l'ensemble des données disponibles, on aboutit au tableau de synthèse suivant :

Tableau 37 : Effectifs des postes hors position standard

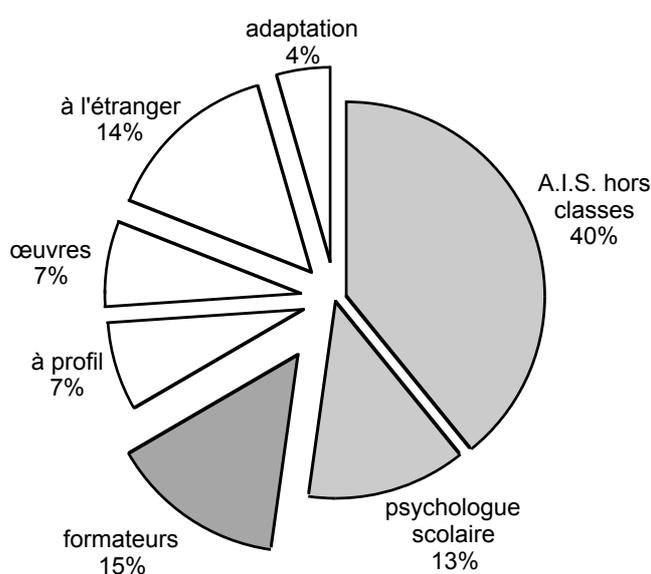
AIS	24 065	61%	7,6%	
dont hors classes primaires et soutien (11 337)				3,6%
formation interne	7 992	20%	2,5%	
dont conseillers pédagogiques (3 223)				1,0%
postes complémentaires (y compris les détachés)	3 218	8%	1,0%	
postes à l'étranger	3 091	8%	1,0%	
réadaptation	984	3%	0,3%	
sous total position non-standard	39 350	100%	12,5%	
position standard	275 613		87,5%	
total premier degré (y compris les détachés)	314 963		100,0%	

Source : les tableaux d'effectifs du chapitre

Lecture : l'AIS comporte 24 065 postes, ce qui représente 61% des postes hors position standard et 7,6% de l'effectif total du premier degré (dont 11 337 de postes de non enseignants au sens strict, soit 3,6% de l'effectif total du premier degré).

Rappelons tout d'abord que nous avons relevé plusieurs éléments montrant que ces données officielles sont largement sous-estimées, en particulier pour les positions provisoires. On peut donc avancer une estimation d'environ **un poste hors position standard sur six postes du premier degré** et un poste sur dix si l'on prend en compte une définition plus restrictive de la mobilité fonctionnelle. D'autre part, ces valeurs donnent un état des postes hors position standard établi à un instant donné (à la fin du siècle dernier). Or, nous savons à présent que ce type de postes est attribué durant des périodes limitées et sert très souvent de première étape : on doit donc retenir que les effectifs concernés par l'ensemble des cheminements professionnels complets sont très supérieurs au "stock" (*dixit* les documents ministériels) comptabilisé en instantané dans le tableau précédent. Si l'on s'en tient à une définition restrictive de la mobilité fonctionnelle, on aboutit à environ 10% de "non-enseignants" dans le premier degré. Il est intéressant de voir comment ces effectifs de la mobilité fonctionnelle *stricto sensu* se répartissent entre les différents domaines ou secteurs professionnels examinés au cours de ce chapitre. Le schéma suivant permet d'avoir une vue d'ensemble de cette répartition :

Figure 27 : Distribution des effectifs non-enseignants du premier degré



Lecture : Les formateurs (conseillers pédagogiques et directeurs d'école de formation) représentent 15% des postes de non-enseignants du premier degré.

On note une prédominance du domaine de l'A.I.S., qui représente plus de la moitié des non-enseignants du premier degré (en comptant les psychologues scolaires). D'autre part, on peut retenir que quatre domaines professionnels sont de taille comparable et représente chacun un peu moins d'un sixième des non-enseignants du premier degré :

- les postes de psychologue scolaire,
- les postes de formateur (à l'IUFM ou en circonscription),
- les postes œuvres ou à profil,
- les postes à l'étranger.

Des dynamiques identitaires transversales

Que l'on s'intéresse aux psychologues scolaires, aux conseillers pédagogiques ou aux détachés (dans l'Éducation nationale ou une association), dans chaque cas, on peut penser que l'on se trouve à la frontière entre déroulement de carrière et reconversion professionnelle. En fait, on constate que cette démarcation n'est pas si nette, puisque de nombreux cheminements s'amorcent par une mobilité fonctionnelle et se poursuivent ensuite. Au-delà des positions professionnelles et de leurs particularités, il importe de s'attacher aux processus d'évolution professionnelle, et en particulier à deux caractéristiques importantes des parcours de mobilité : la réversibilité, qui marque les points de rupture, et les enchaînements entre les positions, qui marquent les évolutions (envisageables et/ou légitimes).

À ce titre, la mobilité fonctionnelle peut s'analyser comme **les filières internes de l'institutorat**, comportant des enchaînements de possibilités, l'irréversibilité de certaines étapes, et dans lesquelles s'engagent des stratégies individuelles pouvant entrer en conflit avec des évolutions légitimes (ou jugées comme telles par des systèmes de valeurs collectifs).

Les positions professionnelles que nous avons nommées des **débouchés de second rang** –car elles ne sont accessibles qu'à partir d'une première évolution depuis la position standard– sont considérées par le groupe habituel de recrutement comme leur domaine réservé, comme un pré carré que l'on défend contre les intrus. Car les filières de mobilité constituent des parcours de promotion, ou plutôt des processus de distinction, puisqu'ils engagent des profits symboliques et non une promotion hiérarchique au sens statutaire. Ces positions administrativement peu différenciées ne sont ni équivalentes ni également accessibles, et l'on voit émerger des "épreuves de grandeur" pour y accéder, des passages obligés, des enchaînements légitimes, des retours impossibles.

Dans la plupart des cas, **la proximité organisationnelle va de pair avec une distance symbolique importante**, puisque l'on note très peu de différences en termes de déroulement de carrière ou de salaire, et –dans le même temps– un renforcement du prestige, de la perception partagée, de la reconnaissance institutionnelle, ainsi qu'une amélioration substantielle de l'autonomie professionnelle, du réseau d'interactions sociales, du pouvoir de décision et des marges de liberté des "mobiles". On voit donc que la mobilité fonctionnelle consiste finalement à "faire carrière" dans l'institutorat et engage les trois acceptions du terme de carrière qui peut correspondre soit à la notion de carrière administrative (vue comme une suite de positions statutaires hiérarchisées), soit à un cheminement professionnel (entre des positions inégalement désirables), soit enfin aux phases de la vie professionnelle (définies à partir de la perception subjective), ainsi que les définissent Martine Kherroubi et Agnès van Zanten dans une étude des *dynamiques professionnelles dans les établissements scolaires de banlieue* :

« Si l'on conçoit la carrière comme une succession de positions pré-construites placées dans une hiérarchie de rémunération et de prestige, [...] l'éventail des positions auxquelles les membres de la profession peuvent prétendre (chef d'établissement, inspecteur, formateur de formateurs...) est étroitement limité et entraîne le plus souvent la perte de contact avec les élèves et donc, de fait, un changement de profession. [...] La notion de carrière peut néanmoins être prise dans un sens différent si l'on tient compte du fait que les membres des professions, en fonction de critères objectifs et subjectifs, définissent des positions inégalement

désirables là où l'administration ou les groupements professionnels ne reconnaissent pas de hiérarchie officielle. [...] Mais la carrière peut également être définie comme une succession de phases dans la vie professionnelle (Michael Huberman, *La Vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1989). Cette perspective, qui est celle que nous adoptons principalement ici, conduit à étudier les changements dans la perception de leur position et de leur travail que mettent en avant les enseignants au fil de leur expérience professionnelle. Nous nous intéressons [...] aux enseignants qui "font carrière" dans des établissements réputés "difficiles". L'objectif est d'analyser les résistances, les adaptations, les éventuelles recompositions identitaires, bref la socialisation secondaire des enseignants qui a lieu au sein de ces établissements et qui renforce la segmentation interne de ce groupe professionnel. » (205)

Bien que notre objet empirique soit fort distant des préoccupations de cette étude consacrée aux situations scolaires "difficiles", on peut remarquer que les processus de distinction et d'évolution professionnelle différenciée que nous avons retrouvés dans chaque domaine de la mobilité fonctionnelle correspondent assez bien à ce que les auteurs du texte désignent comme « *la socialisation secondaire des enseignants [...] qui renforce la segmentation interne de ce groupe professionnel* ».

205 KHERROUBI Martine & van ZANTEN Agnès, 2002, « La coordination du travail : collégialité, division des rôles et encadrement », in van ZANTEN A. & GORSPIRON M.F. & KHERROUBI M. & ROBERT A. D., 2002, *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, La Dispute, pp173-175 (souligné par nous)

Et il convient à présent de compléter les indications que nous avons données à propos du secteur de l'enseignement spécialisé sur l'opposition entre spécialiste et spécialisé. On peut pour cela se référer aux travaux de Georges Friedmann sur la polyvalence définissant "*l'omnipraticien*" comme celui qui reçoit une formation polyvalente ou artisanale lui permettant de devenir un "*all around man*" et d'intégrer un groupe composé « *des omnipraticiens attachés à l'unité de leur profession* », comme les dentistes ou les chirurgiens (206). L'auteur oppose la figure du "*spécialisé*", astreint à une tâche parcellaire pour laquelle la formation générale peut devenir une gêne (comme la découpe du jambon sur une chaîne de production), et celle du "*spécialiste*", qui développe un renforcement de certaines compétences (comme le peintre en faux marbre ou le dentiste spécialiste des extractions) :

« La connaissance du métier de base est indispensable au peintre spécialiste pour acquérir sa spécialisation, de même qu'à un autre niveau professionnel, elle l'est au dentiste pour devenir un praticien consommé de l'extraction ou du plombage, au médecin pour s'établir comme cardiologue ou endocrinologue. »

On voit donc que la spécialisation ne s'oppose pas à la polyvalence, puisqu'il existe deux figures de l'expertise professionnelle : d'une part "*l'omnipraticien*" et d'autre part "*le spécialiste*" qui fonde son développement professionnel sur sa polyvalence primaire. On peut donner une illustration de la spécialisation fondée sur la polyvalence avec l'exemple du psychologue scolaire qui doit être replacé dans son groupe d'origine, marqué par la prégnance de la psychologie dans les rhétoriques professionnelles des enseignants du premier degré :

206 FRIEDMANN Georges, 1964, *Le travail en miettes*, Gallimard chapitre 6 L'omnipraticien, le spécialiste et le spécialisé I) polyvalence et spécialisation

« Le recours au discours psychologique devient d'autant plus nécessaire qu'il permet à la fois d'expliquer les échecs, de rendre compte de la montée de l'enfance dans la classe, et de démontrer des compétences professionnelles nouvelles (207). [...] L'expérience professionnelle des instituteurs est surplombée par une chape de discours psychologique. Il importe moins ici de cerner la "validité" des propos énoncés que d'être sensible à la force des interprétations psychologiques qui forment aujourd'hui le véritable langage professionnel et la source de la légitimité. » (208)

Mais, si "l'omnipraticien" et "le spécialiste" partagent une culture commune issue d'une "formation polyvalente", nous avons pu relever que dans les lieux de pouvoir que comporte toute profession (comme la formation ou la représentation interne et externe) se mettait en place un processus de segmentation interne du groupe professionnel qui conduit à la "professionnalisation" d'un sous groupe, prenant en charge un segment d'activité et gagnant en autonomie par le contrôle des conditions d'accès et des débouchés de second rang. Cette cohérence interne progressive passe non seulement par des pratiques professionnelles spécifiques, mais aussi par des "rhétoriques professionnelles", c'est-à-dire un travail de redéfinition des fonctions spécifiques ayant recours à l'opposition entre "profane" et "sacré" pour affirmer (et affermir) la clôture du groupe professionnel :

« La sociologie a exploré, de longue date, la structure de l'idéologie professionnelle [...] mais c'est Durkheim qui fournit un modèle presque parfait de l'architecture de cette argumentation. [...] "une classification des choses que se représentent les hommes en deux classes, deux genres opposés, désignés généralement par [...] les termes de profane et sacré." (209) [...] des résultats de recherches [...] s'intéressant au passage d'un métier ou d'une profession, du Licence au Mandate (du moment où elle

207 Les instituteurs sont au plus loin d'un phénomène de «déqualification» professionnelle comme a pu le signaler, pour les États-Unis, M. A. Apple, *Teachers and Texts*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986, chap. II.

208 DUBET François & MARTUCCELI Danilo, 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, seuil, chapitre 4 Les maîtres d'école pp 136-137

209 DURKHEIM Emile, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan, 1912, nombreuses rééd., PUF Citations d'après édition 1967

demande où se fabrique l'opportunité d'exercer une nouvelle tâche à celui où elle réclame le monopole de son exercice) ont pu démontrer *le caractère général du modèle de Durkheim comme trame de l'argumentation professionnelle* [...]. En effet, l'étude de différents métiers et professions nous a confrontés à des constructions du monde organisées dans une rhétorique selon laquelle :

- cette profession est seule dépositaire de compétences techniques ;
- le maintien de cette compétence suppose que l'on ferme le marché du travail de la profession en la réservant aux seuls "vrais dépositaires" de la compétence et en évitant que la concurrence ne vienne troubler sa perpétuation ;
- seuls les détenteurs de cette compétence sont capables de juger du caractère vrai ou faux, bon ou mauvais, de celle-ci, ils sont aussi seuls à pouvoir déterminer le ou les chemins critiques, les voies initiatiques, permettant effectivement son acquisition. (210)

L'importance de ces "*rhétoriques professionnelles*" ne doit pas nous échapper et nous y reviendrons par la suite, pour ré-interroger la "question inconvenante" que peut représenter notre objet de recherche dans le monde social, telle que nous l'avons présentée dans l'introduction générale.

210 DAMIEN Robert & TRIPIER Pierre, 1994, « Rhétoriques professionnelles » in DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille

Des enjeux biographiques et collectifs

Finalement, en analysant la mobilité fonctionnelle (ou "mobilité de métier") et ses filières internes, nous avons pu examiner plusieurs sous-groupes professionnels qui, dans un contexte particulier, œuvrent pour ne pas en rester à « *l'opportunité d'exercer une nouvelle tâche* » et passer au « *monopole de son exercice* » (« du *Licence* au *Mandate* »). Cela correspond aux ***processus –individuels et collectifs– de distinction*** que nous avons vus à l'œuvre pour différents débouchés de premier ou de second rang. Pour chaque processus de distinction, il convient d'examiner qui décide de la pertinence, qui détermine les critères de choix, qui sélectionne les nouveaux entrants. L'analyse du recrutement des formateurs par le jury du CAFIPEMF a montré que les sous-groupes professionnels de l'institutorat ne correspondent que partiellement au modèle canonique des "professions établies" : la pression du groupe des pairs pour imposer sa conception des candidats légitimes doit composer avec l'intervention de groupes professionnels extérieurs et avec des logiques "*rationnelles–légales*" ou bureaucratiques.

Les modalités d'accès à un sous-groupe professionnel sont en effet régulées par deux systèmes hétérogènes : d'une part, elles sont régies formellement par des dispositifs institutionnels définissant des règles statutaires, et d'autre part elles sont redevables de systèmes de valeur instaurant des normes de légitimité (souvent implicites, du moins tant qu'elles ne sont pas remises en cause). Au titre de ces dernières, on peut relever au sein de l'institutorat une logique sociale que l'on pourrait intituler "le syndrome du bâton de maréchal". Il s'agit d'une sorte de défiance envers l'ambition personnelle et d'apologie de la "modestie" (acquise) délimitant un *modus vivendi* dans lequel la réussite personnelle doit être mesurée et surtout progressive pour rester légitime.

Les **postes de second rang**, qui éloignent du métier de base exercé face aux élèves, sont considérés comme le couronnement d'une carrière bien remplie et ne doivent être accessibles qu'en respectant les passages obligés, sans brûler les étapes ou emprunter des "raccourcis". Nous avons déjà vu à l'œuvre cette logique sociale dans le parcours de Daniel et elle peut s'illustrer par cette formule d'un répondant commentant le moment de son départ de la position standard : « *je sentais que j'avais fait mon temps sur le terrain* ». Mais "le syndrome du bâton de maréchal" peut prendre des formes plus exacerbées, comme dans l'exemple de certains postes dédiés à l'audio-visuel en CDDP qui furent attribués à l'ancienneté non seulement sans prendre en compte le "profil" des postes à pourvoir mais sans même s'enquérir des connaissances ou expériences des candidats dans le domaine audio-visuel... Un exemple plus actuel peut être trouvé dans les réactions de maîtres formateurs en poste qui se sont déclarés surpris et choqués par l'attitude de certains nouveaux professeurs d'école se renseignant –avant même la fin de leur formation initiale– sur les "possibilités de carrière" et les procédures à suivre pour devenir conseiller pédagogique. Cette réaction des nouveaux entrants heurte les maîtres formateurs qui sont en train de faire "leur temps sur le terrain", et suivent une sorte de code d'honneur leur imposant de rester longtemps dans un poste de premier rang. De plus, ce qui choque "les anciens", semble bien être que les règles de légitimité d'un groupe professionnel relèvent des "ethnométhodes" –que chacun connaît sans les avoir apprises explicitement– dont la prégnance et le sens même sont remis en cause par une attitude "stratégique" ou "rationnelle".

Dans le cadre de la mobilité de métier, **les modalités de départ** sont spécifiques à l'institutorat non seulement parce qu'elles engagent la culture professionnelle, mais aussi parce qu'elles mobilisent les structures et les filières internes. Par comparaison, les autres types de mobilité s'opèrent selon les modalités générales de ré-orientation professionnelle prenant la forme de concours, de reprise d'études ou mobilisant des compétences, des expériences, voire un capital social. Au plan individuel, nous avons vu que les marges de jeu sont importantes, puisque les filières internes ouvrent des possibilités de retour en arrière, de nominations provisoires, ainsi que des "raccourcis" permettant à certains d'accéder rapidement aux débouchés de second rang.

Depuis la fin des années 1960, beaucoup de possibilités de **diversification de carrière** sont apparues par l'élargissement des possibilités de débouchés internes et l'extension de "*l'espace des possibles*" ouvert aux instituteurs. En deux ou trois décennies, on a pu assister à la **revalorisation du métier par l'accroissement de sa segmentation interne** et la "professionnalisation" de certains segments. « *Le métier est devenu plus complexe* » : habituellement, cette formule est utilisée à propos de l'évolution des pratiques pédagogiques. Mais nous pouvons la reprendre à notre compte, en passant de l'exercice quotidien du métier à son organisation institutionnelle : au plan organisationnel, le métier s'est diversifié par la prise en compte de nouveaux secteurs d'intervention et l'émergence de nouvelles figures de professionnel de l'école primaire comme le conseiller pédagogique, le psychologue scolaire ou le coordonnateur de REP (pour ne prendre que les exemples les plus saillants). En plus de ces postes de second rang déconnectés de l'activité du métier de base et pris dans une logique de "professionnalisation", il existe toute une gamme d'évolutions professionnelles plus informelles (comme les "postes à profil") et une large palette de dispositions institutionnelles permettant de diversifier les carrières : réadaptation, disponibilité, congé sans solde, détachement, mise à disposition, postes à profil, postes à l'étranger, congé formation...

Au final, l'image de la clôture de l'école primaire et de la "modestie professionnelle obligée" des instituteurs ne cadre pas avec une situation objective qui apparaît comme très diversifiée lorsqu'on la confronte avec des professions comparables. On ne retrouve en effet ni ce niveau de diversification professionnelle ni toutes ces potentialités d'évolution individuelle dans l'enseignement secondaire par exemple.

chapitre 6

DÉBOUCHÉS

Promotion hiérarchique interne et
mobilité catégorielle vers le secondaire,
deux débouchés significatifs du premier degré

PRESENTATION DU CHAPITRE 6

Ce chapitre est consacré à l'étude de deux débouchés de l'institutariat qui nous semblent être les plus marquants. Premièrement, ces deux débouchés sont **les plus proches de la position standard**, après les positions professionnelles relevant de la mobilité fonctionnelle que nous avons examinées au chapitre précédent. Nous allons ainsi compléter l'étude des *mobilités internes* en nous intéressant à des formes de mobilité qui induisent de *quitter l'école primaire, de changer de profession* –et pas seulement de poste de travail– à l'intérieur de l'Éducation nationale. Deuxièmement, ils constituent **deux débouchés "significatifs"** : d'une part, leur volume est important (par rapport à l'institutariat et au groupe professionnel d'arrivée), d'autre part ils engagent des traits caractéristiques de l'institutariat. L'analyse de ces deux débouchés "significatifs" va nous permettre d'examiner non seulement les modalités des parcours de mobilité, mais aussi les enjeux symboliques de ce type de mobilité pour le groupe professionnel source et pour les groupes professionnels cibles.

L'accès à la position d'inspecteur correspond à la **mobilité hiérarchique** qui conduit à devenir le supérieur hiérarchique de ses anciens collègues. Cela consiste à assumer non seulement le pouvoir hiérarchique mais aussi la réussite individuelle et la promotion dans un groupe professionnel valorisant plus la "modestie" que "l'ambition" personnelle. C'est ce que nous verrons dans la première section de ce chapitre.

La seconde section de ce chapitre sera consacrée à la **mobilité catégorielle**, à travers l'accès à l'enseignement secondaire. Devenir enseignant du second degré ne se résume pas à "monter en grade" (par la reconnaissance académique, le prestige social ou l'âge des élèves), cela correspond également à un changement consistant de culture professionnelle. De plus, la mobilité catégorielle est fortement liée aux structures –symboliques, administratives, sociales– du système scolaire et aux opportunités institutionnelles qu'ouvrent leurs évolutions.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 6

I Une mue professionnelle et symbolique : Inspecteur "sorti du rang", entre proximité professionnelle et rapport hiérarchique	374
I.1 Une voie de promotion hiérarchique unique et sélective	375
I.2 Une double relation de "proximité distante".....	379
I.3 Un bilan très mitigé	384
II Un vivier substantiel : mobilité structurelle entre premier et second degré de l'enseignement	388
II.1 Des recrutements massifs et socialement discriminés.....	389
Variations entre les hommes et les femmes	392
Variations selon l'origine sociale	393
Évolutions temporelles	394
Estimation globale des flux de mobilité.....	396
II.2 Tous enseignants ? Bilan d'une mobilité structurelle marquante	398
Une mobilité substantielle.....	398
Une mobilité structurelle	399
Une mobilité prégnante.....	404
Revendiquer la clôture symbolique du primaire.....	404
Sauver la grandeur du secondaire.....	410
Conclusion du chapitre 6	420
Actualisation de la clôture du primaire.....	420

I Une mue professionnelle et symbolique : Inspecteur "sorti du rang", entre proximité professionnelle et rapport hiérarchique

Tous les postes de travail que nous avons étudiés dans le chapitre précédent sont accessibles selon des modalités diverses, mais aucun d'entre eux n'est régi par un concours administratif de recrutement à part entière entraînant un changement de corps administratif ni, *a fortiori*, ne détient un pouvoir hiérarchique sur les enseignants du premier degré. Après avoir étudié la mobilité fonctionnelle, nous allons nous intéresser dans cette section à la **mobilité hiérarchique** qui, en plus de *quitter la classe*, consiste à *quitter le statut* (d'instituteur ou de professeur d'école) pour *changer de position hiérarchique* mais en restant au sein de l'école primaire.

Pour un enseignant du premier degré, devenir inspecteur de l'Éducation nationale constitue une mobilité professionnelle bien particulière. Cela relève clairement d'une promotion hiérarchique, puisque l'enseignement primaire ne comporte que deux positions dans la hiérarchie administrative. En effet, en l'absence de corps administratif spécifique pour les directeurs d'école comparable à ceux des chefs d'établissement du secondaire, il n'existe, *in fine*, dans le premier degré que deux corps de fonctionnaires statutairement définis et ouverts sur concours relevant du statut général de la fonction publique : les enseignants et les inspecteurs (**211**). La mobilité hiérarchique des enseignants du premier degré s'inscrit donc dans cette situation spécifique de l'école primaire que l'on peut opposer au fort cloisonnement et à la hiérarchisation des différentes catégories d'enseignants dans tous les autres types d'enseignement (par exemple les collèges et lycées d'enseignement général, mais aussi l'université ou l'enseignement technique).

211 Le nouveau corps des professeurs d'école venant seulement se substituer progressivement au corps des instituteurs qui est voué à l'extinction.

I.1 Une voie de promotion hiérarchique unique et sélective

La position d'inspecteur est donc la seule destination professionnelle qui soit assimilable à une promotion interne prise au sens strict. Elle n'est d'ailleurs accessible que par la voie d'un concours de recrutement de la fonction publique, qui n'est pas réservé aux enseignants du premier degré **(212)**. Pendant une période révolue, une part des postes offerts au concours était réservée aux instituteurs, mais ce quota de recrutement (compris entre 25 et 50% selon les époques) a été supprimé. Depuis l'origine, ce concours recrute largement parmi les enseignants du secondaire et se révèle très sélectif, comme le montrent les dernières valeurs de l'évolution du nombre de candidats et de postes offerts :

Tableau 38 : Évolution des candidatures et des postes offerts au concours de recrutement d'IEN du premier degré

sessions	inscrits	postes offerts	taux
1997	473	44	9%
1998	431	62	14%
1999	472	65	14%

Source : Document d'information accompagnant le dossier de candidature au concours de recrutement des inspecteurs de l'Éducation nationale session 2000 pour les deux premières colonnes.

Lecture : Lors de la session de 1997, 473 personnes se sont inscrites au concours et 44 postes étaient prévus, ce qui représente une proportion de 9%.

Mais qu'en est-il de l'importance numérique de cette voie de reconversion professionnelle ? Quel est le taux de recrutement des IEN parmi les instituteurs ? Quelle en est l'évolution au fil du temps ? Une thèse en sciences

212 Si l'on exclut le cas particulier (et transitoire) de la position de "faisant-fonction" qui a été présentée antérieurement et sur laquelle nous reviendrons en fin de chapitre.

de l'éducation portant sur « *les inspecteurs des écoles primaires* » permet de reconstituer de nombreux éléments sur la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré vers ce groupe professionnel (213). En ce qui concerne l'évaluation du taux de recrutement interne au premier degré, on peut reconstruire des données relativement détaillées à partir de tous les éléments fournis par l'auteur, comme l'indique le tableau suivant :

**Tableau 39 : Taux de recrutement des IEN
parmi les instituteurs selon les périodes**

année	nombre de recrutements	dont instituteurs	taux d'instituteurs
1945	55	28	51%
1950	36	21	85%
1955	32	23	72%
1975	49	17	35%
1976	50	17	34%
1977	50	17	34%
1978	50	13	26%
1979	50	18	36%
1980	80	23	29%
1981	100	37	37%
1982	108	42	39%
1983	104	45	43%
1984	108		
1985	155	42	27%
1986	90	33	37%
1987	60		
1988	50		
1989	55	27	49%
1990			
1991	40	18	45%
1992	55	38	69%
1993	65	43	66%
1994	62	42	68%
total	1 163(*)	472	41%(**)

* : le total est effectué à partir de 1975 sur les années comportant le nombre d'instituteurs

** : le calcul du taux est fait sur les années comportant le nombre d'instituteurs

Source : FERRIER 1995, op. cit. pp. 875-879

Lecture : en 1975, 17 instituteurs ont été reçus au concours de recrutement d'IEN, ce qui représente 35% des 49 candidats reçus

La période antérieure à 1975 est marquée par un taux de recrutement parmi les instituteurs toujours supérieur à la moitié et qui dépasse les deux tiers

213 FERRIER Jean, 1995, *Les inspecteurs des écoles primaires*, thèse en sciences de l'éducation sous la direction d'Alain Mingat, Université de Bourgogne

durant les années cinquante. Si, comme l'auteur, on remonte aux origines de l'École, on peut noter que le nombre d'inspecteurs "issus du rang" suit cette tendance depuis le début du siècle.

Pour la période allant de 1975 à 1990, on note un taux de recrutement voisin du tiers avec de fortes variations ponctuelles. Durant cette période, le concours de recrutement réservait une part des postes mis au concours pour les instituteurs en poste (10% selon un texte de 1972, puis selon un quota variant de 25% à 50%), les autres places étant ouvertes aux détenteurs du CAPES ou de l'agrégation.

Depuis 1990, la pratique des quotas a été supprimée et le concours est ouvert à tout détenteur d'une licence (ce qui est le cas d'un nombre grandissant d'instituteurs et de tous les professeurs d'école recrutés par voie de concours externe). Les premières années de cette nouvelle organisation du recrutement correspondent à une forte augmentation du taux d'instituteurs parmi les IEN recrutés. Cette évolution peut provenir soit d'une diminution du nombre des candidats issus du secondaire, soit d'une politique de recrutement privilégiant le recrutement parmi les enseignants du premier degré. Il faut d'ailleurs noter que la dernière forme de recrutement ne comporte plus d'épreuves écrites de sélection, qui ont été remplacées par une admissibilité sur dossier suivie d'un oral d'admission. On peut donc penser que ces modalités du concours permettent aux responsables du concours de moduler les taux de recrutement parmi les enseignants du premier et du second degré. Nos informations portant sur les épreuves orales d'admission au concours semblent indiquer que les maîtres formateurs et plus particulièrement les conseillers pédagogiques de circonscription font partie d'un "profil" de carrière souvent valorisé par les jurys. En tout état de cause, on peut retenir que **deux IEN sur trois recrutés à notre époque ont été enseignants du premier degré.**

Enfin, si l'on synthétise toutes les valeurs disponibles depuis 1975, on observe que **globalement, près de 40% des IEN ont été instituteurs** avant d'être inspecteurs.

Avant d'aborder les enjeux symboliques attachés à ce taux de recrutement, il convient de rappeler qu'il s'applique à des flux très faibles en valeurs absolues, puisque le nombre d'IEN recrutés chaque année fluctue entre une cinquantaine et une centaine. On peut donc estimer que près de **1 500 instituteurs sont devenus IEN** durant les quatre dernières décennies (soit 0,5% rapporté aux trois cent mille instituteurs en exercice). On peut donc affirmer que rares sont les personnes parmi les enseignants du premier degré qui deviennent inspecteurs, mais que, simultanément, une majorité de plus en plus dominante des IEN ont commencé leur carrière comme enseignant du premier degré.

Par ailleurs, nous devons signaler que les données que nous venons d'analyser sont affectées d'un biais car elles sont fondées sur la profession des impétrants au moment de leur réussite au concours de recrutement d'IEN. Si l'on se replace dans une approche longitudinale, on doit noter qu'une fraction des enseignants du secondaire reçus au concours sont en fait d'anciens instituteurs devenus PEGC (**214**). Nous aborderons dans la section suivante les caractéristiques quantifiables des recrutements d'enseignants du secondaire parmi les instituteurs, et les oppositions symboliques que cela a pu déclencher. Retenons-en seulement deux aspects concernant la mobilité hiérarchique : d'une part une légère réévaluation du taux des "inspecteurs sortis du rang", et d'autre part des éléments de compréhension sur le parcours professionnel des instituteurs devenus PEGC et qui, en devenant IEN, ont en quelque sorte choisi de "rentrer au bercail" (et par la grande porte).

214 Notre enquête empirique ne nous a pas permis de reconstituer des données exhaustives sur le parcours "instituteur-PEGC-IEN" mais elle nous a donné l'occasion d'en relever de nombreux exemples dans les réponses au questionnaire (dont une a pu déboucher sur un entretien dont nous présentons des extraits en fin de section).

I.2 Une double relation de "proximité distante"

La mobilité vers la position d'inspecteur, outre qu'elle constitue la seule forme avérée de promotion, présente la seconde spécificité de ne remettre en cause ni le cadre de travail ni le domaine professionnel, malgré le changement de corps administratif qu'elle entraîne. Inspecteurs et instituteurs évoluent dans le même "univers professionnel", ils partagent les mêmes finalités (la réussite des élèves et la continuité du service public d'enseignement), et –au moins partiellement– la même "culture d'entreprise" que l'on peut approcher dans leurs représentations de l'excellence professionnelle, de la réussite scolaire ou des grandes orientations assignées au premier degré. On se trouve donc en présence de relations professionnelles très particulières qui, de plus, se nouent dans un domaine professionnel relativement autonome et fermé. Et, malgré les évolutions du pilotage du système scolaire, le pouvoir hiérarchique et l'emprise symbolique des inspecteurs sur les instituteurs restent très prégnants.

Ce "lien" hiérarchique est d'autant plus prégnant qu'il opère dans un cadre fortement marqué par « *la clôture du primaire* » (215), c'est-à-dire non seulement un isolement du reste du système éducatif, mais aussi une autonomie se traduisant dans des règles de fonctionnement et dans des valeurs partagées. Comme exemple de "l'esprit "maison" ou de la "culture d'entreprise" que peuvent partager IEN et enseignants, on peut citer la cogestion, le traitement interne des "affaires", une posture défensive, l'importance accordée au versant éducatif de l'enseignement ou l'attachement aux polyvalences disciplinaire et fonctionnelle. Ces traits constitutifs de *la clôture du primaire* hérités de l'histoire de l'École renforcent la spécificité du lien entre inspecteur et enseignant du premier degré.

215 Nous empruntons cette expression au cours d'histoire des institutions scolaires donné par Georges Collonges et Yves Bruchon en sciences de l'éducation à l'université de Saint-Étienne, sans être parvenu à trouver une source référencée.

La force du lien et les affects réciproques –engagés par les relations de pouvoir entre inspecteurs et instituteurs– se cristallisent souvent autour de l’inspection individuelle. Cette dernière suscite rituellement des déplorations individuelles, et a fait l’objet d’actions collectives dénonçant –entre autres choses– son caractère « *infantilisant* » (216). Certes, durant la dernière décennie du vingtième siècle, les IEN ont abandonné les « inspections-surprises » (souvent ressenties comme suspicieuses et vexatoires par les instituteurs). Certes, ils pratiquent de plus en plus les inspections d’équipe (de cycle, voire d’école) et privilégient leur rôle d’accompagnement ou leur fonction formative au détriment du contrôle de conformité. Cependant, les enseignants du premier degré persistent à énoncer des analogies entre la relation éducative qu’ils établissent avec leurs élèves et la relation de pouvoir qu’ils subissent de la part de leur inspecteur. On pourrait s’agacer du caractère excessif de ces comparaisons entre les “styles pédagogiques” exercés avec de jeunes enfants et les rapports hiérarchiques dans la sphère professionnelle. Il convient toutefois de remarquer que –au-delà de la pertinence de la comparaison– la culture professionnelle dominante parmi les fonctionnaires s’accorde mal avec un contrôle des résultats et un pilotage par objectifs, et considère la gestion par les qualifications et statuts comme une garantie individuelle et collective contre les abus de pouvoir.

Dans ce contexte, grandes sont les compétences que doit déployer un IEN issu du groupe professionnel, car il est facilement suspecté d’oublier un peu vite les difficultés réelles du métier, voire d’être perçu comme un “social traître”. On comprend facilement dans ces conditions que le passage dans le corps des IEN soit tout sauf “naturel” ou “évident”, non seulement pour les inspecteurs sortis du rang mais aussi pour les enseignants du premier degré ou pour les IEN issus du secondaire ainsi que, dans une moindre mesure, pour les supérieurs hiérarchiques de ces derniers. Et finalement, la mobilité hiérarchique ne se réduit pas à une simple réussite personnelle dans le domaine professionnel, mais constitue –malgré l’apparente banalité de la promotion interne– un véritable réaménagement identitaire. Pour un

216 Ces mouvements d’opposition à l’inspection (ou du moins de contestation de certaines pratiques extrêmes) ont été menés en particulier par le syndicat SGEN CFDT et par le mouvement pédagogique ICEM pédagogie Freinet. Voir par exemple à ce sujet ICEM collectif, 1982, *École sous surveillance*, Syros

enseignant du premier degré, devenir IEN ce n'est pas seulement "monter en grade", mais c'est aussi "changer de peau" (et qui plus est, à l'intérieur du même univers social). Et la complexité de cette mue –symbolique autant que professionnelle– induite par un passage de l'institutorat à l'inspection est renforcée par la clôture du primaire qui, en quelque sorte, confine les interactions dans une proximité professionnelle.

Un des répondants à notre enquête par entretiens illustre bien cette complexité en utilisant la formule de « *proximité distanciée* » pour qualifier les exigences du rapport professionnel qu'il doit entretenir avec ses ex-collègues. Il est piquant de remarquer que cette expression correspond exactement à la formulation utilisée par Francine Muel-Dreyfus pour désigner ce que les Écoles normales inculquaient aux instituteurs du début du vingtième siècle à propos de leurs relations avec le contexte social (217). Issus du peuple et devant retourner non pas au peuple mais auprès du peuple (un peu comme les missionnaires de l'époque partaient en Afrique pour évangéliser les païens), les « *hussards noirs* » étaient confrontés à une sorte d'injonction paradoxale : ils étaient fermement incités à instrumentaliser dans la classe leur proximité sociale avec les élèves mais sans déroger à leur (nouvelle) position sociale, c'est-à-dire sans jamais oublier de "tenir leur rang" en gardant coûte que coûte leurs distances avec "les populations". On peut donc comprendre la formule de "*proximité distanciée*" appliquée aux inspecteurs sortis du rang comme traduisant à la fois la nécessité et la difficulté pour un inspecteur "d'être primaire, mais pas trop".

Un autre élément de complexité de la mobilité hiérarchique se situe dans le hiatus global qui existe entre le monde du primaire et celui du secondaire (218). La mise en cause de la pertinence professionnelle de certains IEN issus du second degré est un trait récurrent parmi les instituteurs en poste. L'étude de Jean Ferrier aborde l'opposition avec le secondaire à travers l'étude du recrutement des inspecteurs parmi les professeurs du

217 MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Éditions de Minuit

218 La prochaine section, consacrée à la mobilité catégorielle vers l'enseignement secondaire, sera l'occasion de développer cette opposition primaire VS secondaire.

secondaire. L'auteur indique les fondements historiques des luttes de pouvoir se tramant autour du recrutement d'inspecteurs parmi les instituteurs :

« Un deuxième trait traverse toute l'histoire du recrutement de 1880 à 1990 : en permanence, on a cherché à interdire l'accès de la fonction d'inspection aux instituteurs, puis, faute sans doute de pouvoir affronter le SNI et la FEN sur ce terrain, à contingenter le nombre des admis. Cela peut paraître très surprenant de la part de ministres comme Jules Ferry ou Goblet, dans la mesure où les instituteurs ont été, en permanence, la base politique la plus solide des Républicains. Les maîtres avaient d'ailleurs un poids tel, dès la décennie 1880, que chaque tentative, de dérogation en prorogation, de prorogation en révision des textes, s'est soldée par un échec du pouvoir. Et les instituteurs ont investi massivement la fonction. » (op. cit. page 192)

On peut noter au passage que le SNI (syndicat national des instituteurs) constituait un acteur collectif puissant, et qu'il détenait, en tant que syndicat autonome, une quasi-exclusivité de la représentation des instituteurs. Il constituait d'ailleurs une illustration paradigmatique de "l'esprit maison" et de la clôture du primaire. La concurrence entre primaire et secondaire est récurrente dans notre recherche, puisque nous l'avons déjà rencontrée à propos des filières internes, que nous la retrouverons à propos des enseignants de collège, et qu'elle se trouve réactivée par les recrutements d'inspecteurs. Instituteurs et professeurs sont en concurrence dans l'accès au statut d'inspecteur et dans la définition de la légitimité professionnelle d'un inspecteur : la qualification disciplinaire et les titres universitaires s'opposent à l'expérience directe de l'exercice du métier et à l'expertise "pédagogique".

Cette concurrence est d'autant plus forte que les fonctions d'IEN constituent une quasi "position terminale" telle que nous l'avons définie, c'est-à-dire qu'il n'existe pratiquement aucune mobilité professionnelle parmi les IEN, si l'on excepte quelques rares poursuites de la promotion hiérarchique vers des positions comme inspecteur d'académie ou inspecteur général, et quelques évolutions vers des postes comme directeur de CDDP ou, à une époque révolue, directeur d'École normale. Puisque l'accès aux fonctions d'inspecteur constitue un "bâton de maréchal" commun aux instituteurs et aux professeurs, cela renforce les enjeux symboliques qui y sont attachés.

En tant qu'anciens instituteurs, les inspecteurs sortis du rang sont porteurs, au moins en partie, des postures et des valeurs professionnelles de leur groupe d'origine, dont l'attitude est souvent ambivalente. Sur le versant positif, les anciens collègues sont mieux perçus que les anciens enseignants du secondaire, aussi bien en termes de compétences que de légitimité institutionnelle. Leur recrutement est ressenti comme une sorte de "choix rationnel" sur le plan technique et en même temps comme une décision équitable sur le plan éthique : non seulement les "ex-pairs" sont des experts indiscutables, mais aussi leur promotion est gratifiante pour le groupe professionnel qui démontre ainsi sa capacité à se prendre en charge à l'interne. Sur la face sombre, les anciens collègues devenus supérieurs hiérarchiques peuvent apparaître comme des donneurs de leçons, des prétentieux qui se font valoir (qui sortent du rang...). Ils sont parfois embarrassants ou "moins pratiques" que les IEN issus du secondaire car, en tant qu'anciens « *membres de l'équipe* » (au sens de Goffman), ils connaissent de l'intérieur tous les rouages de la classe et de son arrièreboutique, voire les "ficelles du métier" c'est-à-dire les ruses de la pratique professionnelle permettant d'assouplir les injonctions officielles de manière plus ou moins avouable.

1.3 Un bilan très mitigé

Nous allons clore cette section consacrée à la mobilité hiérarchique avec le témoignage d'un répondant de notre enquête par questionnaire et entretiens. Avant de donner de larges extraits de cet entretien, nous les replaçons dans leur contexte en présentant rapidement les conditions d'enquête et les éléments principaux du parcours professionnel pris dans son ensemble.

Au moment de l'entretien, Jean est âgé de 57 ans et il a cessé ses fonctions d'IEN depuis deux ans. Il a accepté facilement le principe d'un entretien et a repris contact pour déplacer le rendez-vous initialement prévu et nous inviter à déjeuner chez lui. L'entretien s'est déroulé sur la terrasse de sa maison quelques jours après la rentrée scolaire, dans une atmosphère détendue. Sa façon de répondre indiquait cependant qu'il était très impliqué et qu'il avait mené une réflexion sur son itinéraire professionnel avant l'entretien.

Jean est issu d'une famille populaire et son père est un ouvrier maçon émigré. Grâce à d'excellents résultats scolaires, et malgré le peu d'implication de sa famille dans sa réussite scolaire et son ouverture culturelle, Jean sort de son "quartier ouvrier" pour se rendre au collège avec son groupe d'amis, tous issus de familles ouvrières et comme lui « *avides de savoir et de culture* ». Ils vont ensemble jusqu'au centre ville pour acheter des cartes postales de reproduction d'art et rêver devant LE lycée prestigieux de la ville. Mais la situation matérielle de sa famille devient plus difficile car son père perd son emploi et connaît le chômage. Jean réussit alors le concours de l'École normale d'instituteurs qui était, vu la situation familiale, la seule solution pour continuer des études. Pourtant, contrairement aux "allants de soi", son attitude est ambivalente puisqu'il présente son entrée à l'École normale en classe de seconde à la fois comme une « *promotion extraordinaire* » au vu de ses origines familiales, et comme un choix contraint qu'il avait « *malheureusement* » été obligé de faire. Il réagit négativement au discours officiel qui glorifie la position d'instituteur et la chance qui est offerte aux

élèves-maîtres. Il cherche d'ailleurs à bénéficier des possibilités de prolongation d'études, sans y parvenir.

Il commence une carrière d'instituteur qu'il va poursuivre une dizaine d'années durant lesquelles il s'investit dans le mouvement Freinet. Il intègre ensuite le centre de formation des PEGC et réussit le concours des IPES. Ses résultats lui ouvrent la possibilité de préparer l'agrégation durant une année de prolongation d'études, mais il ne réussit pas ce dernier concours. Pour éviter d'être nommé « *dans le Nord comme tous les nouveaux profs* », Jean part en Polynésie française et y enseigne pendant quatre ans. À son retour en métropole, il ne parvient pas à obtenir un poste en lycée et enseigne uniquement en collège, où il opte volontairement pour les filières de relégation (CPPN). Après huit ans d'enseignement en collège, un formateur le remarque durant un stage et lui propose un poste de conseiller en formation continue. Mais il s'octroie un temps de réflexion trop long pour donner sa réponse et le poste est déjà pourvu quand il veut l'accepter. Il décide alors de se présenter au concours de recrutement d'IEN, avec l'idée de « *montrer qu'on peut être un inspecteur différent* ». Après deux ans de formation, il exerce les fonctions d'IEN pendant cinq ans dans les DOM-TOM, puis pendant cinq ans dans sa ville d'origine. Le bilan qu'il dresse de cette dernière phase de son itinéraire professionnel est mitigé, puisqu'il insiste sur la charge de travail importante et sur la faible marge de manœuvre de l'inspecteur pour faire évoluer les choses.

[...] Du coup... il y avait ce concours d'inspecteur, il y avait une note de service, ou bien je lisais le BO, je ne sais plus. Je me suis présenté comme ça. Un peu... <silence>

À la suite de cette opportunité ratée ?

Oui, j'avais envie de sortir un peu, quand même... <silence>

C'était aussi un retour aux sources, puisque vous aviez été instituteur ?

Oui, un retour aux sources. Je n'avais pas toujours eu de bons rapports avec les inspecteurs, notamment le premier. Après oui j'en ai eu un qui était super, que j'appréciais beaucoup.

Quand vous étiez instituteur ou dans le secondaire ?

Non quand j'étais instit. Le premier, il a fini dans un asile d'aliénés, le type hein, ce qui explique peut-être mais je ne suis pas sûr. D'abord au début, ça devait être une véritable catastrophe, enfin, ce n'était pas terrible. [...] Je me suis fait étaler par

l'inspecteur. <silence> Moi, j'avais une revanche à prendre, c'était pas mal... [...] Il y avait l'idée : « j'ai une revanche à prendre ». [...] C'était : « Je vais leur montrer qu'on peut être un inspecteur différent ». <silence> [...] Alors, maintenant je ne sais pas si j'ai réussi... C'est très mitigé hein. D'abord, c'est une erreur que j'avais faite, je vous le dis tout net, parce qu'inspecteur ça ne me convenait pas... [...] ça m'a donné des compétences, parce que ça m'a obligé à avoir une responsabilité, à diriger, à prendre des décisions. Donc c'est intéressant, de ce point de vue là... Mais il y a trop de compromissions dans ce métier, on est les larbins de l'inspecteur d'académie... Et puis on est accablé de travail, j'étais accablé de travail. Accablé ! Je travaillais comme un malade. [...] C'est vrai, il y a des instits qui m'écrivent encore au bout de deux ans, des gens sympas qui ont un bon souvenir de moi et puis il y en a d'autres... [...]

Et pourquoi avez-vous dit que devenir IEN, c'était une erreur ?

Il y avait beaucoup de travail, on est trop soumis à des tas d'impératifs, on n'a pas bien le temps, contrairement à ce qu'on croit. Ou bien c'est moi qui me débrouillais mal, aussi il y a peut-être de ça. On n'a pas le temps de faire des expérimentations pédagogiques. <silence> Vous comprenez, moi j'aurais aimé que les gens soient tous –pour aller vite– un peu dans la lignée de Freinet, c'est-à-dire autonomie de l'enfant, etc. Alors, ou bien vous êtes autoritaire, et vous imposez ça...

Et on crée une circonscription Freinet ?

Oui ! Mais c'est complètement contradictoire... Sinon, et bien, vous souffrez un peu. En plus, tout ça, on se demande, finalement, si ça sert... On change peu de choses. On est dans le système, on n'est pas des facteurs de changement décisifs, au contraire, loin de là. Tout ça continue à ronronner, à rouler, malgré ou avec les inspecteurs. Avec les inspecteurs, je dirais. Alors, quel intérêt ça a tout ça ? Il y a certainement d'autres choses bien plus intéressantes, si on veut que les choses évoluent.

Et cette expérience d'instituteur, ça ne vous a pas paru utile ?

Ah si ! Fondamental, en termes d'image. Ah oui, oui, bien sûr. [...] c'est vrai que je connaissais bien, que j'étais capable d'apprécier... [...] vous entrez dans une classe au bout de cinq dix minutes, vous savez le type de relation qu'il y a entre l'insti et la classe... [...] Vous sentez bien le type de relations, si c'est ouvert ou fermé, si les enfants ont une marge de liberté ou pas, s'il y a un projet éducatif ou si au contraire, on vit au jour le jour.

Et votre bilan en tant qu'inspecteur est très mitigé ?

Ah oui, très mitigé. [...] Mais, justement, je ne sais pas si c'est un facteur de changement. Est-ce que c'est un outil pour ça, finalement, je ne pense pas. Parce que, au début par exemple, je me souviens... qu'il y avait beaucoup d'insti, surtout des femmes, qui pleuraient. <silence>

Pendant les inspections ?

Non après, quand je leur parlais, parce que je devais dire des choses d'une manière trop dure, trop crue, à beaucoup, suffisamment pour que ça me marque. Alors, je me suis dit « Il y a quelque chose qui ne va pas, le but ce n'est pas ça » Donc j'ai modifié, pris des formes, etc. Mais plus j'y mettais des formes, plus j'acceptais le compromis. [...] Par exemple, parfois, voyez ce qui est assez drôle, il y avait des choses que j'avais écrites, qui me paraissaient complètement anodines, sans intérêt, mais c'était mal formulé, et ils étaient blessés par ça, certains. Donc, il y avait des problèmes de forme, d'expression. Et je trouvais ça intéressant, je supprimais ou modifiais et le problème était réglé, ça ne restait pas. Parfois, alors, évidemment, il m'est arrivé... d'avoir des rapports négatifs, hein. Je recevais des lettres de six pages, de gens qui essayaient de s'expliquer, de se justifier. Il m'est arrivé de pff ! de jeter tout le rapport à la poubelle, c'était un peu lâche... Et sinon, je suis retourné voir des gens, mais ça devient compliqué, ça ne fait pas persécution mais quand même... Même si j'ai essayé d'y mettre un bon esprit...

Avec ce système, vous avez détecté que parfois les enseignants peuvent réagir très fort à quelque chose qui, de l'extérieur, peut apparaître comme un détail.

Ah, ça c'est sûr, oui. Vraiment, vous savez, *les enseignants persécutés*, ce livre de Patrice Ranjard, qui a écrit un excellent article dans *Libération* il y a quelques jours. Et... oui ils sont extrêmement fragiles, les enseignants, en général, très fragiles ! C'est un métier solitaire, je pense que c'est un peu... [...]

Souvent un instit s'engage, ce n'est pas anodin.

Voilà, ce que les gens ne comprennent pas, ceux qui ne sont pas du métier.

••• *La transcription intégrale du récit de Jean se trouve en annexes.* •••

II Un vivier substantiel : mobilité structurelle entre premier et second degré de l'enseignement

Après avoir analysé la mobilité hiérarchique, nous allons nous intéresser dans la présente section à la **mobilité catégorielle**, qui est définie dans notre typologie par les critères "quitter sa classe", "quitter le statut" et "quitter l'école primaire". Nous allons le faire à travers l'enseignement secondaire (en collège et, dans une moindre mesure, en lycée) qui en constitue une variante représentative et présente plusieurs caractéristiques qui en font un débouché vraiment "significatif" de l'institutorat.

Tout d'abord, la mobilité entre premier et second degré de l'enseignement revêt un tel poids (statistique et symbolique) qu'elle peut être analysée non seulement en termes de destination professionnelle (du point de vue de l'institutorat), mais aussi en termes de recrutement (du point de vue du professorat).

Ensuite, le passage entre les deux niveaux de l'enseignement scolaire a constitué une forme avérée de *mobilité structurelle*, c'est-à-dire d'une offre importante d'opportunités de mobilité ouvertes par un changement survenu dans les structures d'un domaine de l'emploi (l'enseignement scolaire dans le cas présent).

Enfin les deux positions professionnelles relèvent de deux histoires disjointes, de deux systèmes de valeurs hétérogènes renvoyant directement à la clôture du primaire, bien qu'elles soient très peu distinctes en termes cognitifs (219) et que, vues de l'extérieur, elles soient quasiment indiscernables dans l'espace social global, hormis quelques subtiles nuances "entre profs".

219 comme nous l'avons vu au chapitre précédent à partir de l'analyse cognitive

II.1 Des recrutements massifs et socialement discriminés

Un rapide examen des échantillons représentatifs des personnels de l'Éducation nationale permet d'obtenir un premier ordre de grandeur de la mobilité entre premier et second degré. Un chercheur de la DPD que nous avons sollicité nous a indiqué que, d'après une exploitation des fichiers nationaux utilisés par le ministère, en 1998 près de **15% des enseignants du secondaire ont commencé leur carrière comme instituteur**. Cette estimation indique l'importance de la mobilité entre premier et second degré pour les enseignants exerçant à la fin du vingtième siècle, d'autant plus qu'elle constitue une estimation basse fondée sur les fichiers de paie et ne prenant donc pas en compte certaines formes de mobilité des élèves-maîtres.

Afin de compléter cette première estimation, nous avons entrepris une analyse secondaire de travaux consacrés aux enseignants du second degré (en nous focalisant sur les recrutements). Parmi les études portant sur les enseignants du secondaire, une des plus détaillées et des plus pertinentes par rapport à notre objet est sans doute le livre de Jean-Michel Chapoulie (**220**). La recherche qui aboutit à la publication de cet ouvrage prenait appui sur une vaste enquête par questionnaire (N=3 500) et par entretiens (N=150). Mais quels éléments chiffrés relatifs à notre objet pouvons-nous tirer de cette enquête empirique particulièrement solide ? C'est ce que nous allons détailler dans cette section qui va nous permettre d'établir un bilan global, et faire émerger trois caractéristiques des recrutements d'enseignants du secondaire parmi les instituteurs.

À la date de l'enquête, le premier degré constitue un vivier important pour le secondaire puisque environ **un professeur sur six est issu de l'institutorat**, ou tout du moins est passé par une École normale

220 CHAPOULIE Jean-Michel, 1987, Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne, Éditions de la maison des sciences de l'Homme

d'instituteur. Mais au-delà de cette valeur globale, de très nombreuses disparités se font jour selon le sexe, les époques de recrutement, les origines sociales, et les catégories d'enseignants. Reprenons donc les données disponibles pour élaborer quelques éléments de structuration :

- Une première régularité émerge fortement des données disponibles : parmi les professeurs, **le passage par l'institutorat est moins fréquent pour les femmes que pour les hommes**, et cela se vérifie pour tous les contextes d'origine sociale, de catégorie d'enseignants ou de période (à l'exception d'une comparaison sur vingt-trois). Pour tous les sous-groupes que l'on peut construire à partir des autres variables, la valeur observée parmi les femmes représente tout au plus la moitié de ce que l'on observe parmi les hommes.

La deuxième régularité particulièrement saillante de ces données est la **corrélation statistique entre l'origine sociale et le passage par l'institutorat**. Là encore, la variation des autres caractéristiques ne remet jamais en cause cette différenciation selon les origines sociales. Dans tous les sous-groupes observables, on peut constater que si les écarts entre les classes populaires et les classes moyennes ne sont pas toujours très marqués, en revanche la différenciation des classes sociales supérieures est constamment très forte. Parmi les professeurs issus des classes supérieures, le taux de passage par l'École normale et/ou le métier d'instituteur ne représente qu'une faible fraction de celui relevé parmi leurs collègues issus des classes populaires ou des fractions inférieures des classes moyennes.

La troisième régularité est beaucoup plus contre-intuitive que les précédentes puisque la corrélation que l'on observe entre le taux de passage par le métier d'instituteur et les catégories d'enseignants du secondaire ne suit pas la hiérarchie enseignante. En effet, **le plus fort taux de passage par le premier degré se rencontre parmi les agrégés**, –qui constituent la catégorie de professeurs la plus "reconnue", en termes de salaire, charge de travail contraint, diplômes...– alors que l'on aurait pu s'attendre à la situation inverse (dans laquelle les nouveaux entrants auraient "classiquement" accédé plus souvent aux positions dominées du champ).

Ces trois caractéristiques du recrutement des enseignants du secondaire parmi les instituteurs que nous venons de présenter peuvent se retrouver de manière détaillée dans le tableau suivant, construit à partir du taux de passage par les Écoles normales d'instituteurs :

Tableau 40 : Passage par les ENI selon grade, origine sociale et genre

	en %	Femme	Homme
agrégés			
classes populaires		17,9	26,5
classes moyennes		14,0	11,8
classes supérieures		2,1	2,9
ensemble		8,4	15,1
certifiés			
classes populaires		11,4	15,5
classes moyennes		8,5	13,2
classes supérieures		3,0	3,9
ensemble		7,1	11,8
maîtres rectoraux			
classes populaires		4,4	11,8
classes moyennes		3,9	6,8
classes supérieures		1,2	5,3
ensemble		3,0	7,9

Source : CHAPOULIE 1987, op. cit. p. 82 (deux colonnes du tableau 18 *Filières de recrutement des professeurs selon le grade, l'origine sociale et le sexe*)

Lecture : Parmi les agrégées originaires des classes populaires 17,9% sont passées par l'École normale.

La lecture des données détaillées présentées dans ce tableau permet de retrouver les trois caractéristiques que nous venons d'énoncer :

le passage par l'institutariat est plus fréquent pour les hommes que pour les femmes (à l'exception des agrégés issus des classes moyennes)

le passage par l'institutariat est beaucoup plus fréquent pour les professeurs issus des classes populaires ou moyennes que pour ceux issus des classes supérieures

le passage par l'institutariat est beaucoup plus fréquent pour les agrégés que pour les certifiés ou les maîtres rectoraux

Variations entre les hommes et les femmes

Il est possible de quantifier plus précisément l'écart de fréquence selon le genre en calculant le rapport entre les deux fréquences dans les deux catégories statutaires de l'enseignement secondaire. C'est ce que nous avons fait dans le tableau suivant :

Tableau 41 : Taux de passage par les ENI selon le genre

en %	Femme	Homme	Homme/Femme
agrégés			
classes populaires	17,9	26,5	67%
classes moyennes	14,0	11,8	118%
classes supérieures	2,1	2,9	72%
ensemble	8,4	15,1	56%
certifiés			
classes populaires	11,4	15,5	73%
classes moyennes	8,5	13,2	64%
classes supérieures	3,0	3,9	77%
ensemble	7,1	11,8	60%

Source : tableau précédent (lignes concernant les agrégés et certifiés)

Lecture : Parmi les agrégés originaires des classes populaires, 26,5% des hommes sont passés par l'École normale, alors que les femmes ne sont que 17,9% à avoir suivi le même cursus, ce qui correspond à 67% du taux observés pour les hommes.

On constate que pour les trois origines sociales et pour les deux catégories administratives retenues, le taux de passage par les ENI relevé pour les femmes correspond souvent à la moitié ou au deux tiers du taux relevé pour les hommes. On note une exception à cette régularité pour les agrégés issus des classes moyennes. Mais faut-il rappeler que les recrutements sociaux des professeurs ne sont équivalents ni en proportions ni en valeurs absolues ? Il est ainsi possible –même dans le cadre d'une enquête à diffusion très large– que l'on aboutisse pour ces sous-groupes à des effectifs faibles, et donc à des configurations spécifiques. Notons enfin que cette prépondérance du passage par l'ENI parmi les professeurs masculins est en parfaite cohérence avec le caractère massivement masculin des mobilités professionnelles issues du premier degré évoqué au chapitre deux et que nous détaillerons par la suite.

Variations selon l'origine sociale

Voyons à présent le détail des écarts selon l'origine sociale du taux de passage par les ENI en calculant les taux de variation ayant pour base le taux des professeurs issus des classes populaires :

Tableau 42 : Passage par l'École normale selon l'origine sociale

	en %	Femme	taux	Homme	taux
agrégés					
classes populaires		17,9	100%	26,5	100%
classes moyennes		14,0	78%	11,8	44%
classes supérieures		2,1	12%	2,9	11%
ensemble		8,4	47%	15,1	57%
certifiés					
classes populaires		11,4	100%	15,5	100%
classes moyennes		8,5	74%	13,2	85%
classes supérieures		3,0	26%	3,9	25%
ensemble		7,1	62%	11,8	76%

Origine : tableau précédent

Lecture : 14,0% des femmes agrégées originaires des classes moyennes sont passées par l'École normale, ce qui correspond à 78% du taux observé parmi leurs collègues originaires des classes populaires.

À la lecture de ce tableau, au-delà des fluctuations mineures selon les catégories d'enseignants, on note que, d'une part, il existe un écart important entre professeurs d'origine populaire et ceux originaires des classes moyennes et, d'autre part, un changement d'ordre de grandeur quand on passe aux professeurs originaires des classes supérieures. Pour les agrégés, le rapport est de un à dix, tandis que pour les certifiés il est de un à quatre. Cela peut sans doute constituer un élément explicatif de la constatation contre-intuitive faite précédemment sur le taux de passage par les ENI plus élevé parmi les agrégés que parmi les certifiés. Finalement, l'écart global entre les agrégés et les certifiés (de 15,1% à 11,8%) peut s'expliquer en grande partie par le taux très élevé parmi les agrégés issus des classes populaires. Et l'on peut penser que, pour nombre d'entre eux, l'École normale était la seule possibilité d'accéder au professorat, ce qui expliquerait que plus d'un agrégé sur quatre de cette origine sociale a suivi ce cursus.

Évolutions temporelles

Un autre aspect fort intéressant à quantifier est sans conteste l'évolution temporelle de la mobilité catégorielle. Reprenons les données de l'enquête de Jean-Michel Chapoulie pour reconstruire les variations temporelles du taux de mobilité selon trois périodes fixées par l'auteur en fonction de l'évolution du recrutement des professeurs du secondaire :

Tableau 43 : Passage par l'ENI selon le genre, le grade, la génération

en %	Femme	Homme
agrégés		
recrutés avant 1955	4,9	8,3
recrutés entre 1955 et 1965	11,2	22,0
recrutés après 1965	9,8	15,3
ensemble	8,4	15,1
certifiés		
recrutés avant 1955	5,9	10,9
recrutés entre 1955 et 1965	8,1	11,3
recrutés après 1965	6,5	17,9
ensemble	7,1	11,8

Source : CHAPOULIE 1987, op. cit. pp. 118-119 (une colonne du tableau 24 *Type de recrutement selon le grade, la génération et le sexe*)

Lecture : Parmi les agrégées recrutées avant 1955, 4,9% sont passées par l'École normale.

Rappelons tout d'abord que les périodes utilisées dans le tableau correspondent aux trois phases délimitées par l'auteur dans les évolutions du recrutement des professeurs : "le maintien de la sélectivité des concours" (1940-1955) ; "une crise aiguë du recrutement" (1955-1965) ; "la résorption de l'auxiliarat et la reconstitution d'un corps hiérarchisé de titulaires" (1965-1980). Parmi les agrégés et certifiés des deux sexes, on note un accroissement du taux de passage par l'École normale, avec un pic durant la deuxième période (d'ailleurs caractérisée comme "une crise aiguë du recrutement"). Cet accroissement du taux de recrutement dans les années soixante est une tendance générale puisqu'il se retrouve dans toutes les

configurations croisant le sexe et la catégorie de professeurs. On doit noter qu'à la date de l'enquête, la dernière période ne concerne que cinq années de recrutement (de 1965 à 1970) et limite la validité des valeurs correspondantes. Nous reprendrons ces évolutions temporelles (et leurs enjeux) à la fin de cette section, voyons à présent quelle estimation chiffrée globale on peut établir de la mobilité professionnelle entre premier et second degré de l'enseignement.

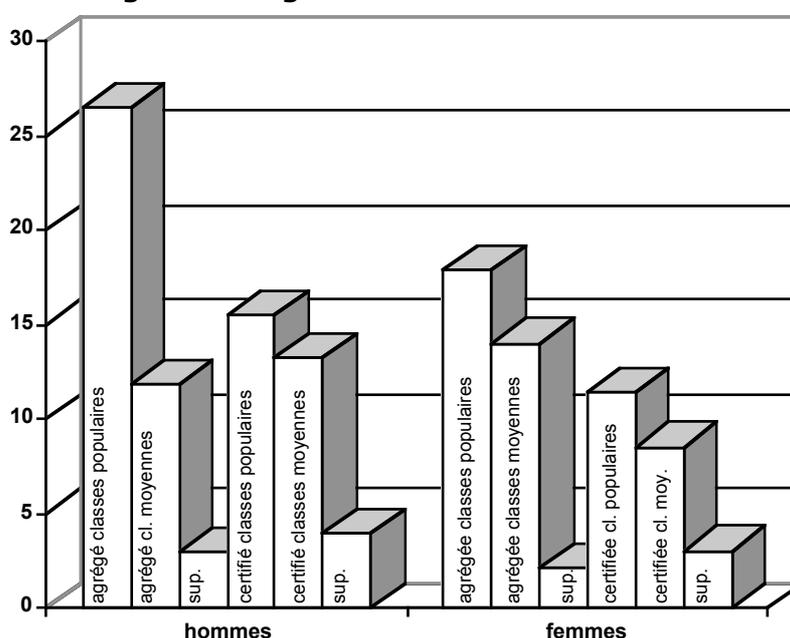
Estimation globale des flux de mobilité

Les recrutements de professeurs titulaires parmi les instituteurs semblent donc devenir plus fréquents dans la période temporelle prise en compte dans le tableau précédent. De plus, les taux de passage par l'ENI augmentent parmi les professeurs titulaires durant une période qui a vu le nombre de ces derniers augmenter fortement. Entre 1960 et 1980, le nombre d'agrégés est passé de huit mille à dix-huit mille, et le nombre de certifiés de trente mille à quatre-vingt-sept mille (en valeurs arrondies). Durant cette période, le nombre de professeurs a donc augmenté de soixante-sept mille pour atteindre cent cinq mille ; et puisque près d'un sur six a été recruté dans le premier degré, on peut estimer que **près de seize mille instituteurs sont devenus agrégé ou certifié entre 1960 et 1980.**

Cette mobilité professionnelle des instituteurs vers l'enseignement secondaire est encore accentuée par la création d'un nouveau corps de professeurs qui n'est pas pris en compte dans la présentation que nous venons de faire. Cette nouvelle catégorie est celle des **PEGC** (professeurs d'enseignement général de collège) qui –au moment de sa création en 1969– compte trente-deux mille membres surtout issus d'anciennes catégories d'enseignants et en partie de l'auxiliaariat. À la fin de la période considérée, en 1980, l'effectif des PEGC approche celui des certifiés (respectivement soixante-huit mille et quatre-vingt-sept mille), après un large recrutement parmi les instituteurs et les élèves maîtres des ENI. Il ne nous a malheureusement pas été possible de retrouver les taux exacts de recrutement des PEGC parmi les maîtres-auxiliaires du secondaire, les instituteurs en poste, les élèves-maîtres des ENI et les étudiants directement issus de l'université. Mais l'on peut penser que parmi les soixante-huit mille PEGC de 1980, une forte majorité est issue du premier degré, et l'on peut estimer l'ordre de grandeur à **plus de cinquante mille instituteurs devenus PEGC.**

Globalement, on peut donc situer l'ordre de grandeur des flux de mobilité professionnelle du premier degré vers le secondaire **entre 60 000 et 70 000 personnes** pour la période considérée. Cela converge avec l'estimation faite sur les fichiers du ministère qui donnait 15% d'enseignants du secondaire issus du primaire. Il est possible de se doter d'une vue d'ensemble des flux de mobilité dont nous venons d'examiner les différentes caractéristiques en reprenant les données essentielles dans un graphique :

Figure 28 : Taux de passage par l'École normale selon l'origine, la catégorie et le genre



Sur ce graphique, on retrouve l'ordre de grandeur de la mobilité (environ un professeur sur six), le passage par l'institutorat moins fréquent pour les femmes que pour les hommes, la forte corrélation statistique entre l'origine sociale et le passage par le premier degré, et le plus fort taux parmi les agrégés que parmi les certifiés.

II.2 Tous enseignants ?

Bilan d'une mobilité structurelle marquante

Dans cette dernière sous-section, nous allons reprendre les caractéristiques de la mobilité catégorielle vers le second degré en montrant en quoi elle constitue **une mobilité substantielle, structurelle et prégnante**.

Une mobilité substantielle

La première caractéristique que l'on peut retenir de la mobilité catégorielle vers le second degré est son ampleur quantitative, qui la place à une tout autre échelle que la mobilité hiérarchique. On peut considérer cette importance numérique de trois façons différentes, qui correspondent à trois points de vue sur ce phénomène, dans lequel on peut voir :

- des **flux de mobilité considérables** en valeur absolue (de l'ordre de plusieurs dizaines de milliers de personnes),
- des **taux de recrutement massifs** par rapport aux groupes professionnels de destination, de l'ordre de plusieurs dixièmes (avec des fluctuations très marquées selon les catégories de professeurs pouvant aller d'un vingtième aux deux tiers),
- des **taux de départ très élevés** par rapport au groupe professionnel d'origine (instituteurs en poste mais surtout élèves-maîtres) pouvant atteindre ou dépasser la moitié dans certains cas.

Une mobilité structurelle

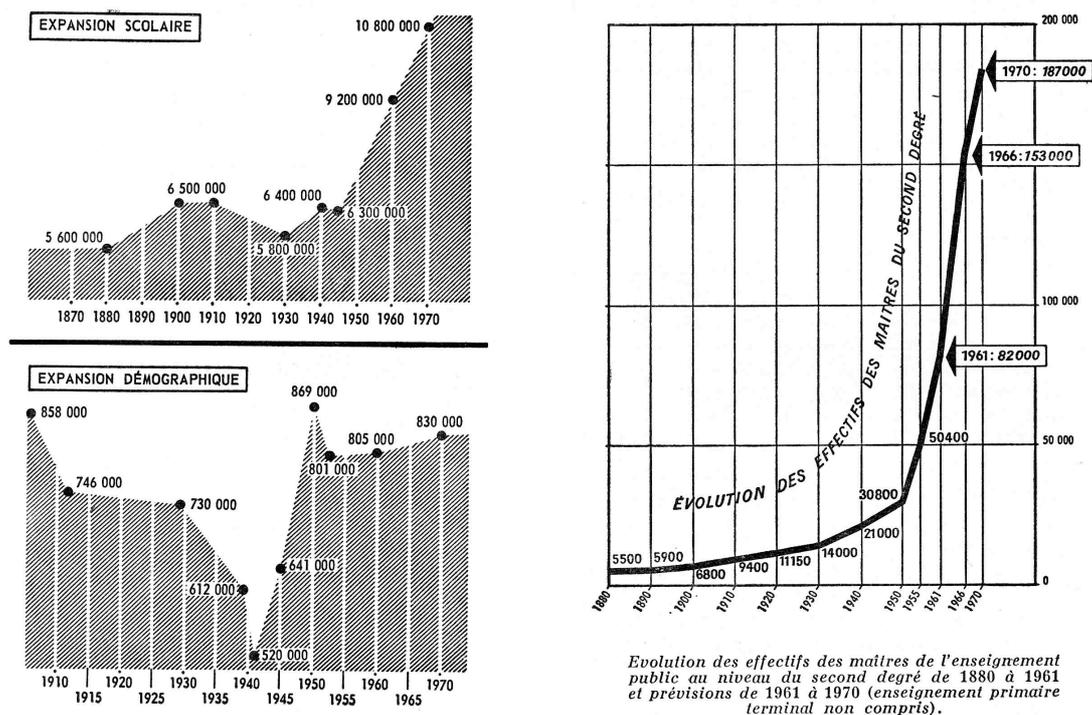
Ensuite, le passage entre les deux niveaux de l'enseignement scolaire peut être interprété comme une illustration paradigmatique des mécanismes de la mobilité structurelle, en particulier dans l'émergence d'opportunités institutionnelles faisant suite à un changement dans les structures (dans notre cas, du système scolaire). Car cela a constitué non seulement des flux importants de mobilité professionnelle mais aussi une "variable d'ajustement" largement mise à contribution dans le pilotage du système scolaire au moment de "*l'explosion scolaire*" amorcée au milieu du vingtième siècle (**221**). Sous la pression de la demande sociale de scolarisation –expliquée seulement en partie par l'expansion démographique–, on a assisté à partir des années cinquante à une "*massification du secondaire*", c'est-à-dire à la scolarisation en collège d'une part toujours croissante des générations montantes. Cette évolution très forte de la scolarisation a eu des conséquences importantes sur les métiers de l'enseignement et leurs recrutements respectifs. Et l'époque était marquée par un sentiment d'urgence, dû à la conjugaison de la nécessité des modifications à entreprendre et de leur ampleur :

« Lorsqu'on transcrit cette progression sur un graphique, on obtient une courbe dont l'allure est bien connue des mathématiciens. C'est la courbe "exponentielle" caractéristique des explosions. Toutes les difficultés scolaires et tous les angoissants problèmes qu'elles posent aux parents d'élèves comme aux pouvoirs publics, en France comme hors de France, tiennent à ce caractère "explosif" de l'accroissement des besoins d'instruction que les chiffres précédents traduisent, et à la nécessité impérieuse de les satisfaire si l'on veut éviter que l'engorgement des institutions éducatives ne soit le goulot d'étranglement du progrès économique et social. De là le titre de cet opuscule. » (CROS Louis, op. cit.)

221 CROS Louis, 1961, *L'explosion scolaire*, Publications du comité universitaire d'information pédagogique

Une série de graphiques provenant de la même source permet de situer les phénomènes en jeu à cette époque :

Figure 29 : Les recrutements d'enseignants du secondaire sous la pression de "l'explosion scolaire"



Source : CROS Louis, 1961, *L'explosion scolaire*, CUIP

Note : Les courbes indiquent les valeurs relevées jusqu'en 1961 et donnent des estimations pour la décennie suivante.

L'examen des deux courbes de gauche permet de constater que l'expansion démographique se stabilise après le pic de 1950 et qu'elle ne peut à elle seule expliquer "l'explosion scolaire" qui provient en majeure partie d'autres facteurs que l'on regroupe sous l'expression de "demande sociale de scolarisation".

Le graphique de droite, quant à lui, indique bien l'urgence ressentie à l'époque de trouver des viviers de recrutement immédiatement disponibles pour l'enseignement secondaire (**222**).

On doit noter que cette expansion exponentielle de la scolarité secondaire s'opère en partie au détriment de la scolarité primaire, qui cesse d'être un ordre d'enseignement autonome débouchant sur des filières terminales, puisque l'on tarit progressivement le recrutement des classes de fin d'études conduisant au certificat d'études primaires. Dans un livre qui reste une référence, Antoine Prost détaille cette évolution de la scolarisation dans les années soixante et analyse ses conséquences sur l'enseignement primaire et secondaire (**223**). Par une étude détaillée des données statistiques, il met en lumière la croissance rapide des effectifs de tous les publics scolaires. Il montre que cette croissance n'a pas pour seule explication la démographie de l'après-guerre, mais que cette dernière se conjugue avec « *les progrès de la scolarisation* » puisque les taux de scolarisation augmentent fortement avant et après l'enseignement obligatoire (p. 438). Pour employer une expression plus récente, on peut dire que, dans cette période, la "demande scolaire" est en forte hausse, aussi bien en maternelle que dans l'enseignement secondaire. Et la prolongation de la scolarité promulguée en 1959 n'est pas une innovation isolée, mais une adaptation du système scolaire : « *l'école ne devance pas le mouvement des mœurs, elle le suit péniblement* » (p. 440).

Ces difficultés de l'École (puisque l'on ne peut pas encore parler de système éducatif) pour s'adapter et faire face à une situation nouvelle aura pour l'enseignement du premier degré des conséquences importantes qu'Antoine Prost désigne comme un « *ébranlement du premier degré* » provenant surtout des « *problèmes de recrutement* ». Les Écoles normales ne sont pas étendues de manière significative, l'enseignement secondaire y est maintenu pour sauvegarder la promotion sociale par les études que représente un recrutement des futurs instituteurs dès le collège.

222 La représentation graphique de l'évolution des budgets à engager ne "rentre pas dans la page" et oblige l'auteur à insérer une page en double hauteur !

223 PROST Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France*, Colin

De plus, les progrès de la scolarisation post-élémentaire se font en concurrence avec le premier degré : les instituteurs sont de plus en plus nombreux dans les CEG (de 9 000 à 41 000 entre 1952 et 1965) et ce phénomène absorbe près du sixième des 8 500 normaliens sortants en 1965. On aboutit ainsi à un enseignement du premier degré marqué par de forts recrutements "*latéraux*" (sans passage par l'École normale) et par un taux de départ important vers l'enseignement secondaire.

À cela s'ajoutent des "*problèmes de statut et de formation*" car, à la ville comme à la campagne, « *l'instituteur reste écouté mais ce n'est plus le modèle même de l'homme instruit* » (p. 446). Toutes ces évolutions remettent en cause les modalités de recrutement et de formation des instituteurs, mais l'institution n'a pas su (ou pas voulu) y adapter les Écoles normales pour des raisons « *psychologiques* » :

« Mais d'autre part, le système des écoles normales était rigide : avec leur internat, elles ne pouvaient accueillir qu'un nombre limité d'élèves. Les agrandir était une longue entreprise. On aurait pu renoncer à donner, au sein même des Écoles normales, les enseignements conduisant au baccalauréat et consacrer tous les moyens disponibles à la formation professionnelle de candidats recrutés au niveau du baccalauréat. Mais cette solution se heurtait à d'autres rigidités, psychologiques celles-la : on jugeait indispensables à la formation des instituteurs des études secondaires données dans une ambiance particulière, et de plus, on voyait dans leur concours une des possibilités de promotion les plus efficaces pour les enfants peu fortunés. Aussi, le nombre de places mises au premier concours (fin de la troisième) augmente-t-il de 4 500 à 6 500 entre 1955 et 1959, tandis que le nombre des places mises au concours des bacheliers passe de 1 000 à 2 000. L'attachement à l'organisation traditionnelle des écoles normales leur interdisait de satisfaire les besoins en personnel du premier degré. [...] On touche ici une difficulté majeure. Les Écoles normales ont tant fait pour l'enseignement qu'elles sont plus qu'une institution. Elles sont l'objet d'un attachement sentimental incontestable, et qu'on dénature en le ramenant à la volonté de quelques caciques laïques de maintenir leur sphère d'influence : il n'est que de comparer la vitalité de leurs associations d'anciens élèves à celle des lycées pour se rendre compte d'une différence majeure. Toucher aux Écoles normales, c'est toucher à l'enseignement primaire lui-même, et donc à la République et aux valeurs de la Démocratie.

Aussi les amis de l'École publique ont-ils toujours reculé devant cet attachement, et ils ont ajourné même les réformes dont ils concevaient la nécessité. Si bien que seuls leurs adversaires ont entrepris de modifier le *statu quo*, renforçant la conviction que la défense des Écoles normales et celle de l'Université ne font qu'un. » (PROST 1968 op. cit. pp 433-447)

Cette évolution du recrutement et de la situation générale des instituteurs dans les années soixante aboutit à des recrutements « *insuffisants qualitativement et quantitativement* ». Elle crée une mobilité de nature "structurelle" par le recrutement d'enseignants du second degré parmi les instituteurs et par la création du corps des PEGC. Elle installe également un sentiment de crise durable dans le corps des instituteurs qui se trouve « *tenté par toutes les évasions* » (p. 450).

On peut donc dire que **beaucoup d'instituteurs ont en quelque sorte "suivi les élèves"** qui sont entrés massivement dans le secondaire. La mobilité structurelle qui nous occupe est donc d'abord une ouverture massive de postes dans une autre catégorie d'enseignants qui provoque une sorte d'aspiration vers le haut. Mais c'est aussi un mouvement de recrutements internes à l'Éducation nationale qui prend différentes formes (comme les concours internes ou les listes d'aptitude, voire les "délégations" et autres nominations "provisoires"). Ces recrutements sont renforcés et facilités par des dispositifs d'aide à la mobilité individuelle. Nous avons déjà évoqué les "continuations d'études" mises en place par les ENI sous forme de bourses d'études ou de postes de surveillant qui constituaient **des aides au départ dans le groupe professionnel d'origine**. Il convient d'y ajouter d'autres variantes de la formation rétribuée accessible sur concours (calquées sur le modèle des ENI) mises en place dans le secondaire sous la forme des centres de formation PEGC et des IPES qui constituaient **des aides au recrutement dans le groupe professionnel cible**. Et nous verrons dans la section suivante que ces dispositifs d'aide vont avoir un impact considérable sur "l'esprit maison" des ENI.

On peut noter, pour finir, que cette mobilité structurelle entre primaire et secondaire a entraîné en contrecoup une autre mobilité structurelle de bien plus faible ampleur au sein du primaire. Car, pendant des années, on a recruté massivement des élèves-maîtres et des instituteurs pour « *ouvrir un collège par jour* », quitte à employer de très nombreux suppléants pour pallier les départs du primaire. Et c'est devant ces afflux de nouveaux arrivants – dont les inspecteurs ne parvenaient plus à assurer l'accueil et la formation – que l'on a créé les postes de conseiller pédagogique. Ces derniers étaient conçus à l'origine dans le but explicite de seconder les inspecteurs dans la formation des suppléants et ont constitué une mobilité structurelle ouverte aux "maîtres d'application" qui étaient cantonnés jusqu'à cette date à l'accueil des normaliens dans leur classe.

Une mobilité prégnante

On comprend mieux dès à présent en quoi l'enseignement secondaire peut constituer un "*débouché significatif*" de l'institutorat. Reste à en analyser les enjeux symboliques, d'une part dans le groupe professionnel source, et d'autre part dans le groupe professionnel cible. L'importance numérique des flux concernés par cette mobilité et son caractère structurel se trouvent traduits dans le registre symbolique par toute une série de termes connotés : à la thématique de la fuite, de l'abandon ou de l'évaporation dans le primaire correspond symétriquement celle de l'envahissement, du rabaissement ou de la perte dans le secondaire.

Revendiquer la clôture symbolique du primaire

Dans cette mobilité structurelle, le monde du primaire a beaucoup perdu. Au plan de son rôle social, il voyait disparaître son autonomie et devait renoncer

à son exclusivité sur la formation de la fraction la plus instruite des classes populaires pour se contenter de « *préparer les élèves au collège* ». Au plan de sa composition interne, l'Éducation nationale organisait le départ de ses meilleurs éléments (ou du moins des plus entreprenants). Le groupe professionnel était en quelque sorte vidé de sa substance par le départ de maîtres expérimentés et d'élèves-maîtres en fin de formation professionnelle auxquels on substituait de jeunes suppléants frais émoulus du baccalauréat qui étaient "*bombardés dans les classes*" sans expérience et sans formation professionnelle. Le bilan au niveau collectif prenait donc la forme d'une double dévalorisation symbolique du groupe professionnel, qui se trouvait affaibli dans ses missions et dans sa composition interne.

Ce processus de sape symbolique du groupe professionnel pouvait se traduire par une déstabilisation au niveau individuel, car la poursuite ordinaire d'une carrière "normale" d'instituteur pouvait soulever des questions de la forme « *Pourquoi rester si (beaucoup) d'autres partent ?* », voire « *Comment demeurer instit sans passer pour un instit demeuré ?* ». De nombreuses études sociologiques ou de géographie sociale ont montré que des départs sélectifs débouchent sur des processus de stigmatisation et de sur-ségrégation affectant ceux qui restent (**224**). Ce type de blessure narcissique diffuse peut déboucher sur une posture défensive prenant la forme d'un repli identitaire renforçant la clôture du primaire.

L'exemple de Daniel nous a fourni plusieurs éléments illustrant cette revendication de la « *fierté d'être [resté] pédago* » : le regret de n'avoir pas pu (ou su ou voulu) saisir l'opportunité de partir en centre de formation PEGC, la préparation du CAPES avant de se présenter au concours d'IEN (et juste après avoir travaillé en SEGPA, c'est-à-dire dans un collège...), l'argumentaire sur les enseignants du secondaire désirant devenir IEN...

224 À propos de "ceux qui restent parce qu'ils n'ont pas les moyens de partir", on peut se référer aux études portant sur les quartiers déshérités et, dans le champ de la sociologie de l'éducation, sur les établissements scolaires victimes "d'effets de territoire". Citons, parmi de très nombreuses références, un ouvrage qui nous semble essentiel : VAN ZANTEN Agnès, 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF

Cette déstabilisation de l'image du groupe professionnel peut aussi déboucher sur une posture plus offensive visant à restaurer la grandeur du primaire. La critique de l'élitisme et des pratiques de l'enseignement secondaire (ramenées à l'archétype du cours magistral) se combine alors avec la défense (et illustration) de la "pédagogie", voire un « *éloge des pédagogues* » (225).

Le parcours de Jean a été marqué par la frustration de ne pouvoir poursuivre des études qu'en intégrant l'École normale, par le dépit de ne pas pouvoir bénéficier de continuation d'études et par la reprise d'études en cours de carrière grâce au centre PEGC et aux IPES. Son témoignage comporte la critique explicite de pratiques magistrales et d'attitudes d'enseignants du secondaire stigmatisant certains élèves (ceux qui, auparavant, restaient en primaire...). On remarque également qu'il présente sa biographie comme une quête du savoir et qu'il se définit comme quelqu'un qui apprécie avant tout –et réussit surtout– les études (pour lui). On peut remarquer que cette soif d'étudier –conduisant presque accessoirement à enseigner (et longtemps retardée dans le parcours de Jean)– semble constituer un trait commun à de nombreux enseignants du secondaire. On va retrouver ces thématiques dans les extraits suivants de l'entretien de Jean :

Moi, j'aurais bien aimé être chercheur aussi ! Hein, pourquoi pas ? <rire> après tout peut-être pas, mais, bon, peut-être... Alors, quand est arrivée la quatrième année, j'ai essayé de continuer. J'ai fait des demandes pour être pion dans 21 Écoles normales de France, et je n'ai pas été retenu. J'ai passé un concours à Janson de Sailly pour être... Ils recrutait des profs de dessin... pas retenu. Je me souviens, qu'on est allé voir le recteur, le cabinet du recteur, avec un copain, pour s'inscrire à la fac, ce qui était INTERDIT. La quatrième année de l'École normale, interdit de s'inscrire en fac. Alors il nous avait dit : « Mais pourquoi vous voulez vous inscrire en fac ? Vous allez être instituteur, devenir instituteur, c'est un beau métier » Na na ni na na na, quoi. INTERDIT.

Donc, vous étiez un peu mis sous le boisseau ?

Ah oui, au point de vue des études oui. Donc c'est vrai que la plupart de mes collègues de l'École normale, ce n'est pas ce qu'ils recherchaient. Ils venaient d'un milieu rural, bon, l'École normale c'était le bâton de maréchal. Moi aussi au départ, c'était encore

225 Bien entendu, l'ouvrage d'Antoine Prost dont nous reprenons le titre ne se situe pas dans cette optique militante, quoique... PROST Antoine, 1990, *Eloge des pédagogues*, seuil

pire, je venais d'un milieu urbain, ouvrier, immigré, bon. Donc, j'aurais dû me contenter de ça, mais j'ai très vite perçu que j'avais envie de continuer mes études. J'avais envie d'étudier et je suis devenu instituteur à contrecœur. Cela dit, je m'y suis beaucoup intéressé, impliqué, parce que très vite j'ai vu qu'il y avait un problème dans l'enseignement, que je n'y arrivais pas, donc j'ai cherché. Et je suis... ma femme et moi on s'est tournés vers la pédagogie Freinet, qui était très active à l'époque. J'ai fait du Freinet à fond la caisse. Ah, J'ai oublié de vous dire aussi que j'ai été refusé dans mes postes de pion parce que j'étais très marqué... j'étais un "grand" militant communiste, même à l'armée, au service militaire, on m'a dit que j'étais repéré...

grosse croix rouge ?

et après comme instituteur... "Gross" militant... <rire> [...] Et après mai 68... J'ai demandé ma mutation [...] Parallèlement j'ai demandé à entrer au centre de formation de PEGC, qui existait à l'époque dans les Écoles normales. Parce que je voulais à tout prix reprendre mes études. J'avais d'ailleurs passé un examen entre temps, en 64 ou 65, et j'avais réussi, un examen pour être professeur de mathématiques et d'italien. [...] on me proposait des postes dans le Nord du département, alors, bon, j'avais décidé de ne pas donner suite. [...] je suis allé au centre de formation des PEGC. Et puis là, après ça s'est enchaîné. La première année j'ai passé les IPES, brillamment aussi, <rire> parce que j'ai fait des études universitaires brillantes aussi. <rire> Comme disait mon copain Pierre L. : « alors il paraît que tu éblouis tes professeurs... » <rire> C'est vraiment une marque que les études me plaisaient, m'ont plu et me plaisent encore d'ailleurs. Être dans une salle, un amphi, faire des études... je n'ai jamais trouvé mieux que ça ! [...] J'avais quand même cette détermination pour continuer mes études, donc j'ai saisi l'opportunité. J'avais entendu parler de ces trucs-là, je me suis renseigné et j'y suis allé.

[...]

j'ai rencontré des instituteurs qui sont... classiques –parce que traditionnel, je ne sais pas ce que ça veut dire– mais des types qui étaient excellents, quoi, excellents. D'excellents instituteurs, qui ont un contact avec leurs élèves, que ça intéresse, qui prennent plaisir à ce qu'ils font.

Et, donc, qui sont efficaces ?

L'efficacité, je ne sais pas, mais, en tout cas, la première chose qu'ils font, c'est qu'ils ne dégoûtent pas les élèves de la classe. Ce n'est déjà pas mal, parce que le nombre d'instits, de profs surtout, qui dégoûtent les enfants des maths, du français... ah là, là ! J'étais volontaire quand j'étais prof pour enseigner en CPPN. Dans mon collège, ça partait à l'abandon : c'était des M.A. qui, au dernier moment, la prenaient. Donc, on était trois profs, j'ai un peu motivé la chose en disant : « on va essayer de la prendre en charge, d'en faire autre chose ». Et c'est vrai qu'en leur donnant la parole, la première chose qui venait, et qui m'a vraiment impressionné, c'est qu'ils avaient tous une dent contre tel ou tel enseignant... mais ils voulaient prendre les kalachnikovs et

les mettre contre un mur, hein... Les enseignants leur avaient dit qu'ils étaient bêtes... horrible, c'était horrible ! Comment on peut empêcher de... comment peut-on brimer des enfants ? [...]

Et c'est issu de l'expérience professionnelle que vous avez eue ?

Oui je pense, ah oui, quand même. Et puis j'avais terminé ma période d'institut sur la pédagogie Freinet. Mais, pour moi, Freinet c'était synonyme de beaucoup de rigueur, de beaucoup d'organisation dans la classe. J'avais une classe qui était hyper organisée, mais qui était magnifique, je vous le dis tout de suite hein ! J'étais... –rétrospectivement– c'était formidable, franchement.

L'institut modèle ?

Modèle, certainement pas, non. Parce que, justement, je n'ai jamais été très doué pour l'enseignement ! <rire> Mais là, quand même, c'est là que j'ai fait fort : donner de l'autonomie aux enfants, c'est-à-dire qu'il y avait des moments où chaque enfant, ou groupe d'enfants, travaille. Pour arriver à ça, sans que ce soit le bordel, il faut une organisation extraordinaire, dans la classe. Moi, c'était organisé, je peux vous dire. Et il y avait du matériel... fantastique, j'avais beaucoup de matériel, il y avait de grands placards. J'avais fait, créé le matériel qu'il fallait, pour que les fichiers fonctionnent et qu'ils restent en ordre, etc. etc. Il y avait un système de coopérative aussi, très vivant, qui marchait très bien... Bon, <silence> non, non, mais je devenais performant, ça correspondait bien. Oui, là je devais être bon, parce que je parlais moins, j'étais moins présent. Après, quand je suis devenu prof je me suis remis à tchatcher.

C'est presque inévitable, non ?

Oui, mais les meilleurs enseignants que j'ai vus, dans ma carrière d'inspecteur, ce sont ceux qui parlent le moins.

Oui, mais dans le secondaire c'est presque...

Mais le secondaire aussi !... Pourquoi on accable les élèves de discours, à longueur de journée ? Ce n'est pas possible ! Ce qui compte c'est qu'ils fassent des choses. En français, c'est clair que les enfants, il faut d'abord qu'ils lisent et qu'ils écrivent. Mais on leur fait des leçons de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire, aucun intérêt ! ou très limité.

Mais est-ce qu'un prof de collège, peut se permettre de faire, de continuer ce que vous faisiez ?

<silence> Non, mais j'avais quand même –grâce à la taxe d'apprentissage– j'avais commandé du matériel. J'ai commandé beaucoup de fichiers, venant des Canadiens –du Québec– et j'ai expérimenté ça. Des laboratoires de lecture, les élèves étaient en autonomie. Je m'en suis servi dans les classes, et notamment avec les élèves en difficulté, qui me réclamaient ça, sans arrêt. « M'sieur, on fait laboratoire de lecture, on fait laboratoire de lecture... ». J'étais obligé de dire... écoutez, moi...

J'avais des choses intéressantes à vous dire ?

Et j'avais des choses bien à faire !

C'est le drame des enseignants, c'est qu'ils aiment bien s'écouter !

Ah, taisez-vous ! Moi, je n'ai pas échappé à ça, hein ! Je peux vous dire. <rire> Si c'était à refaire, il me semble que je recadrerais vachement plus les choses.

••• *La transcription intégrale du récit de Jean se trouve en annexes.* •••

Sauver la grandeur du secondaire

La mobilité structurelle qui nous occupe n'est pas "un jeu à somme nulle" car ses conséquences négatives dans le primaire vont de pair avec des perturbations dans l'enseignement secondaire. La première conséquence de "l'explosion scolaire" pour le professorat est l'arrivée de "nouveaux" élèves –c'est-à-dire de catégories d'élèves qui jusque-là n'étaient pas scolarisés dans le secondaire– qui installe durablement la perception douloureuse d'une "baisse du niveau des élèves" (226). Et cette dévalorisation symbolique du groupe professionnel par la redéfinition du public scolaire à prendre en charge est redoublée par une seconde dévalorisation découlant de l'arrivée de "nouveaux" collègues. Comme dans la définition légitime de la légitimité professionnelle d'un IEN que nous avons rencontrée dans la section précédente, instituteur et professorat sont en concurrence pour la définition légitime des enseignants légitimes du collège. Et si le sens de la concurrence s'inverse –puisque, au collège, ce sont les primaires qui viennent "chasser sur les terres" des secondaires–, on constate le même type de mise en cause des "néo-entrants" et de la légitimité de leur recrutement par l'institution. On connaît les difficultés qu'ont éprouvées certains PEGC pour "trouver leur place" et asseoir la légitimité de leur appartenance au monde du secondaire (227).

Malgré la forme caricaturale de certains mouvements de rejet, l'objectif n'est pas d'instruire un quelconque procès d'intention à l'encontre du professorat, mais de dénouer autant que faire se peut les arcanes d'une situation sociale dans sa complexité. Nous n'entrerons donc pas dans les débats sur les formes

226 Sur la notion de "nouveaux" élèves et en particulier de « *nouveaux lycéens* », cf. DUBET François, 1991, *Les lycéens*, Seuil. Sur les origines de la croyance en la "baisse de niveau des élèves", voir GLASMAN Dominique, 1984, *Le niveau baisse ! Réflexion sur les usages sociaux de la fausse évidence*, CRDP Grenoble – BAUDELOT Christian & ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte*, Seuil

227 difficultés pouvant aller jusqu'à l'expérience de formes du mépris de classe, parfois proches du racisme. Pour un exemple de "grand esprit" se laissant aller –presque naïvement– à une sorte de "racisme de classe" (avec sa figure fantasmagorique de l'envahissement barbare sous les traits des « *PEGC en survêtement* »), on peut se reporter par exemple à MILNER Jean-Claude, 1984, *De l'École*, seuil.

et les objectifs que devrait prendre l'enseignement au collège (qui oscille entre le pédagogisme de "*l'école moyenne*" et l'académisme du "*petit lycée*") ni dans les débats qui en découlent et qui portent sur la définition de la légitimité professionnelle des enseignants de collège (**228**).

Comme le fait remarquer fort justement Jean-Louis Dérouet, la finalité de la sociologie de l'Éducation n'est pas de clore le débat sur l'école mais de prendre ce débat pour objet (et le rendre ainsi maîtrisable par les acteurs). L'objectif n'est pas d'avoir le dernier mot dans le débat en apportant des arguments ultimes permettant de "dire le vrai" de la situation mais de l'analyser pour en comprendre les origines (**229**).

Pour mieux comprendre les situations qui nous intéressent ici, on peut remarquer que la mise en concurrence des recrutements débouche sur des oppositions symboliques portant sur les critères de recrutement et sur la légitimité professionnelle. Nous sommes donc en présence d'une situation sociale qui peut relever d'une analyse en termes de champs sociaux, tels que Pierre Bourdieu les définit. Dans un tel cadre, les affrontements peuvent être analysés comme la recherche conflictuelle de la légitimité interne du champ qui consiste à (re)définir le capital spécifique du champ et à fixer les règles du jeu qui y ont cours, avec une attention toute particulière accordée aux conditions et aux règles d'accès imposées aux nouveaux entrants. Les membres reconnus du champ qui sont dominants imposent ainsi les règles du jeu aux dominés. Ils s'efforcent surtout de verrouiller les conditions d'entrée

228 L'expression "*l'école moyenne*" était présente dans de nombreuses prises de position du syndicat national des instituteurs qui, au temps de sa grandeur, avait des vues sur le collège (en termes de pédagogie et aussi de syndicalisation, puisque le SNI s'était rebaptisé SNI-PEGC). L'expression "*petit lycée*" renvoie quant à elle à toutes les remises en cause du collège unique (requalifié en "*collège inique*" par un ministre de l'Éducation nationale) et à leurs corollaires sur les élèves "plus manuels qu'intellectuels" et sur les collégiens « qui n'ont rien à faire là » et devraient être "mieux orientés".

229 DEROUET Jean-Louis, 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié

dans le champ en préservant leur monopole sur la définition légitime des membres légitimes du champ.

L'analyse et l'interprétation de ces processus d'accès à des situations de concurrence symbolique ont été reprises et approfondies par Luc Boltanski et Laurent Thévenot dans leur concept des « *épreuves de grandeur* » (230). Ce cadre conceptuel permet de situer certaines postures comme les fantasmes de l'envahissement que nous avons signalés à propos de certains pamphlets ou les argumentaires sur l'excellence disciplinaire dévaluant "la pédagogie" (et visant les pédagogues). Cela permet également de repérer des éléments objectivables, comme les « *épreuves de grandeur* » que chacun a subies pour accéder à la position professionnelle commune.

Et l'on doit constater que la valeur du "ticket d'entrée" dans l'enseignement secondaire n'a pas été la même pour tous. En effet, certains "néo-entrants" ont été introduits dans le champ de l'enseignement secondaire selon des modalités dérogatoires et comportant des conditions moins rigoureuses que celles du cursus ordinaire. Par exemple, les "listes d'aptitude" et autres formules "d'intégration" des instituteurs à l'enseignement secondaire pouvaient sembler laxistes aux professeurs qui avaient suivi un cursus universitaire long et avaient surtout dû passer sous les fourches caudines de concours de recrutement sélectifs voire malthusiens (231).

Cela peut aboutir à un fort sentiment d'iniquité et trouver un écho dans les textes dénonçant l'abandon des exigences de l'enseignement secondaire qui ont été analysés par Viviane Isambert-Jamati dans un article au titre provocateur (232). Dans cet article, l'auteur réagit à « *un sentiment de déjà vu* » face à des livres récents dans lesquels « *des universitaires [...] estiment devoir défendre une école digne de ce nom contre l'envahissement par "les*

230 BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard

231 Les jurys de l'agrégation et du CAPES partagent la caractéristique –surprenante pour des concours de recrutement– d'avoir presque en permanence retenu moins de lauréats que de postes prévus par l'employeur et cela malgré un grand nombre de candidats.

232 ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1985, « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie* N°73

primaires", objets à la fois d'un suprême mépris et d'une sorte de haine » (page 57).

Elle établit un rapprochement entre les textes du milieu des années 1980 et plusieurs séries de documents allant de la fin du XIXe siècle aux années 1960. Elle note d'abord que tous ces textes relèvent du type *polémique* et en utilisent les procédés : usage d'un *stéréotype*, jugements *a priori* ayant recours à *l'amplification* et à la *globalisation*.

L'auteur détaille ensuite les composantes du stéréotype qui présentent "le primaire" comme un incapable (ignorance, médiocrité, absence laborieuse de qualités natives) doublé d'un prétentieux (pseudo références scientifiques, discours pompeux et pédant). Elle note que dans les textes les plus anciens les instituteurs étaient taxés de dogmatisme (fait de certitude simpliste et d'autoritarisme), alors que dans les plus récents, on leur reproche versatilité des principes et laxisme. Tous ces réquisitoires –plus ou moins teintés de « *mépris et de haine* »– en appellent à la défense vertueuse du savoir en éludant le grief principal : « *Mais le vice profond des primaires est finalement ce qu'il a toujours été : tels la grenouille de La Fontaine, **ils s'enflent et voudraient ressembler aux secondaires**. Nos professeurs d'élite redoutent l'amalgame. Que resterait-il de leur dignité si les instituteurs pouvaient être confondus avec eux ?* » (page 62 souligné par l'auteur).

Ainsi, ces textes apparaissent comme des réactions de défense de professeurs tentant de maintenir la distance pour établir leur "distinction" sociale. Ils expriment la peur de « *l'amalgame des deux corps* » pouvant aller jusqu'au « *fantasme d'envahissement* » chaque fois qu'un rapprochement est envisagé (dans le collège unique, ou par la formation pédagogique des professeurs). L'auteur analyse enfin les évolutions historiques pour expliquer les retours périodiques de la polémique : « *Même si mon analyse n'est pas exhaustive, j'ai repéré avec soin les périodes de silence sur la question et les moments d'apparition des diatribes anti-primaires chez les professeurs. Reste à saisir les points communs de ces moments pour expliquer les bouffées de mépris et d'hostilité* » (page 63).

Du renforcement des écoles primaires supérieures en 1880 jusqu'aux projets des commissions ministérielles réunies en 1982, l'auteur retrace l'historique

des tentatives institutionnelles pouvant apparaître comme des menaces contre le secondaire et l'historique des réactions polémiques de défense qui y sont liées. Reconnaisant que le débat ne se limite pas à ce qui est analysé dans l'article, l'auteur conclut « *qu'il y a plusieurs questions posées, et que l'une d'entre elles est de l'ordre du discours de caste* » (page 65).

Cet article désacralise les argumentations sur "les primaires" en les replaçant dans une évolution historique et surtout en analysant leurs enjeux inavoués. Les détracteurs des primaires se posent en défenseurs du savoir, leurs discours se présentent comme des réquisitoires en faveur de valeurs irréfutables : sauver la culture contre l'ignorance, préserver le patrimoine culturel de la barbarie. Mais au-delà de l'enjeu proclamé de défense du savoir, l'analyse dévoile l'enjeu latent de défense de positions sociales.

On peut facilement établir un rapprochement entre cette analyse et les concepts proposés par Pierre Bourdieu autour de la notion de champ (en particulier, les profits de distinction et les rapports entre groupes dominés et dominants). En revanche, elle conduit à compléter les modèles basés sur des principes de justice proposés par Luc Boltanski et Laurent Thévenot. En effet, on ne peut pas comprendre le système éducatif uniquement en termes de valeurs ou de « *cités de grandeur* », il convient de l'envisager également en termes de situations sociales, de pouvoir et de positions professionnelles situées dans l'espace social.

Les travaux historiques de Francine Muel-Dreyfus déjà cités ont montré l'importance de la notion de position relative, puisque, lors de sa création, le corps des instituteurs a été pensé explicitement dans une relation de « *proximité distante* » avec le peuple et que les instituteurs se devaient de tenir leur rang mais de rester à leur place (233). Et les ENI inculquaient aux élèves-maîtres un rapport au savoir et un rapport aux études visant à couper court aux "ambitions personnelles" :

« En délimitant symboliquement et pratiquement un ordre "primaire" d'enseignement à l'intérieur de l'École, le projet d'éducation des maîtres, pièce essentielle du programme républicain d'éducation du "peuple", tend à

233 MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Éditions de Minuit

faire intérioriser aux futurs instituteurs leur position culturelle comme position dominée puisque, à la différence des vrais étudiants, ils ne sont là que pour "apprendre à apprendre", et comme position séparée puisque, grâce à leur réussite scolaire, ils font désormais partie du monde "à part" de la culture et de l'enseignement. C'est sur cette modalité, historiquement produite, de participation au champ intellectuel sous condition, ou assortie de conditions, que s'étaye un rapport, peu malléable, de reconnaissance envers l'École qui est, inséparablement, reconnaissance de l'École et des systèmes de classements qu'elle produit. »

(MUEL-DREYFUS op. cit. p.18 c'est nous qui soulignons)

« Si l'on considère la dimension proprement culturelle de cette formation, il apparaît que cet "habitus" spécifique s'élabore dans un double rappel constant de la dimension du métier –la pédagogie comme rappel à l'ordre culturel– et des hiérarchies culturelles dominantes –l'infini de la science et l'ineffable de l'art comme idéaux inaccessibles mais dont la reconnaissance a valeur d'éducation morale. Les "élèves-maîtres" –terme significatif à lui seul de la distance qui sépare les "primaires" des étudiants– ne doivent jamais oublier que, si leurs études sont gratuites, si on leur donne un trousseau, c'est parce que ces études ne sont jamais que le préalable à un métier, autrement dit que, pour eux, le savoir a une fonction. [...] "Les étudiants ordinaires s'instruisent pour eux-mêmes. [...] Le futur instituteur, au contraire, s'instruit pour les autres." (L. Chauvin, *L'éducation de l'instituteur*, 1889) »

(MUEL-DREYFUS op. cit. pp 49-50 c'est nous qui soulignons)

Ainsi, dans les années de l'explosion scolaire, l'institution tente de maintenir cette forte clause de « *participation au champ intellectuel sous condition* » dont le témoignage de Jean porte la trace, puisque –même en "montant jusqu'au recteur"– la poursuite d'études universitaires demeure **un interdit** :

« on est allé voir le recteur, le cabinet du recteur, avec un copain, pour s'inscrire à la fac, ce qui était INTERDIT. La quatrième année de l'École normale, interdit de s'inscrire en fac. Alors il nous avait dit : "Mais pourquoi vous voulez vous inscrire en fac ? Vous allez devenir instituteur, être instituteur, c'est un beau métier" Na na ni na na na, quoi. INTERDIT. ».

(extrait déjà cité de l'entretien de Jean)

Mais, dans le même temps, l'urgence des recrutements pour le secondaire va contraindre l'École normale à rompre elle-même cette sorte de tabou qui invalidait l'ambition personnelle des élèves-maîtres et interdisait l'instrumentalisation (à des fins de réussite individuelle) des études secondaires "offertes" par les ENI (à la condition expresse de devenir instituteur). À partir de cette époque, non seulement l'institution ne lutte plus contre les "évasions personnelles", mais c'est elle qui les organise à travers les continuations d'études et les recrutements dans le secondaire. Car au-delà de cette mobilité structurelle entre primaire et secondaire répondant à la pression d'événements externes, les continuations d'études ont été proposées à des élèves afin qu'ils s'engagent dans les filières de l'excellence scolaire en classes préparatoires aux grandes écoles par exemple. Certains ont ainsi rejoint les Écoles normales supérieures et sont "revenus dans le primaire" comme professeur ou directeur d'École normale d'instituteurs. Mais d'autres ont rejoint des secteurs professionnels extérieurs (comme le journalisme ou la haute fonction publique), dans une stricte logique de réussite personnelle. Ces orientations individuelles étaient organisées par les ENI non pas dans une logique gestionnaire mais "à perte" puisqu'il en résultait des "évaporations" préjudiciables aux fonctions patentes des ENI.

Nous soutenons l'hypothèse que ce type de recours aux continuations d'études ne constituait pas un dysfonctionnement contre-productif mais relevait de fonctions latentes inspirées d'un "esprit-maison" des ENI (234). Elle constituait selon nous la pointe avancée de la logique interne du "monde du primaire", fortement structuré par la clôture symbolique et par une cohérence idéologique. Les ENI étaient plus que des organismes de recrutement et de formation professionnelle, elles se voyaient comme l'incarnation de l'école de la République et de la méritocratie scolaire. En cela, elles constituaient ce que l'analyse marxiste désignait sous le vocable « *d'appareils idéologiques d'État* » et assumaient parfaitement leur qualificatif d'écoles *normales*. Pour remplir ce rôle normatif, les ENI se devaient donc de mettre en pratique la méritocratie scolaire en montrant par des cas exemplaires que l'on peut réussir grâce à l'école.

234 Sur les notions de fonctions latentes et patentes cf. MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Colin (première édition 1957)

Et cette « finalité cachée » prenait le pas sur l'objectif fonctionnel puisque ce qui importait de plus en plus, ce n'était pas de former des enseignants mais de permettre à chaque élève confié à l'ENI de "s'en sortir par l'école", en fonction de ses capacités scolaires. Cela conduisait donc à engager les meilleurs d'entre eux dans les filières de l'excellence scolaire, même si cela devait les conduire hors du monde de l'école primaire. Cette stratégie de la réussite individuelle maximale plaçait les ENI un peu dans le rôle de parents qui font tout pour "pousser leurs enfants dans les études". C'était également une stratégie de distinction d'un "bon lycée" qui pousse ses élèves brillants dans des filières d'excellence pour renforcer le prestige de l'établissement, et qui tente dans le même temps de recruter les meilleurs élèves pour renforcer ses taux de réussite au baccalauréat.

Nous avons recueilli une illustration exemplaire de ces processus à travers le témoignage d'une certifiée de lettres dont le cursus a débuté à l'École normale. Devant ses excellents résultats au concours de l'ENI, son père a pensé qu'elle pouvait poursuivre ses études et a envoyé une lettre de démission. Mais la directrice de l'ENI a convoqué les parents et l'élève afin de les convaincre de retirer cette démission avec l'argument des continuations d'études offertes aux bons élèves après le baccalauréat. Cette promesse a été suivie d'effets et "l'élève-maîtresse" n'est jamais devenue institutrice, mais a continué ses études en centre de formation de PEGC et à l'université jusqu'au professorat. Comme promis, l'ENI a rempli le rôle d'un lycée recrutant ses élèves sur concours et organisant au mieux leurs études (en leur distribuant même un pécule !).

De la même manière que l'on ne peut comprendre les enjeux de la mobilité qui nous occupe uniquement en termes de divergences idéologiques, **on ne peut en rester à une analyse "objective" des compétences professionnelles**. L'exemple de l'enseignement secondaire montre clairement qu'une expérience professionnelle en tant qu'instituteur n'est pas un atout socialement légitime dans certains domaines professionnels, même proches en termes de compétences. Et l'on comprend pourquoi les enseignants du secondaire sont le groupe qui réagit le plus négativement à ces deux items de notre questionnaire :

Aujourd'hui, vous sentez-vous encore "instit" par certains côtés, à certaines occasions ?

Aujourd'hui, vous arrive-t-il de vous prévaloir de votre expérience d'instituteur ?

Leur position de nouveaux entrants –et donc de dominés– les amène en effet à adopter une attitude d'hyper conformisme dans leur nouveau groupe d'appartenance et à renoncer en grande partie à la conception de l'excellence professionnelle de leur groupe professionnel d'origine (**235**). Au titre des compétences transférables (au sens du ROME) caractéristiques de l'enseignement primaire on peut en examiner deux aspects importants. D'une part, la polyvalence disciplinaire n'est pas reconnue dans le secondaire et fonctionne même comme un affaiblissement symbolique puisque la légitimité des professeurs est adossée à leur affiliation à une discipline qui structure fortement les identités professionnelles dans lesquelles on est "historien" avant d'être "prof d'histoire". Et les cas particuliers de l'histoire-géographie ou de la physique-chimie ne fondent pas réellement la bivalence, abandonnée aux seuls PEGC auxquels elle est imposée par l'institution (dans des configurations souvent plus hétérogènes).

235 Sur les notions d'attitude hyper conformiste et de groupe d'appartenance / de référence, cf. MERTON Robert K., 1997, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin

D'autre part, la polyvalence fonctionnelle ne peut être réellement transférée dans l'enseignement secondaire tel qu'il fonctionne, puisque la gestion globale de la scolarité ou la prise en charge de la dimension éducative sont autonomisées et confiées à des professionnels spécifiques qui relèvent du domaine de "la vie scolaire" (conseillers principaux d'éducation et, plus généralement, équipes de direction). Ainsi, la "domination symbolique" que subissent "les primaires" dans le champ de l'enseignement secondaire peut les inciter à vouloir quitter ce domaine où ils ne sont pas vraiment reconnus, et dans le même temps la polyvalence fonctionnelle peut leur donner les moyens d'investir largement le domaine de "la vie scolaire". Cela explique en partie la fréquence des parcours professionnels conduisant de la position d'instituteur à celle de principal, en passant par celle de PEGC. Nous en avons trouvé confirmation dans un sondage des fichiers nationaux de la DPD indiquant que **plus de 25% des chefs d'établissement (principal ou proviseur) ont commencé leur parcours professionnel dans le primaire (236)**.

236 Nous remercions François-Régis Guillaume pour les sondages qu'il a effectués pour nous dans les fichiers de la DPD.

CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Au terme de ce chapitre consacré à deux débouchés fortement marqués par la clôture du primaire, il convient de noter que certains des éléments utilisés dans les analyses nécessitent une actualisation. Certes, le monde social est marqué par des effets de rémanence et, au plan symbolique, on peut noter une certaine "viscosité" des représentations et des systèmes de valeurs. Mais la plupart des dispositifs institutionnels dont nous avons analysé les effets sur les parcours de mobilité professionnelle ne sont plus en vigueur aujourd'hui : les continuations d'études des ENI et les IPES depuis la fin des années 1970, le recrutement des PEGC depuis 1987, la distinction statutaire forte entre certifiés et instituteurs depuis 1991 (ainsi que les ENI et une bonne part des aspects institutionnels de la clôture du primaire). Nous allons donc parcourir les évolutions en cours du système éducatif, en envisageant leur impact sur la clôture du primaire dans les plans symbolique, organisationnel, institutionnel et hiérarchique.

Actualisation de la clôture du primaire

Sur le plan symbolique, aujourd'hui si ce n'est plus la guerre, c'est au moins "la paix armée" et chacun reste sur ses gardes, comme on le voit par exemple à propos des explications de "l'illettrisme" ou de "l'échec scolaire" dans lesquelles se répondent les argumentaires sur « les élèves qui ne savent pas lire en arrivant en sixième » et ceux portant sur « le collège, maillon faible du système éducatif ». Chaque rentrée scolaire voit fleurir en librairie quelques brûlots présentant des "révélations" sur la déchéance de l'École et la plupart sont connus avant d'être lus, tant ils reprennent à l'envi les charges

contre « *les pédagogues* » ou « *la pédagogie* » et pourraient facilement trouver place dans le corpus utilisé en 1985 par Viviane Isambert-Jamati pour écrire son article montrant que « *nos professeurs d'élite redoutent l'amalgame.* » (237). Mais des changements importants ont été apportés au cadre organisationnel de l'enseignement scolaire qui comporte désormais des lignes de convergence et incite certains à prédire l'avènement de « *l'ère des enseignants* » (238). Il convient donc d'examiner le contexte actuel en termes d'organisation du travail enseignant dans les premier et second degrés de la scolarité obligatoire.

Sur le plan organisationnel, on doit noter l'impact considérable de la revalorisation de l'enseignement du premier degré dans les années 1990 qui a abouti à la création du corps des professeurs d'école. Passer de l'institutariat au professorat des écoles, c'est rompre avec les logiques sociales constitutives de la clôture du primaire, non seulement en unifiant la grille de salaire des enseignants, mais aussi en rapprochant fortement leurs positionnements symboliques. De ce point de vue, le changement d'intitulé pour désigner les enseignants du premier degré n'est pas anodin. "Professeur d'école" (ou des écoles) n'a pas encore totalement supplanté "institutrice", mais l'uniformisation est en bonne voie et, dans le langage de tous les jours, le terme de "prof" se généralise, y compris pour désigner les enseignants du premier degré. Dans le jargon interne, la distinction entre "PE" et "PCL" est utilisée (par exemple dans les IUFM) mais le terme générique de "professeur" ne renvoie plus exclusivement au secondaire et se trouve désormais utilisé avec une référence implicite à l'école : « professeur [d'école] ». Aujourd'hui, les nouveaux enseignants du premier degré peuvent se présenter en disant « *je suis prof* », quitte à préciser plus tard « *d'école* » (un peu comme on dit « prof » [de math]). Le rapprochement des termes et des profils de carrière peut même rendre le premier degré très attractif (comme le montre l'évolution du nombre de candidats à chaque type de concours de recrutement d'enseignants depuis une décennie).

237 ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1985, « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie* N°73

238 HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF

Si l'on excepte l'affiliation à une discipline, le professorat des écoles dispose aujourd'hui de bien des atouts en termes de "choix rationnel" : à niveau de prestige comparable et à salaire égal, il permet de travailler avec des élèves plus facilement mobilisables dans les activités scolaires, et de le faire dans son département d'origine ou dans une région de son choix. Et l'on voit même émerger depuis 1991 une stratégie en deux temps qui consiste à rejoindre le professorat secondaire en utilisant le professorat des écoles comme une étape. Le CRPE (concours de recrutement de professeur d'école) restant départemental, cela permet de passer au bout de quelques années un CAPES interne (moins sélectif que l'équivalent externe) et surtout d'obtenir pour la première affectation des "points de bonification" qui permettent d'échapper aux rigueurs de la mobilité géographique imposée aux lauréats des CAPES externes.

Sur le plan institutionnel de la formation professionnelle, la création des IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) s'est faite dans le même train de mesures que la création du corps des professeurs d'école. Dans la même logique que l'unification des profils de carrière, la création des IUFM visait explicitement la convergence des formations professionnelles initiales avec la mission de « former (tous) les enseignants » dans un même lieu et selon les mêmes modalités. L'unité de lieu est respectée ainsi que, dans une moindre mesure, l'unité de temps, mais plusieurs pièces se jouent en parallèle. Dès les avant-projets et tout au long de la mise en place des IUFM, chaque groupe d'influence a pesé pour imposer ses "spécificités" contre l'objectif de former (ensemble) tous les enseignants. Les "primaires" issus de l'École normale et défenseurs de cette "voie spécifique" (ainsi que les formateurs des enseignants du technique) étaient en concurrence avec les "secondaires" issus des CPR (centres pédagogiques régionaux) et porteurs d'une conception beaucoup plus centrée sur les savoirs. Les universitaires – à qui a été confiée la direction des IUFM – ont arbitré en laissant chaque pôle maintenir son "esprit maison" et en réduisant la formation commune à quelques modules marginaux (portant sur la communication ou sur la connaissance du système éducatif). L'accès à l'enseignement primaire ou secondaire se fait par deux concours de recrutement et à travers deux filières de formation initiale strictement étanches.

Malgré cela, et depuis leur création, les IUFM subissent des critiques virulentes qui se fondent sur une certaine conception de l'enseignement et sur l'affirmation que « *Prof, c'est pas un métier qui s'apprend* » (239) :

« Pour quelques-uns, on est prof (on "naît" prof ?) ou on ne l'est pas : c'est indéfinissable, quelque chose qu'on se passe éventuellement de génération en génération, prof et fils de prof, une vocation ou, mieux, un don. [...] Ainsi le débat prend-il aujourd'hui une autre tournure : suffit-il de maîtriser un savoir pour l'enseigner convenablement à des élèves ? La pédagogie existe-t-elle ou n'est-elle qu'une chimère inventée par les fanatiques des sciences de l'éducation, les serviteurs zélés de la primarisation de l'enseignement secondaire ? C'est bien autour de la question de la pédagogie que s'est fixée la controverse depuis le début des années 1980. Selon J.-C. Milner ou A. Finkelkraut, en laissant une place trop importante aux méthodes et aux dispositifs d'apprentissage, on néglige la clé de tout bon enseignement, à savoir l'excellence dans le savoir fondateur de la discipline [...] C'est au nom d'une telle conception du professorat qu'a été dénoncée l'instauration des IUFM. [...] l'hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire du public, les nouvelles missions confiées à l'école par les familles, tout cela incite à proposer aux étudiants une formation adaptée, qui leur donne notamment des éléments de connaissance psychologiques, sociologiques, pédagogiques et qui les prépare à affronter avec quelques références les difficultés du terrain. [...] La mise en cause tient justement à l'instauration d'un lieu unique pour l'apprentissage du métier de professeur qui légitime l'existence de compétences propres à la fonction, susceptibles d'être transmises et donc enseignées. Compétences transversales, c'est-à-dire indépendantes des disciplines traditionnelles –d'où des rivalités avec les universités–, indépendantes des corps surtout, ce qui remet en question leur hiérarchie plus ou moins implicite. Officiellement, on craint qu'un fatras psychologico–sociologico–pédagogique ne s'installe au détriment de l'apprentissage du savoir constitutif de la matière à enseigner. Plus profondément ceux qui clament que "prof, c'est pas un métier qui s'apprend" ne considèrent-ils pas que dire qu'on peut apprendre à enseigner, c'est atteindre au mythe, c'est vouloir transformer le professeur en pédagogue, le maître en esclave ? » (DUTERCQ, op. cit. pp.16-17)

239 DUTERCQ Yves, 1994, « *Prof, c'est pas un métier qui s'apprend* », in BEHAR J.-C. & GARIN C. (dir.), 1994, *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Syros

Après plus d'une décennie de fonctionnement des IUFM, quel bilan peut-on dresser de l'unification des corps d'enseignants et de leur "formation commune" ? Dans un livre destiné aux "*formateurs de terrain*" du premier et du second degré, Patrice Pelpel relève des éléments de convergence fortement mitigés par la prégnance des conceptions héritées des « *traditions* » (240) :

« Malgré l'évolution du modèle de formation qui tend vers la professionnalisation en rupture avec l'ancien modèle compagnonique, tout se passe comme si le fait de posséder une expérience consistante de l'enseignement pouvait encore constituer le seul viatique du formateur de terrain. (p. 8)

« Les IUFM restent en deçà de leur projet initial pour ce qui concerne l'unification de la formation entre le premier et le second degré, en particulier par rapport à l'objectif d'une formation partiellement commune à l'un et à l'autre. En revanche, les structures de la formation se sont largement assimilées : niveau de recrutement, répartition de la formation sur deux ans avec le concours au milieu, et, pour ce qui nous occupe ici, définition des objectifs et des intitulés des différents types de stages en établissements. » (p. 45)

[dans le premier degré] « les fonctions (qu'elles soient d'enseignant ou de formateur) sont d'abord définies sous l'angle pédagogique, tandis que dans le second degré, et malgré la mise en place des IUFM, la compétence disciplinaire est censée tenir lieu de viatique aussi bien à l'enseignant qu'au formateur. » (p. 53)

« si dans le premier degré puis dans l'enseignement technique et professionnel, l'idée d'une formation professionnalisante est acquise depuis longtemps, il n'en est pas de même dans le second degré général où l'idée que l'enseignement est un métier auquel correspondent des compétences susceptibles de s'acquérir est loin de faire l'unanimité. » (p. 56)

Une autre façon d'évaluer l'unification professionnelle et culturelle des métiers de l'enseignement scolaire peut consister à considérer non plus la formation initiale mais la "porosité" des catégories d'enseignants entre elles. Tout au

240 PELPEL Patrice, 2003, *Accueillir accompagner former des enseignants*, Chronique Sociale

long de la deuxième section de ce chapitre, nous avons utilisé l'expression "mobilité structurelle entre premier et second degrés de l'enseignement" pour désigner le recrutement d'enseignants du secondaire parmi les instituteurs et le lecteur y a sans doute donné le même sens alors que –en toute rigueur– l'expression utilisée est symétrique et pourrait renvoyer à des recrutements dans le sens inverse. Si chacun comprend "naturellement" cette expression dans ce sens, c'est que la mobilité professionnelle du secondaire vers le primaire relève tout simplement de l'impensable (et donc de l'impensé). C'est bien ce que confirment les données suivantes portant sur le recrutement de professeurs d'école parmi les enseignants du secondaire :

Tableau 44 : Origine professionnelle des admis aux différents concours de recrutement de professeur d'école

concours externe	admis	%	2nd concours interne	admis	%
non allocataires IUFM	5 936	60,9	élèves professeurs	97	33,0
étudiants candidats libres	1 860	19,1			
demandeurs d'emploi	610	6,3			
secteur privé	601	6,2			
candidats sans profession	304	3,1			
auxiliaires du MEN	283	2,9	auxiliaires du MEN	76	25,9
maîtres auxiliaires	42	0,4	maîtres auxiliaires	52	17,7
fonctionnaires de l'État (hors MEN)	44	0,5	fonctionnaires de l'État (hors MEN)	20	6,8
agents des collectivités territoriales	35	0,4	agents des collectivités territoriales	12	4,1
instituteurs titulaires	1	-			
instituteurs suppléants	30	0,3	instituteurs suppléants	22	7,5
professeurs des lycées et collèges	4	-	agents d'un établissement public	15	5,1
total	9 750	100,0	total	294	100,0
total général	10 044	100,0			
enseignants du secondaire	98	1,0			

Source : Note d'information du MEN N°00.49 « Concours de recrutement de professeurs des écoles session 1999 (France + DOMTOM) »

On constate que le recrutement symétrique –qui constituerait un signe probant d'unification– reste complètement marginal et ne représente qu'un pour cent des professeurs d'école "néo-arrivants".

Sur le plan hiérarchique, les dernières statistiques concernant le concours de recrutement des IEN indiquent une forte augmentation du taux d'inspecteurs recrutés parmi les enseignants du premier degré :

Tableau 45 : Origine professionnelle des admis au concours de recrutement des IEN (session 2001)

	admis	taux
secondaire	7	11%
dont PLPL2	1	
dont PEGC	1	
primaire	59	89%
dont instituteur	5	7%
dont PE	54	82%
total	66	100%

Source : BO N°28 12 Juillet 2001

On constate qu'en 2001, près de **neuf IEN nouvellement recrutés sur dix sont issus du premier degré** et que les enseignants du secondaire ne sont (presque) plus présents dans l'inspection du premier degré, qui semble abandonné aux primaires. D'autant plus que les valeurs données plus haut ne concernent que les IEN recrutés par concours, qui ne représentent plus aujourd'hui qu'une part décroissante des inspecteurs en fonction. En effet, depuis quelques années on constate un **recours massif aux "faisant-fonction d'inspecteurs"** recrutés parmi les enseignants du premier degré et principalement parmi les conseillers pédagogiques (**241**).

Une première interprétation positive de cette évolution peut la considérer comme un assouplissement des règles de fonctionnement. Dans cette sorte de pré-recrutement, l'institution peut évaluer les candidats en conditions réelles et chaque candidat peut faire ses preuves "sur le terrain" tout en vérifiant le bien-fondé de son choix. De plus, les conseillers pédagogiques

241 Il ne nous a pas été possible d'obtenir des données "officielles" sur ce phénomène qui semble largement occulté par l'institution. Un sondage dans quelques départements nous a montré que la présence d'au moins un tiers de "faisant-fonction" parmi les inspecteurs de notre département d'origine ne constituait en rien une exception, mais correspond à une tendance générale.

connaissent de l'intérieur les fonctions d'un inspecteur, et leur expérience du travail en circonscription peut constituer une sorte de préparation. Mais, en contrepoint de cette version optimiste, une analyse critique pourrait s'interroger sur une possible instrumentalisation de la position de "faisant-fonction".

Car on retrouve d'une certaine façon la logique des recrutements "à titre temporaire" de personnels hors statut comme les suppléants ou l'utilisation intensive des "listes complémentaires" des concours. Rappelons que les listes complémentaires consistent à proposer des postes de suppléants aux candidats non recrutés "sur liste principale". La "logique" de ce dispositif conduit à orienter les meilleurs candidats vers une formation professionnelle initiale longue et à « *bombarder dans les classes* » les candidats les moins bien classés. La justification de ce type de dispositif peut se concevoir lorsqu'il s'agit de faire face à des fluctuations conjoncturelles des besoins en recrutement, par un recours marginal au dispositif dérogatoire, circonscrit à un rôle de variable d'ajustement. Mais il est très courant dans l'Éducation nationale d'inverser la règle et l'exception, comme nous le disait un ancien directeur d'École normale lors d'une entrevue : « *on n'a jamais été fichu d'anticiper les besoins. Ce n'est pourtant pas très compliqué de prévoir les recrutements. Mais on était toujours à courte vue. Et on était sans arrêt en train de dire "l'an passé on n'en a pas pris assez, cette année il faut recruter un maximum" ou au contraire "l'an passé on a été laxistes, cette année, il faut fermer les vannes" ».*

Les recrutements de "faisant-fonction" facilitent grandement la gestion car cela renforce le poids hiérarchique pesant sur les inspecteurs "temporaires" qui sont plus "souples" (plus malléables ?) que des IEN titulaires. Les recrutements s'opèrent localement, sans délai et à la demande. On remarque en particulier que les postes les moins attractifs dans le rural profond ou dans certaines zones difficiles sont de plus en plus confiés uniquement à des "faisant-fonction". Mais si ces pratiques sont "pratiques" pour l'administration, elles sont contraires à l'esprit du service public par les risques de cooptation, de personnalisation et d'arbitraire local qu'elles portent en germes. En tout cas, cela ne rehausse ni le prestige de la position d'IEN ni son attractivité professionnelle.

Troisième partie

ARTICULATIONS

Lignes de force
de la mobilité en cours de carrière
et du groupe professionnel d'origine

PRESENTATION DE LA TROISIEME PARTIE

La première partie nous a permis de construire notre objet de recherche, par l'analyse extensive de ses grandes tendances et l'analyse intensive d'un parcours individuel. La deuxième partie, consacrée aux effets de contexte, a été l'occasion d'affiner l'état du champ et de faire émerger les thématiques transversales de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré. Dans cette troisième et dernière partie, nous allons focaliser notre attention sur les registres de compréhension que nous avons dégagés dans les deux premières parties. Nous allons ainsi nous attacher au cœur de notre problématique, qui se situe dans les articulations entre l'institutorat et la mobilité professionnelle en cours de carrière. Ce mouvement d'analyse nous permettra de voir en quoi la mobilité en cours de carrière constitue non seulement une caractéristique importante de l'institutorat et une expérience prégnante pour les acteurs, mais aussi un trait révélateur du groupe professionnel, voire un analyseur de la profession.

Le chapitre sept nous donnera l'occasion d'analyser la place de l'institutorat dans l'espace social, puis d'examiner les formes les plus significatives de trajectoire sociale, en composant les mobilités sociales "en amont" et "en aval" de l'institutorat (c'est-à-dire les trajectoires sociales issues des origines familiales et celles résultant des changements de position professionnelle). Le chapitre huit, consacré aux "mobiles des mobiles" nous permettra d'étendre le mouvement d'analyse engagé sur un parcours individuel au chapitre trois. Nous examinerons comment les instituteurs confrontés à la mobilité professionnelle en cours de carrière construisent le sens de leur expérience, et de quelles manières ils s'approprient les contraintes et les ressources de leur situation. Le chapitre neuf dresse un bilan des analyses conduites jusque-là. En reprenant les traits les plus saillants de notre objet, et en les organisant selon quatre registres de compréhension, nous mettrons en exergue ce que notre étude des parcours de mobilité nous aide à comprendre sur le métier d'origine.

SOMMAIRE DE LA TROISIEME PARTIE

<i>chapitre 7</i> TRAJECTOIRES Quitter la classe : quitter sa classe (sociale) ou la retrouver ?	433
I Situer l'institutorat dans l'espace social	436
II Mobilité "en amont" : origine sociale et recrutement professionnel	446
III Mobilité "en aval" : mobilité professionnelle et destination sociale.....	467
IV Itinéraires professionnels et trajectoires sociales	479
 <i>chapitre 8</i> MOBILES Motifs et moteurs de mobilité, entre chaîne biographique et trame sociale	 495
I "Raisons d'agir" : Ce qui pousse et ce qui tire un enseignant hors de sa classe.....	498
II "Lignes de vie" : Récits, parcours et "postures biographiques".....	518
III Configurations : entre causes, raisons et occasions	533
 <i>chapitre 9</i> LIGNES DE FORCE Déclinaisons de la mobilité selon le recrutement initial, la période, le genre, et l'origine sociale	 571
I Recrutement initial et mobilité en cours de carrière.....	574
II Temporalités de la mobilité	598
III Mobilités de genre	613
IV Mobilités de classe	626

chapitre 7

TRAJECTOIRES

Quitter la classe :
quitter sa classe (sociale) ou la retrouver ?

PRESENTATION DU CHAPITRE 7

L'objectif de ce chapitre est d'étudier la mobilité professionnelle en cours de carrière à travers ses relations avec **la mobilité sociale**. Pour cela, il nous faut tout d'abord distinguer deux composantes des trajectoires sociales : d'une part, **la mobilité "en amont"** de l'institutorat, c'est-à-dire la mobilité sociale **inter-générationnelle** induite par le recrutement comme enseignant du premier degré ; et d'autre part, **la mobilité "en aval"** de l'institutorat, c'est-à-dire la mobilité sociale **intra-générationnelle** induite par la mobilité professionnelle en cours de carrière.

Pour rendre raison des **trajectoires sociales** qui nous occupent, il convient de les envisager comme des parcours en trois temps, qui passent par trois positions sociales que nous examinerons d'abord séparément puis en les composant : premièrement, la position sociale de la famille d'origine ; deuxièmement, la position sociale de l'institutorat (qui constitue la position de transition commune à tous) ; troisièmement, la position sociale après reconversion professionnelle.

Entre mobilité professionnelle et mobilité sociale, il existe des relations de co-variance indubitables, puisque positions professionnelle et sociale sont fortement liées. Les relations causales –comme la « contre mobilité » des individus en déclassement social rejoignant finalement leur position sociale d'origine– font partie des évidences sociales, mais il reste pourtant à les confronter à des éléments de quantification précis.

Ce chapitre suit un plan en quatre temps : la première section permet de situer le point de passage commun à toutes les trajectoires sociales (à savoir l'institutorat), la deuxième envisage les mobilités "en amont" de ce point de passage commun, la troisième s'intéresse aux mobilités "en aval", et la quatrième est consacrée aux trajectoires sociales menant de la famille d'origine à la destination sociale après reconversion professionnelle.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 7

I Situer l'institutorat dans l'espace social	436
I.1 Catégories socioprofessionnelles.....	436
I.2 Espace social à deux dimensions	440
I.3 Typologies des mobilités et des trajectoires sociales.....	442
II Mobilité "en amont" : origine sociale et recrutement professionnel	446
II.1 La mobilité sociale entre générations	446
II.2 Des origines sociales différenciées	455
II.3 Des dynamiques familiales	459
III Mobilité "en aval" : mobilité professionnelle et destination sociale.....	467
III.1 Les flux inter-catégoriels et la mobilité sociale intra-générationnelle.....	467
III.2 Des destinations sociales très regroupées.....	475
IV Itinéraires professionnels et trajectoires sociales	479
IV.1 Itinéraires : parcours professionnel et mobilité sociale	479
IV.2 Des trajectoires sociales liées au genre.....	482
Conclusion du chapitre 7	489
Le poids des origines	489
Les mobilités en cours de carrière.....	490
Les trois classes de "trajectoires sociales typiques" passant par l'institutorat	490

I Situer l'institutorat dans l'espace social

Situer un individu ou un groupe dans l'espace social engage toute une série de choix épistémologiques liés à des systèmes de valeurs et à des visions politiques de la société. De l'analyse marxiste en *classes sociales* antagonistes instaurées par le sens de l'histoire, à la présentation fonctionnaliste d'une *stratification sociale* fondée rationnellement, une large palette de paradigmes entrent en concurrence dans l'étude des structures de la société, des inégalités et des dynamiques sociales. Nous n'entrerons pas dans les débats épistémologiques qui dépassent le cadre de notre travail, mais nous expliciterons les choix qui ont orienté notre analyse des trajectoires sociales liées à la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré. Nous aurons recours aux catégories officielles établies par l'INSEE (institut national de la statistique et des études économiques) tout en explicitant leurs présupposés ou leurs imprécisions, et en les confrontant aux apports de quelques analyses sociologiques (principalement celles se situant dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu).

I.1 Catégories socioprofessionnelles

La quasi-totalité des études de la mobilité sociale en France font usage de catégories socioprofessionnelles et des nomenclatures mises au point par l'INSEE. Ces nomenclatures sont basées sur la liste des professions, mais, par regroupements successifs, permettent de définir des « *catégories socioprofessionnelles* » (PCS) emboîtées sur trois niveaux de codification :

Le niveau 1 de la nomenclature correspond à huit positions, dont la PCS 4 qui inclut l'institutariat :

- 1 Agriculteurs exploitants,
- 2 Artisans, commerçants et chefs d'entreprise,
- 3 Cadres et professions intellectuelles supérieures,
- 4 Professions intermédiaires,**
- 5 Employés,
- 6 Ouvriers,
- 7 Retraités,
- 8 Autres personnes sans activité professionnelle (**242**).

Le niveau 2 spécifie chaque catégorie du premier niveau, en utilisant un code à deux chiffres et correspond à 29 postes, parmi lesquels on peut citer ceux qui relèvent de la PCS 4 :

- 42 Professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées,**
- 43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social,
- 44 Clergé, religieux,
- 45 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique,
- 46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises,
- 47 Techniciens (sauf techniciens tertiaires),
- 48 Contremaîtres, agents de maîtrise (maîtrise administrative exclue).

Le niveau 3 utilise un code à trois chiffres et comprend 412 postes, dont on peut citer ceux qui relèvent de la catégorie 42 :

- 421a Instituteurs**
- 421b Professeurs des écoles**
- 422a Professeurs d'enseignement général des collèges
- 422b Professeurs de lycée professionnel
- 422c Maîtres auxiliaires et professeurs contractuels de l'enseignement secondaire
- 422d Conseillers principaux d'éducation
- 422e Surveillants et aides-éducateurs des établissements d'enseignement
- 423a Moniteurs d'école de conduite
- 423b Formateurs et animateurs de formation continue
- 424a Moniteurs et éducateurs sportifs, sportifs professionnels
- 425a Sous-bibliothécaires, cadres intermédiaires du patrimoine

Enfin, le niveau 4 correspond à la liste des 551 professions prises en compte pour la codification, et n'introduit aucune modification de la liste de niveau 3 pour les positions qui nous concernent directement.

242 Cette nomenclature correspond à la mise à jour de 2003, la version précédente datait de 1982 et ne comportait que les six premières positions.

Au niveau le plus détaillé, la nomenclature de 2003 distingue "instituteur" (code 421a) et "professeur d'école" (code 421b), mais ne modifie pas la position des enseignants du premier degré qui restent rangés dans la catégorie 42 (« *Professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées* »). La liste des postes de niveau 3 dont le code commence par 42 indique les « *professions assimilées* » qui sont agrégées aux enseignants du premier degré dans la PCS 42. On y retrouve d'une part des membres de l'Éducation nationale (PEGC, professeur du technique, professeur contractuel, CPE, surveillant), et d'autre part des positions professionnelles plus éloignées (moniteur d'école de conduite ou sportif, formateur, cadre intermédiaire du patrimoine, sportif professionnel). On peut remarquer que certaines positions de cette liste apparaissaient dans les aires de mobilité définies par le ROME de l'ANPE : moniteur d'école de conduite, moniteur et éducateur sportif, formateur et animateur de formation continue. Il convient de retenir que toutes les études publiées sont fondées sur les données disponibles pour le groupe 42 pris dans son ensemble, ce qui implique que les valeurs citées pour « *les instituteurs* » incluent en fait des données relatives à des positions sociales très hétérogènes (comme les sportifs professionnels par exemple).

D'autre part, l'harmonisation des niveaux de recrutement et de salaire des professeurs d'école avec ceux des enseignants du secondaire (hors agrégés) n'a pas été prise en compte par la mise à jour de 2003, puisque ces derniers continuent à être rangés en PCS 3 (Cadres et professions intellectuelles supérieures) dans la catégorie 34 (Professeurs, professions scientifiques) qui comprend les cadres de l'Éducation nationale et les enseignants-chercheurs du supérieur, avec, entre autres, les codifications suivantes :

341a Professeurs agrégés et certifiés de l'enseignement secondaire,

341b Chefs d'établissement de l'enseignement secondaire et inspecteurs,

342b Professeurs et maîtres de conférences.

Notons pour finir sur ce point, que les conseillers principaux d'éducation sont rangés en PCS 42 avec les "instituteurs et assimilés" bien qu'ils fassent clairement partie des équipes de direction des collèges et lycées, alors que les conseillers d'orientation psychologues, quant à eux, sont rangés en PCS 34 avec les "professeurs et professions scientifiques" (343a Psychologues spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle).

Au niveau le plus agrégé de la nomenclature, on peut noter que les huit groupes définis sont relativement homogènes et ne sont pas rangés selon une hiérarchie à une seule dimension (échelle de revenus ou de formation ou de "prestige") mais tiennent compte de dichotomies non hiérarchisées (salarié/indépendant, public/privé...) et d'échelles orientées (niveau de revenus, position hiérarchique, niveau de qualification...). La mobilité professionnelle des instituteurs concernant principalement les PCS 3 et 4, examinons ces deux groupes.

On sait les débats importants qui ont accompagné l'émergence progressive depuis les années trente du groupe des "cadres" (**243**). Une lutte d'influence a été menée par de nombreux secteurs professionnels pour accéder à la reconnaissance sociale liée à une position à fort prestige. Les critères de délimitation ont fait l'objet de longues transactions, mais le groupe des cadres reste fortement hétérogène. Le groupe 3 des PCS regroupe les salariés des entreprises relevant du troisième collège des conventions collectives (cadres), les personnels du cadre A de la fonction publique (à l'exception des professeurs d'école) et les membres des professions libérales. À l'intérieur de ce groupe, la PCS 34 (professeurs et professions scientifiques) regroupe les enseignants du secondaire et du supérieur, les inspecteurs, les chercheurs et les cadres de la fonction publique.

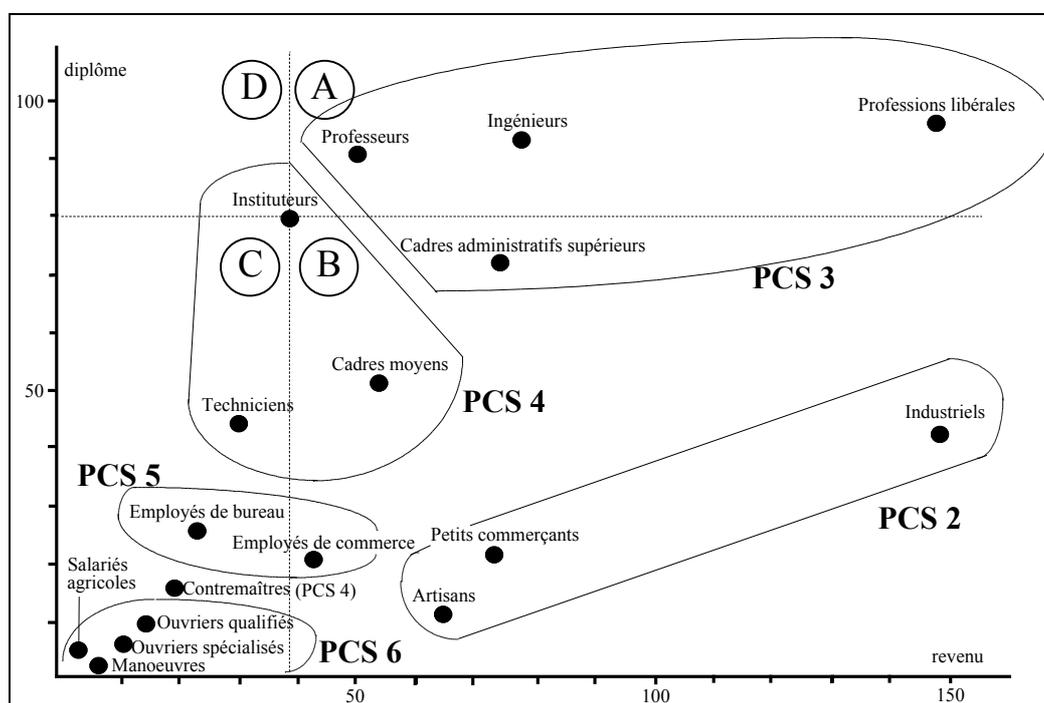
On remarque que la PCS 34 exclut les PEGC et les CPE (rangés en PCS 42) et que, malgré cela, elle reste relativement hétérogène (avec les certifiés *versus* les professeurs des universités et les inspecteurs généraux). Le groupe 4, quant à lui, renvoie aux débats idéologiques et sociologiques de définition des "classes moyennes". La désignation de la précédente nomenclature (cadres moyens) mettait en avant la position entre le groupe 3 et les groupes 5 et 6 (employés et ouvriers). Les PCS depuis 1982, avec le terme de "professions intermédiaires", insistent sur le rôle social de nombreux métiers de ce groupe (qui consiste à rendre opérationnelles les décisions du groupe 3). Il est composé principalement de salariés et le taux de féminisation y est plus fort que dans le groupe 3. On peut d'ailleurs relever des couples de métiers plutôt masculins dans le groupe 3 et fortement féminisés dans le groupe 4 : médecin *versus* infirmière, professeur *versus* institutrice...

243 BOLTANSKI Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Minuit

I.2 Espace social à deux dimensions

Pour mieux appréhender les trajectoires sociales qui nous occupent, nous allons les situer dans l'espace social structuré par Pierre Bourdieu selon deux dimensions qu'il nomme « *capital culturel* » et « *capital économique* », et qu'il mesure par le niveau de diplôme et le niveau de revenus (244). Nous reprenons pour notre recherche la représentation graphique proposée par Yannick Lemel à partir des analyses de Pierre Bourdieu (245). Nous ajoutons au graphique de l'auteur les contours des groupes de PCS et deux droites qui passent par la position "Instituteurs" : l'une parallèle à l'axe des revenus et l'autre parallèle à l'axe des diplômes, ces deux droites permettent de définir quatre quadrants désignés par les lettres A, B, C, D.

Figure 30 : Position des instituteurs dans l'espace social



Source : LEMEL Yannick, 1991, *Stratification et mobilité sociale*, Colin, p.180

244 BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction*, Minuit, pp. 113-144

245 LEMEL Yannick, 1991, *Stratification et mobilité sociale*, Colin

Les quatre quadrants définis à partir de la position "instituteurs" vont nous permettre de préciser les mobilités sociales aboutissant à cette position (lors du recrutement) et celles qui en partent (lors de la reconversion professionnelle) :

Le quadrant A correspond aux positions supérieures en niveau culturel et en ressources,

le quadrant B aux positions ayant un revenu supérieur et un niveau de diplôme inférieur,

le quadrant C aux positions inférieures pour les deux dimensions,

et le quadrant D aux positions ayant un revenu inférieur et un niveau de diplôme supérieur.

Ainsi, lorsqu'on compare la position "Instituteurs" avec les autres positions de ce graphique, on trouve :

un groupe de positions supérieures pour les deux dimensions (Professeurs, Ingénieurs, Professions libérales),

un groupe de positions inférieures pour les deux dimensions (Techniciens, Employés de bureau, Contremaîtres, Ouvriers, Salariés agricoles),

un groupe de positions de niveau culturel inférieur et de niveau économique supérieur (Cadres administratifs supérieurs, Cadres moyens, Employés de commerce, Petits commerçants, Artisans, Industriels)

et aucune position de niveau culturel supérieur et de niveau économique inférieur.

I.3 Typologies des mobilités et des trajectoires sociales

Le modèle d'un espace social à deux dimensions représenté dans le graphique précédent permet de définir une typologie des trajectoires de mobilité à partir de la position d'instituteur, dans laquelle chaque type de trajectoire correspond à un déplacement vers un des quadrants :

Tableau 46 : Typologie des mobilités induites par la reconversion

quadrant d'arrivée	niveau de diplôme	niveau de revenu	exemples de positions d'arrivée
A	+	+	professeur, ingénieur, profession libérale
B	-	+	cadre moyen, artisan, commerçant, industriel...
C	-	-	technicien, employé, ouvrier...
D	+	-	

Source : graphique précédent

Lecture : la trajectoire résultant du passage de l'institutariat à la position de professeur correspond à un accroissement du niveau de diplôme et du niveau de revenus.

On voit que la mobilité professionnelle en cours de carrière peut correspondre soit à acquérir un niveau de diplôme supérieur pour rejoindre un groupe mieux loti culturellement et économiquement, soit à rejoindre un groupe mieux loti économiquement mais ayant un niveau de diplôme inférieur à la position de départ, soit à rejoindre un groupe ayant un niveau inférieur dans les deux dimensions. Le quadrant D étant vide, "*l'espace des possibles*" se décrit, dans ce modèle, selon trois types de trajectoire sociale en aval de l'institutariat : soit une trajectoire ascendante dans les deux dimensions, soit une trajectoire ascendante seulement dans la dimension économique, soit une trajectoire descendante dans les deux dimensions.

On peut également mobiliser le modèle pour ce qui concerne la mobilité sociale induite par le recrutement initial dans l'enseignement du premier degré pour construire le tableau de synthèse suivant :

Tableau 47 : Typologie des mobilités induites par le recrutement

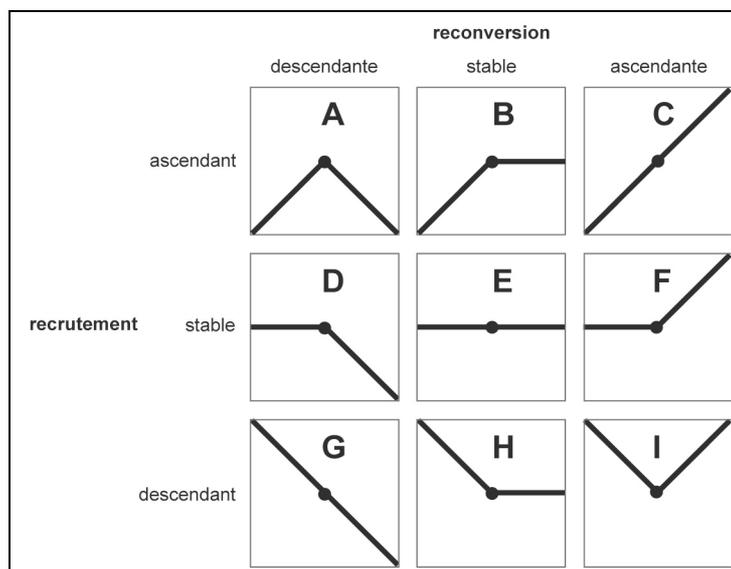
quadrant de départ	niveau de diplôme	niveau de revenu	parents
A	–	–	professeurs, ingénieurs, professions libérales
B	+	–	cadres moyens, artisans, commerçants, industriels...
C	+	+	techniciens, employés, ouvriers...
D	–	+	

Source : graphique précédent

Lecture : la trajectoire résultant du recrutement dans l'institutariat d'un enfant de professeur correspond à une diminution du niveau de diplôme et du niveau de revenu (en comparaison avec la position sociale du père).

Au niveau de la reconversion, on retrouve trois types de trajectoires sociales : une évolution doublement positive, une évolution mixte et une évolution doublement négative. On doit noter une limitation importante par rapport à la typologie précédente, puisque les origines socioprofessionnelles ne se réduisent pas toujours à une seule position dans les deux dimensions. En effet, sauf à réduire les origines socioprofessionnelles d'un individu à la position de son père, celles-ci ne sont pas toujours homogènes et l'on doit souvent envisager d'autres critères comme le niveau de diplôme de la mère. D'autre part, on doit remarquer que, par construction, notre modèle à deux dimensions ne permet pas de prendre en compte les positions socioprofessionnelles que l'on pourrait évaluer comme équivalentes à l'institutariat.

À partir de ces premières observations, nous allons construire une typologie des trajectoires sociales prenant en compte la position sociale à trois moments, en confrontant l'origine socioprofessionnelle, l'institutariat et la destination socioprofessionnelle après reconversion professionnelle, situés sur une seule échelle hiérarchisée.

Tableau 48 : Typologie des trajectoires sociales sur trois positions

Lecture : Dans chaque case, le point représente le passage par l'institutorat, le segment de gauche indique la pente du recrutement (mobilité en amont) et le segment de droite correspond à la pente de la reconversion (mobilité en aval). Ainsi la case "A" indique la forme de la trajectoire composée par un recrutement ascendant suivi d'une mobilité descendante.

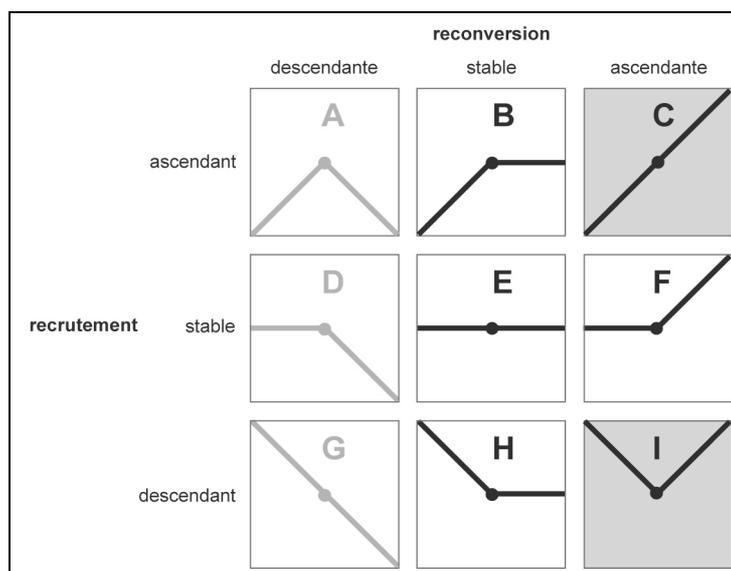
La **première diagonale** (sud-ouest – nord-est) du tableau correspond aux trajectoires comportant un seul type de pente : la case G représente les trajectoires deux fois descendantes, la case E représente les trajectoires deux fois stables et la case C représente les trajectoires deux fois ascendantes.

La **seconde diagonale** (nord-ouest – sud-est) du tableau correspond aux trajectoires dans lesquelles la mobilité en aval consiste à retrouver sa position d'origine d'avant recrutement. Notons que l'usage de l'expression de « *contre-mobilité* » est presque toujours réservé aux trajectoires dans lesquelles la deuxième mobilité permet de compenser une première mobilité descendante (case I).

Certaines caractéristiques déjà présentées de notre objet permettent de poser des hypothèses sur la fréquence des trajectoires. Les parcours professionnels qui nous occupent correspondent presque tous à une mobilité professionnelle choisie, ce qui implique que les reconversions descendantes sont rares, et les trajectoires de la première colonne sont les moins probables du tableau.

D'autre part, on peut poser l'hypothèse que les trajectoires doublement ascendantes (case C) et les *contre-mobilités* au sens strict (case I) constituent les deux formes les plus fréquentes parmi l'ensemble des trajectoires possibles, car elles correspondent à deux configurations sociales dont on perçoit bien la logique et qui semblent fréquentes. Cela nous permet d'aboutir au tableau de synthèse suivant :

Tableau 49 : Les fréquences probables des trajectoires sociales



Lecture : Les hypothèses de fréquence sont représentées par l'usage du gris : les trajectoires les plus improbables sont tracées en gris et les trajectoires les plus probables sont placées sur fond grisé.

Avant de clore cette présentation de "l'espace des possibles" des trajectoires sociales, on peut remarquer que les deux cheminements professionnels détaillés dans les chapitres précédents (à savoir ceux de Daniel et de Jean) correspondent tous les deux à la trajectoire doublement ascendante représentée dans la case C.

Nous allons à présent analyser séparément les deux moments (en amont et en aval) des trajectoires sociales dans les deux sections qui suivent, puis nous reprendrons le tableau ci-dessus en fin de chapitre, en le complétant avec les valeurs relevées dans notre population d'enquête.

II Mobilité "en amont" : origine sociale et recrutement professionnel

Dans cette section, nous allons nous intéresser à la mobilité sociale en amont de l'institutorat, c'est-à-dire au premier moment des parcours qui constitue le premier segment des trajectoires sociales. Nous allons commencer par situer notre recherche dans le cadre des études portant sur la mobilité sociale entre générations, avant d'analyser les résultats de notre enquête empirique.

II.1 La mobilité sociale entre générations

Nous retenons, de nombreuses contributions sociologiques (**246**), qu'un itinéraire social doit être caractérisé par deux aspects : la position d'arrivée (ou, du moins le plus souvent, la situation au moment de l'enquête), et la "pente" de la trajectoire (i.e. le sens des variations dans une hiérarchie des positions). Cela permet de prendre en compte la dimension subjective, et d'envisager qu'un ingénieur fils d'ouvrier n'occupe pas la même position qu'un ingénieur fils de cadre (ou, plus précisément, qu'il ne l'occupe pas de la même façon, qu'il ne lui donne pas le même sens). Même pour des positions d'arrivée différentes, une même forme de trajectoire sociale peut conduire à des similitudes dans les cheminements individuels :

246 En particulier, celles de Daniel Bertaux, de Pierre Bourdieu, de Claude Dubar et de Claude Thélot.

« Un ouvrier fils d'ouvrier et petit-fils d'ouvrier n'a évidemment pas le même *habitus* qu'un cadre supérieur, fils et petit-fils de patron. Mais on peut faire l'hypothèse que leur "ancrage" dans leur classe induit certaines dispositions homologues. » (247)

Notre étude porte sur la mobilité professionnelle en cours de carrière, ce qui n'est pas le thème principal des recherches sur la mobilité sociale, qui sont plutôt centrées sur la mobilité entre générations (et, classiquement, comparent la position sociale d'un individu avec celle de son père). Reprenons rapidement quelques éléments pour nous donner un cadre de référence, et présenter quelques outils d'analyse que nous utiliserons pour examiner les données de notre enquête empirique (en particulier l'impact de la mobilité intergénérationnelle sur la mobilité intragénérationnelle). Au premier abord, la mobilité sociale paraît désigner de façon transparente les mouvements des individus à l'intérieur de l'espace social. Pourtant, les controverses théoriques et méthodologiques sont nombreuses, car l'étude de la mobilité sociale ne saurait faire l'économie d'une théorie plus générale, portant sur les structures et l'évolution de la société :

« Les flux de la mobilité sociale constituent le matériau de base de l'analyse empirique de ce phénomène. Ils ne sont cependant pas des données immédiatement observables, mais des objets construits en fonction de conceptions théoriques relatives aux définitions de la stratification et de la mobilité sociales. » (248)

Malgré les différences (et les différends) qui opposent les approches de la mobilité, un instrument semble utilisé par tous. Il s'agit des tables de mobilité, qui se présentent comme des tableaux à double entrée, croisant les deux séries de valeurs, qu'une variable mesurant la position sociale prend à deux époques données.

247 DUBAR Claude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires », *Sociétés contemporaines* N°29, page 78

248 CUIN Charles-Henry, 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, PUF

Dans l'étude de la mobilité intergénérationnelle, on compare la position des répondants avec celle qu'occupaient leurs pères (**249**). Dans l'étude de la mobilité intra-générationnelle, on compare la position des répondants à deux époques de leur trajectoire sociale. Cette présentation en tableau permet de nombreuses opérations de mesure, d'analyse et de calcul. On peut donner un cadre de référence à notre enquête en reprenant quelques valeurs synthétiques extraites de l'enquête « *Formation, qualification professionnelle* » menée par l'INSEE (**250**). Examinons d'abord, la table de destinée socioprofessionnelle, qui indique *la répartition des personnes originaires d'une PCS* :

Tableau 50 : Table de destinée socioprofessionnelle (en %)

PCS du fils → PCS du père ↓	1	2	3	4	5	6	Ens.
1 Agriculteur exploitant	33,8	8,8	5,0	12,0	6,8	33,6	100
2 Artisan, commerçant	2,0	29,0	19,6	19,2	7,2	23,0	100
3 Cadre et prof. intel. sup.	0,5	9,2	59,8	20,7	6,0	3,8	100
4 Profession intermédiaire	0,1	10,0	31,8	31,3	8,8	18,0	100
5 Employé	0,3	9,7	22,8	31,7	13,9	21,5	100
6 Ouvrier	1,4	9,8	7,7	22,0	10,2	48,9	100
Ensemble	8,6	12,7	15,8	20,9	8,9	33,1	100

Source : INSEE, enquête *Formation, qualification professionnelle* 1985

Champ : hommes actifs occupés âgés de 40 à 59 ans en 1985

Lecture : 33,8 % des fils d'agriculteurs sont devenus agriculteurs, 2,0 % des fils d'artisans sont devenus agriculteurs.

Les cases encadrées correspondent au taux d'héritage de chaque PCS, en indiquant la proportion de fils d'agriculteur devenus agriculteurs, la proportion

249 On prend en compte la profession du père à la fin des études du fils, telle que le fils s'en souvient. Ce qui pose le problème de la fiabilité des réponses, par rapport à la mémoire du répondant mais aussi par rapport à la permanence des nomenclatures dans le temps.

250 L'enquête Formation, Qualification Professionnelle –menée par l'INSEE en 1964, 1968, 1975, 1977, 1985 et 1993– analyse les rapports entre formation et emploi dans une optique de planification. Une question sur les origines des répondants permet d'étudier également les évolutions de la mobilité sociale et professionnelle.

de fils d'artisan devenus artisans, etc. On remarque qu'à deux exceptions près, la reproduction est la configuration sociale la plus courante (la case de la diagonale encadrée représente la fréquence la plus forte de la ligne). Les deux exceptions (signalées dans le tableau par des caractères gras) représentent deux cas de prédominance de l'ascension sociale : les hommes issus de la PCS 4 se retrouvent dans la PCS 3 un peu plus souvent que dans leur PCS d'origine et les hommes issus de la PCS 5 sont plus souvent situés dans la PCS 4 que dans leur PCS d'origine. On remarque que ce sont les hommes issus de la PCS 5 qui rejoignent le plus fréquemment la PCS 4, suivis des hommes issus de la PCS 4 qui rejoignent pratiquement autant la PCS 4 que la PCS 3. On peut donc retenir de cette analyse effectuée à un niveau d'agrégation très élevé, que l'héritage est la configuration sociale la plus courante, suivie par une ascension sociale vers la PCS la plus proche des origines. Voyons à présent ce que donne une analyse symétrique, dans la table de recrutement, qui indique *la répartition des origines sociales des personnes d'une même PCS* :

Tableau 51 : Table de recrutement socioprofessionnel (en %)

PCS du fils → PCS du père ↓	1	2	3	4	5	6	Ens.
1 Agriculteur exploitant	89,5	15,9	7,3	13,2	17,6	23,3	22,9
2 Artisan, commerçant	3,8	37,4	20,4	15,0	13,3	11,4	16,4
3 Cadre et prof. intel. sup.	0,4	4,4	22,9	6,0	4,1	0,7	6,1
4 Profession intermédiaire	0,1	7,3	18,5	13,8	9,1	5,0	9,2
5 Employé	0,4	7,0	13,2	13,9	14,3	6,0	9,2
6 Ouvrier	5,9	28,0	17,7	38,1	41,7	53,6	36,3
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : INSEE, enquête Formation, qualification professionnelle 1985

Champ : hommes actifs occupés âgés de 40 à 59 ans en 1985

Lecture : 89,5 % des agriculteurs sont fils d'agriculteurs, 3,8 % des agriculteurs sont fils d'artisans

Les cases encadrées correspondent au taux d'auto-recrutement de chaque PCS, en indiquant la proportion d'agriculteurs fils d'agriculteurs, la proportion d'artisans fils d'artisan, etc. On remarque qu'à deux exceptions près, le recrutement stable est la configuration sociale la plus courante (la case de la diagonale encadrée représente la fréquence la plus forte de la colonne). La colonne grisée indique la répartition des différentes origines sociales des hommes relevant de la PCS 4 dans son ensemble. Les exceptions (signalées dans le tableau par des caractères gras) distinguent le recrutement des employés et surtout les recrutements de la PCS 4 : les employés sont plus souvent fils d'agriculteurs ou d'ouvriers que fils d'employés et les hommes situés dans la PCS 4 sont plus souvent fils d'artisan, d'employé ou d'ouvrier qu'issus de la PCS 4.

On retrouve une situation diamétralement opposée à celles des agriculteurs –où à peine plus d'un fils d'agriculteurs sur trois a repris une exploitation alors que près de neuf paysans sur dix sont fils de paysans– ce qui correspond au fort rétrécissement d'un groupe marqué par un quasi-monopole de recrutement.

La diversité du recrutement de la PCS 4 marque son expansion numérique dans les dernières décennies tandis que son taux d'héritage relativement faible est le signe de l'ascension sociale des lignées qui en sont issues. On peut donc retenir que, considérées globalement, **les professions intermédiaires ont été à la fois attractives en tant que destination et propices à l'ascension en tant qu'origine.**

On doit noter que nous avons présenté les résultats de l'enquête FQP de 1985 qui correspond à une période de notre enquête empirique. L'enquête FQP pour la période 1988-1993 donne des résultats qui diffèrent dans le détail mais ne remettent nullement en cause les grandes tendances que nous retenons de l'enquête FQP de 1985.

Ces valeurs –calculées à un haut niveau d'agrégation– donnent les grandes tendances du contexte de notre étude, que nous allons compléter avec des données plus circonstanciées concernant les enseignants, à partir d'une publication du ministère de l'Éducation nationale (**251**).

251 THÉLOT Claude, 1994, « L'origine sociale des enseignants », *Éducation & formations* N°37 mars 1994 reprise de THÉLOT Claude, 1993, *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnements, résultats*, Nathan, pp 111-116

Tableau 52 : Origine sociale des enseignants (en %)

position sociale du père → type d'enseignant ↓	cadre prof. libérale	enseignant	employé profession intermédiaire	ouvrier	paysan artisan commerçant	ensemble
Enseignants du supérieur	27	16	26	12	19	100
Agrégés ou certifiés	19	12	28	16	25	100
PEGC ou maîtres auxiliaires	12	9	32	20	26	100
Enseignants du technique court, PLP	12	11	31	22	24	100
Instituteurs et professeurs d'école	9	9	33	23	25	100
Ensemble des enseignants	14	11	31	20	25	100
Ensemble des actifs occupés	8	2	23	39	28	100

Source : THÉLOT Claude, 1994, « L'origine sociale des enseignants », *Éducation & formations n°37*, mars 1994, p. 20 (tableau remanié)

Champ : Ensemble des actifs occupés, et des enseignants de moins de 60 ans.

Lecture : 27% des enseignants du supérieur ont un père cadre ou membre d'une profession libérale.

Dans ce tableau, les PCS 1 et 2 sont agrégées dans une seule colonne, ainsi que les PCS 4 et 5, alors que les enseignants sont extraits des PCS 3 et 4 pour être rassemblés dans une colonne spécifique. Cette organisation complique fortement les comparaisons avec les données des tableaux précédents, mais permet en revanche d'opérer des observations utiles sur l'origine sociale des enseignants. La comparaison entre l'ensemble des enseignants et l'ensemble des actifs occupés permet de noter que :

les enfants de cadre, de profession libérale ou d'enseignant sont plus deux fois plus nombreux parmi les enseignants que parmi l'ensemble des actifs (passant de 25% à 10%),

les enfants d'ouvrier sont presque deux fois moins nombreux parmi les enseignants que parmi l'ensemble des actifs (passant de 20% à 39%),

les enfants d'enseignant sont cinq fois plus nombreux parmi les enseignants que parmi l'ensemble des actifs (passant de 11% à 2%).

Cette tendance à la surreprésentation des catégories favorisées parmi les enseignants est forte, tant parmi les enseignants du premier degré que chez leurs collègues des autres niveaux. La comparaison entre les instituteurs ou professeurs d'école et les autres enseignants permet de noter que :

les enfants de cadre ou de profession libérale sont moins souvent représentés parmi les instituteurs que parmi l'ensemble des enseignants (et trois fois moins nombreux que parmi les enseignants du supérieur),

les enfants d'enseignant sont moins souvent représentés parmi les instituteurs que parmi l'ensemble des enseignants (et près de deux fois moins nombreux que parmi les enseignants du supérieur),

les enfants d'ouvrier sont plus souvent représentés parmi les instituteurs que parmi l'ensemble des enseignants (et deux fois plus nombreux que parmi les enseignants du supérieur).

D'autre part, les données fournies par le tableau de Claude Thélot permettent de relever dans l'origine sociale des enseignants un effet de génération, particulièrement marqué parmi les enseignants du premier degré, comme on peut le constater dans le tableau suivant :

Tableau 53 : Évolution temporelle des origines sociales (en %)

position sociale du père →		cadre prof. libérales	enseignant	employé profession intermédiaire	ouvrier	paysan artisan commerçant	ensemble
type d'enseignant ↓	âge						
Instituteurs et professeurs d'école	< 30	11	14	42	18	15	100
	> 40	8	7	30	24	31	100
	ens.	9	9	33	23	25	100
Ensemble des enseignants	< 30	11	17	35	19	18	100
	> 40	14	9	28	20	28	100
	ens.	14	11	31	20	25	100
Ensemble des actifs occupés	< 30	8	3	27	42	20	100
	> 40	7	2	20	37	34	100
	ens.	8	2	23	39	28	100

Source : THÉLOT Claude, 1994, op. cit.p. 20 (tableau remanié)

Lecture : 11% des enseignants du premier de degré de moins de 30 ans ont un père cadre ou membre d'une profession libérale.

Parmi les enseignants du premier degré, la proportion d'enfants de cadre a augmenté de près de 50% (en passant de 8% à 11%) et celle d'enfants d'enseignant a doublé (en passant de 7% à 14%) alors que celle d'enfants d'ouvrier a diminué d'un tiers (en passant de 24% à 18%) et celle de paysan ou travailleur indépendant s'est réduite de moitié (passant de 31% à 15%).

Naturellement, les enseignants du premier degré de moins de 30 ans en 1993 ont été peu touchés par notre recherche qui concerne principalement les enseignants plus âgés. Cependant, les effets de génération dans l'origine sociale des instituteurs prenant la forme d'un « *lent embourgeoisement* » sont relevés par toutes les enquêtes depuis les années 1950 et concernent notre recherche (252).

252 Voir en particulier, pour les travaux les plus anciens, BERGER Ida, 1956, « Contribution à l'étude de la mobilité sociale en France : les instituteurs », in Association internationale de sociologie », 1956, Actes du troisième congrès mondial de sociologie Volume V pp 45-50 – BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF – CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay

II.2 Des origines sociales différenciées

Nous allons à présent examiner les origines sociales des répondants à notre enquête par questionnaire, en les différenciant selon le genre. Jusqu'à présent, lorsque nous avons quantifié certains aspects de notre objet, les variations selon le genre ont été seulement évoquées en reportant leur examen détaillé. Devant l'ampleur des différences de trajectoires sociales entre les hommes et les femmes, nous allons, dans ce chapitre, présenter séparément les valeurs selon le sexe afin de ne pas masquer par une simple moyenne des divergences profondes selon le genre. Commençons par un tableau de synthèse qui agrège les positions sociales selon trois catégories définies relativement à la position d'enseignant du premier degré :

Tableau 54 : Origine sociale comparée de notre population et de l'ensemble des instituteurs

en %	origine sociale (groupe de PCS du père)				Ensemble
	inférieure	moyenne	supérieure	nr	
Femme	46	17	30	7	100
Homme	48	21	23	7	100
Ensemble	48	20	25	7	100
instituteurs	55	33	12	0	100

Source : pour les trois premières lignes, les résultats de notre enquête par questionnaire et, pour la dernière ligne, Claude Thélot, 1994, op. cit.

Champ : Répondants à notre enquête par questionnaire et, pour la dernière ligne, instituteurs âgés de plus de 40 ans en 1993

Note : la première colonne correspond aux origines populaires (PCS 1, 6), la deuxième aux origines intermédiaires (PCS 4, 5), la troisième aux origines supérieures (PCS 3), et la colonne "nr" correspond à l'absence de réponse pour la profession du père.

Lecture : Parmi les femmes ayant répondu à notre enquête, 46% sont issues d'un milieu socialement inférieur à l'instituteur.

On voit sur ce tableau global que les origines sociales des répondants diffèrent sensiblement de celles des instituteurs pris dans leur ensemble. Les origines supérieures sont plus représentées dans notre échantillon que dans la population de référence, avec une différence plus importante pour les femmes que pour les hommes. Notons que les réponses non exprimées (colonne "nr") ne peuvent pas remettre en cause cette tendance.

Cette forte représentation des origines supérieures dans notre population renforce l'hypothèse explicative fondée sur la notion de "contre-mobilité sociale". Rappelons que ce terme désigne la tendance des personnes originaires d'un groupe social à le rejoindre en cours de carrière, après une entrée dans la vie active marquée par la mobilité sociale. Il s'agit presque toujours d'une sorte de "compensation", de retour à la classe d'origine après un déclassement social qui se traduit, par exemple, dans la trajectoire d'un fils de cadre ayant commencé à travailler comme technicien et accédant dans un deuxième temps de sa carrière à un poste d'ingénieur (253). Selon cette hypothèse, l'origine sociale et la tendance à quitter le métier sont en corrélation et les instituteurs d'origine sociale favorisée se reconvertissent plus que les autres. Une première approche, basée sur l'examen des positions sociales des pères dans le tableau précédent, rend cette hypothèse plausible. Mais nous devons compléter ce premier élément par la recherche d'une corrélation entre l'origine sociale et la position sociale après reconversion. En effet, pour que l'hypothèse de la contre-mobilité soit validée, il faut que les instituteurs d'origine sociale supérieure se reconvertissent vers des positions sociales supérieures.

Nous allons dans l'immédiat étudier les autres composantes des origines sociales afin de compléter les données du premier tableau, en commençant par une étude plus détaillée de la position socioprofessionnelle du père des répondants :

253 BERTAUX Daniel, 1977, *Destins personnels et structures de classe*, PUF, p. 254 et suivantes – THELOT Claude, 1982, *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Dunod, p. 60 et suivantes – BOURDIEU Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°24

Tableau 55 : PCS du père des répondants

en %	PCS du père						nr	Ensemble
	1	2	3	4	5	6		
Femme	8	18	17	18	10	21	7	100
Homme	6	14	19	20	10	24	7	100
Ensemble	7	15	18	20	10	23	7	100

Lecture : le père de 8% des femmes ayant répondu à notre questionnaire relève de la PCS 1 (1 : Agriculteurs exploitants ; 2 : Artisans, commerçants et chefs d'entreprise ; 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures ; 4 : Professions intermédiaires ; 5 : Employés ; 6 : Ouvriers).

Ce tableau présente des données plus détaillées que le précédent, mais il convient de noter que les deux premières PCS ne sont pas totalement homogènes avec les trois groupes utilisés dans le tableau précédent (la PCS 2 en particulier englobe des petits commerçants à faibles revenus relevant du groupe inférieur et des chefs d'entreprise relevant du groupe supérieur). On relève dans ce tableau que les écarts entre les femmes et les hommes sont faibles, et que les PCS 1 et 5 sont peu représentées dans notre échantillon.

Nous allons maintenant étudier le lien éventuel entre l'âge des répondants et leur origine sociale, car l'âge est une variable très dispersée dans notre échantillon et le recrutement social des instituteurs a beaucoup changé au fil du temps, comme nous l'avons vu dans la section précédente (**254**).

254 BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF – CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay – THELOT Claude, 1994, « Les origines sociales des enseignants », *Éducation & Formations* N°37

Tableau 56 : Origine sociale des répondants selon leur âge

en %	origine sociale (groupe de PCS du père)					
	âge	inférieure	moyenne	supérieure	nr	Ensemble
	49-59	55	20	18	7	100
	39-49	54	18	19	9	100
	29-39	26	26	44	4	100
	Ensemble	48	20	25	7	100

Lecture : 55% des répondants de plus de 49 ans au moment de l'enquête ont une origine sociale inférieure à l'institutorat.

Note : l'effectif des répondants de plus de soixante ans est trop faible pour que le calcul en ligne soit significatif, les répondants les plus âgés ne figurent pas dans une ligne spécifique, mais les moyennes de la ligne "ensemble" les prennent en compte.

Les deux zones grisées de notre tableau indiquent que les origines sociales ont été presque complètement inversées dans notre population entre les enseignants du premier degré de moins de quarante ans et ceux qui les ont précédés. En effet, les origines inférieures à l'institutorat sont passées de la moitié au quart des répondants, pendant que les origines supérieures passaient du cinquième à près de la moitié, et que les origines moyennes progressaient également. En revanche, les différences sont minimales entre les répondants de quarante à cinquante ans et ceux de plus de cinquante ans. Les origines sociales étant nettement différenciées selon le sexe dans notre population, nous allons à présent comparer les évolutions temporelles pour les hommes et les femmes de notre population d'enquête :

Tableau 57 : Origine sociale des répondants selon l'âge et le genre

en %	origine sociale (groupe de PCS du père)										
	inférieure		moyenne		supérieure		nr		Ensemble		
	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	
âge en 1995											
	49-59	58	54	17	21	25	16	0	9	100	100
	39-49	50	56	22	17	14	21	14	7	100	100
	29-39	25	27	13	32	58	38	4	4	100	100
	Ensemble	46	48	17	21	30	23	7	7	100	100

Lecture : 58% des femmes et 54% des hommes de plus de 49 ans de notre population d'enquête ont une origine sociale inférieure à l'institutorat.

On constate que pour les origines inférieures, les différences sont minimales entre les hommes et les femmes. En revanche, les évolutions divergent en ce qui concerne les autres origines. La fréquence des origines moyennes augmente sensiblement chez les hommes, alors qu'elle diminue chez les femmes. La fréquence des origines supérieures augmente régulièrement chez les hommes, alors qu'elle marque un infléchissement chez les femmes de quarante à cinquante ans, mais, dans les deux cas, elle double entre les plus de cinquante ans et les moins de quarante.

II.3 Des dynamiques familiales

Nous allons compléter l'examen des mobilités sociales induites par le recrutement à travers d'autres éléments que la position socioprofessionnelle du père des répondants, puisque l'on sait par ailleurs que les dynamiques familiales dépendent pour une part non négligeable des caractéristiques sociales de la mère, des grands-parents, de la fratrie et du conjoint éventuel.

Tableau 58 : Position sociale des mères des répondants

en %	position sociale de la mère (groupe de PCS)				
	inférieure	moyenne	supérieure	nr	Ensemble
Femme	60	22	7	11	100
Homme	65	17	6	12	100
Ensemble	63	18	7	12	100

Lecture : la mère de 60% des femmes ayant répondu à notre questionnaire relève du groupe des positions sociales inférieures.

On remarque dans ce tableau la forte proportion du groupe des positions sociales inférieures, notons cependant que, lors de la saisie des réponses, les

mères au foyer ont été rangées dans le groupe inférieur. Il conviendrait sans doute de créer une rubrique spécifique pour isoler cette position. D'autre part, une partie importante des non-réponses pour la profession correspond en fait à une mère au foyer. Voyons à présent les origines familiales sur la longue durée, en prenant en compte la position sociale des grands-parents de nos répondants :

Tableau 59 : Position sociale des grands-parents des répondants

en %	position sociale des grands-parents (groupe de PCS)				Ensemble
	inférieure	moyenne	supérieure	nr	
Femme	55	10	17	17	100
Homme	65	7	9	18	100
Ensemble	62	8	11	18	100

Lecture : les grands-parents de 55% des femmes ayant répondu à notre questionnaire relève du groupe des positions sociales inférieures.

On note tout d'abord le taux très élevé de non-réponses qui oblige à tempérer les observations faites sur ces valeurs. Par rapport aux positions des parents, celles des grands-parents sont marquées par une augmentation importante du groupe inférieur. Mais cette différence varie fortement selon le sexe puisque la position des grands-parents est nettement plus favorisée pour les femmes que pour les hommes de notre échantillon. On voit que la divergence d'origines sociales selon le genre se trouve confortée par la prise en compte des trajectoires sur trois générations. Pour compléter notre analyse, combinons les positions du père et des grands-parents dans un tableau donnant la fréquence des différentes possibilités de trajectoires sociales :

**Tableau 60 : Trajectoires familiales des répondants
(grands-parents → père)**

en %	groupe de PCS des grands-parents / groupe de PCS du père									nr	Ens.
	--	-- =	-- +	= -	= =	= +	+ -	+ =	+ +		
Femme	37	10	7	1	6	3	2	1	14	19	100
Homme	39	12	12	0	5	3	0	1	7	21	100
Ensemble	38	12	10	1	5	3	1	1	9	20	100

Note: la colonne "--" correspond au cas où les grands-parents et le père relèvent du groupe inférieur, la colonne "-- =" correspond au cas où les grands-parents relèvent du groupe inférieur et le père relève du groupe moyen...

Lecture : 37% des femmes de notre population ont un père et des grands-parents occupant une position socialement inférieure à l'institutariat.

La situation dans laquelle les grands-parents et les parents relèvent du groupe inférieur (colonne "--") est la plus courante : **dans près de quatre cas sur dix le recrutement comme enseignant du premier degré constitue la première mobilité sociale dans la lignée familiale.** La colonne "-- =" indique que **pour plus d'un répondant sur dix, la mobilité sociale a été amorcée à la génération précédente.** Une mobilité à la génération précédente jusqu'au groupe supérieur (colonne "-- +") représente également un taux supérieur à 10% pour les hommes mais nettement inférieur pour les femmes. Les situations de descension sociale de la lignée familiale (colonnes "= -", "+ =" et "+ -") dans lesquelles le recrutement constitue une contre-mobilité sont très peu fréquentes dans notre population d'enquête et représentent moins d'un cas sur dix. Les lignées stables sur trois générations jusqu'au recrutement du répondant (colonne "= =") sont également peu représentées. Enfin, le cas où les grands-parents et les parents relèvent du groupe supérieur (colonne "+ +") est marqué par une forte différence entre les sexes puisque la fréquence pour les femmes est double de celle concernant les hommes (en passant de 7 à 14%). Les colonnes "= +" et "+ +" correspondent aux cas où la reconversion (vers des positions relevant du groupe supérieur) constitue une contre-mobilité.

Voyons à présent ce que donne l'étude des fratries dans notre population d'enquête :

Tableau 61 : Position sociale de la fratrie des répondants

(en %)	position sociale de la fratrie (groupe de PCS)				
	inférieure	moyenne	supérieure	nr	Ensemble
Femme	15	30	34	21	100
Homme	13	31	38	18	100
Ensemble	14	30	37	19	100

Lecture : la fratrie de 15% des femmes ayant répondu à notre questionnaire relève du groupe des positions sociales inférieures.

Note : lorsque des membres de la même fratrie relèvent de groupes différents, nous avons retenu la position la plus élevée.

On note dans ce tableau l'importance des positions moyennes et surtout supérieures, avec très peu d'écart entre les hommes et les femmes. On voit dans cette fréquence une nouvelle illustration des dynamiques familiales à l'œuvre dans les mobilités professionnelles, puisque les positions des frères et sœurs et leurs itinéraires indiquent la pente de la lignée et délimitent en quelque sorte un "espace des possibles" dans lequel s'orientent les parcours qui nous occupent. La taille de la fratrie du répondant et son rang dans cette fratrie méritent également d'être observés, car on peut y repérer des régularités significatives :

Tableau 62 : Taille des fratries dans notre population d'enquête

en %	taille de la fratrie							Ensemble
	1	2	3	4	5	6	>6	
Femme	17	37	17	15	8	5	1	100
Homme	18	29	30	11	3	4	4	100
Ensemble	18	31	26	12	5	4	3	100

Lecture : 17% des femmes de notre population d'enquête sont filles uniques

Ne disposant pas de données de référence, nous ne pouvons pas analyser complètement ces valeurs, mais elles nous permettent de construire un tableau concernant la position d'aîné :

Tableau 63 : Pourcentage d'aîné selon la taille de la fratrie

en %	taille de la fratrie				
	2	3	4	5	6
taux théorique	50	33	25	20	17
Femme	78	47	46	57	ns
Homme	59	46	35	ns	ns
Ensemble	66	46	39	36	38

Lecture : alors que le taux théorique d'aîné dans les fratries de deux enfants est de 50%, 78% des femmes de notre population d'enquête appartenant à une fratrie de deux enfants en sont l'aînée.

En globalisant les valeurs pour toutes les tailles de fratrie, on obtient les répartitions suivantes :

Tableau 64 : Position des répondants dans les fratries

en %	aîné	unique	autre	Ensemble
Femme	50	17	33	100
Homme	38	18	44	100
Ensemble	41	18	41	100

Lecture : parmi les femmes, 50% sont l'aînée de leur fratrie, 17% sont fille unique et 33% sont dans une position autre.

On note l'importance numérique de la position d'aîné dans notre population, en particulier parmi les femmes. Afin de pouvoir quantifier cette importance, nous calculons les accroissements entre les taux théoriques et les valeurs relevées :

Tableau 65 : Accroissement du taux d'aîné

en %	taille de la fratrie				
	2	3	4	5	6
Femme	56	42	84	185	ns
Homme	18	39	40	ns	ns
Ensemble	32	39	56	80	124

Lecture : le pourcentage de femmes aînées d'une fratrie de deux enfants est supérieur de 56% au taux théorique (calcul : écart/taux théorique).

La position d'aîné est surreprésentée dans notre échantillon avec une augmentation de plus du tiers par rapport aux taux théoriques calculés à partir des tailles des fratries. Cette importance de la place d'aîné est encore plus forte parmi les femmes que pour les hommes. D'ailleurs, de nombreux répondants font référence à cette position d'aîné lorsqu'ils commentent leur recrutement en le présentant comme « *le choix de la raison, compte tenu des circonstances* ». L'analyse des modalités de recrutement dans une partie ultérieure nous permettra de constater que, souvent, ce "choix raisonnable" était surtout le choix des parents qui a pu être influencé –en autres choses– par la position dans la fratrie.

Pour clore cet examen des dynamiques familiales, observons les positions sociales des conjoints des répondants :

Tableau 66 : Position sociale du conjoint des répondants

en %	inférieure	moyenne	supérieure	nr	Ensemble
Femme	13	21	45	22	100
Homme	12	46	29	13	100
Ensemble	12	39	33	15	100

Note : La colonne "nr" regroupe les non-réponses et les répondants célibataires, qui sont plus nombreux parmi les femmes.

Lecture : le conjoint de 13% des femmes ayant répondu à notre questionnaire relève du groupe des positions sociales inférieures à l'institutariat.

On peut relever dans ce tableau que le tiers des répondants ont un conjoint qui occupe une position professionnelle supérieure à l'institutariat, ce qui nous semble fort élevé, même si nous n'avons pas trouvé de valeurs de référence permettant de situer ces valeurs par rapport à l'ensemble des enseignants du premier degré. On remarque une nouvelle fois que la situation est très fortement dépendante du genre, puisque, parmi les femmes, ce taux s'élève à 45% alors qu'il n'est que de 29% parmi les hommes.

En fait, un écart entre hommes et femmes sur ce point n'est pas spécifique à notre population puisque les études le relèvent depuis fort longtemps : en quelque sorte, dans les représentations sociales, "*instit, c'est bien pour une femme*" (même dans les milieux sociaux favorisés) (255):

« Pour 31% des ménages d'instituteurs d'après quelques échantillons de la grande enquête, un seul salaire doit suffire aux besoins familiaux. Par contre, la famille de l'institutrice mariée, dispose toujours de deux salaires, exception faite de quelques veuves et divorcées. Seulement 3% des instituteurs ont épousé des femmes exerçant une profession à prestige social supérieur à la leur, contre 28,5% d'institutrices, dont les maris sont des professeurs de l'Enseignement Secondaire, des architectes, des ingénieurs, des administrateurs civils, etc. Il est vrai que 41% des instituteurs se sont mariés à une collègue. C'est un "beau mariage", vu du côté instituteur. La famille de l'institutrice par contre, a tendance à considérer un pareil mariage comme une "mésalliance". Le trait le plus caractéristique du tableau est le statut socio-économique très différent d'un tiers des instituteurs et institutrices mariés de la Région Parisienne. À l'une des extrémités, se trouve l'instituteur, père de plusieurs enfants, dont la femme s'occupe uniquement de son ménage, et à l'autre, l'institutrice mariée à un homme de prestige social et de revenus considérablement plus élevés que les siens. » (256)

Comme pour les frères et sœurs, la position sociale du conjoint nous semble redevable de plusieurs dimensions de la trajectoire sociale. Tout d'abord, cela témoigne de l'importance des lignées dans la "destinée sociale" (*dixit* les tables de mobilité) d'un individu qui est d'abord membre de sa lignée, mais doit également composer avec celle de son conjoint. Ensuite les fratries et les alliances matrimoniales peuvent être considérées à la fois comme des caractéristiques classant un individu et comme des ressources sociales qu'il peut mobiliser.

255 CACOUAULT M., 1987, « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social*, n°140

256 BERGER Ida, 1956, « Contribution à l'étude de la mobilité sociale en France : Les instituteurs » in Association internationale de sociologie, 1956, *Actes du troisième congrès mondial de sociologie volume V Changements dans l'Éducation*

D'une part, elles constituent des indicateurs de la position sociale et de la pente de la trajectoire des groupes d'appartenance primaire et, à ce titre, peuvent inciter –plus ou moins explicitement– l'individu à mettre sa biographie en cohérence avec l'orientation globale de la lignée. D'autre part, elles représentent des ressources en termes de capital culturel et de capital social qui peuvent faciliter une évolution socioprofessionnelle.

Parmi les répondants, de nombreux hommes –mariés à des femmes ayant un niveau socioprofessionnel supérieur au leur– ont entrepris une mobilité professionnelle qui a eu pour effet d'harmoniser les positions. Un répondant présente même cet écart comme le motif de son départ : « *Ma femme professeur de lycée et moi instit, ce n'était pas acceptable pour moi : j'ai cherché une porte de sortie* ». Bien entendu, cette influence n'a rien d'automatique et il existe des hommes mariés à une pharmacienne ou à une architecte qui terminent leur carrière d'instituteur en position standard. Et il convient sans doute de retenir que ce type d'écart socioprofessionnel avec le conjoint ou la fratrie ne se réduit pas à une sorte de "motivation" (d'ailleurs difficile à cerner) et doit être considéré plutôt comme une ressource éventuellement mobilisable que comme une "raison" expliquant par avance la mobilité professionnelle.

Pour tracer un bilan de cette section consacrée à la mobilité sociale "en amont" (c'est-à-dire induite par le recrutement), on peut retenir que, dans notre population d'enquête,

les grandes tendances –comme les variations d'origine sociale selon les époques ou selon le genre– restent cohérentes avec les études antérieures portant sur l'ensemble de la population mère, mais que les données disponibles montrent qu'il existe un écart significatif entre les origines sociales des "mobiles" et celles de l'ensemble de leurs anciens collègues, dans toutes les composantes que nous avons explorées (parents et grands-parents, fratrie et conjoint éventuels).

L'analyse des destinations professionnelles et de la mobilité sociale "en aval" de la prochaine section va nous permettre de compléter ces premiers éléments et d'examiner d'éventuelles corrélations.

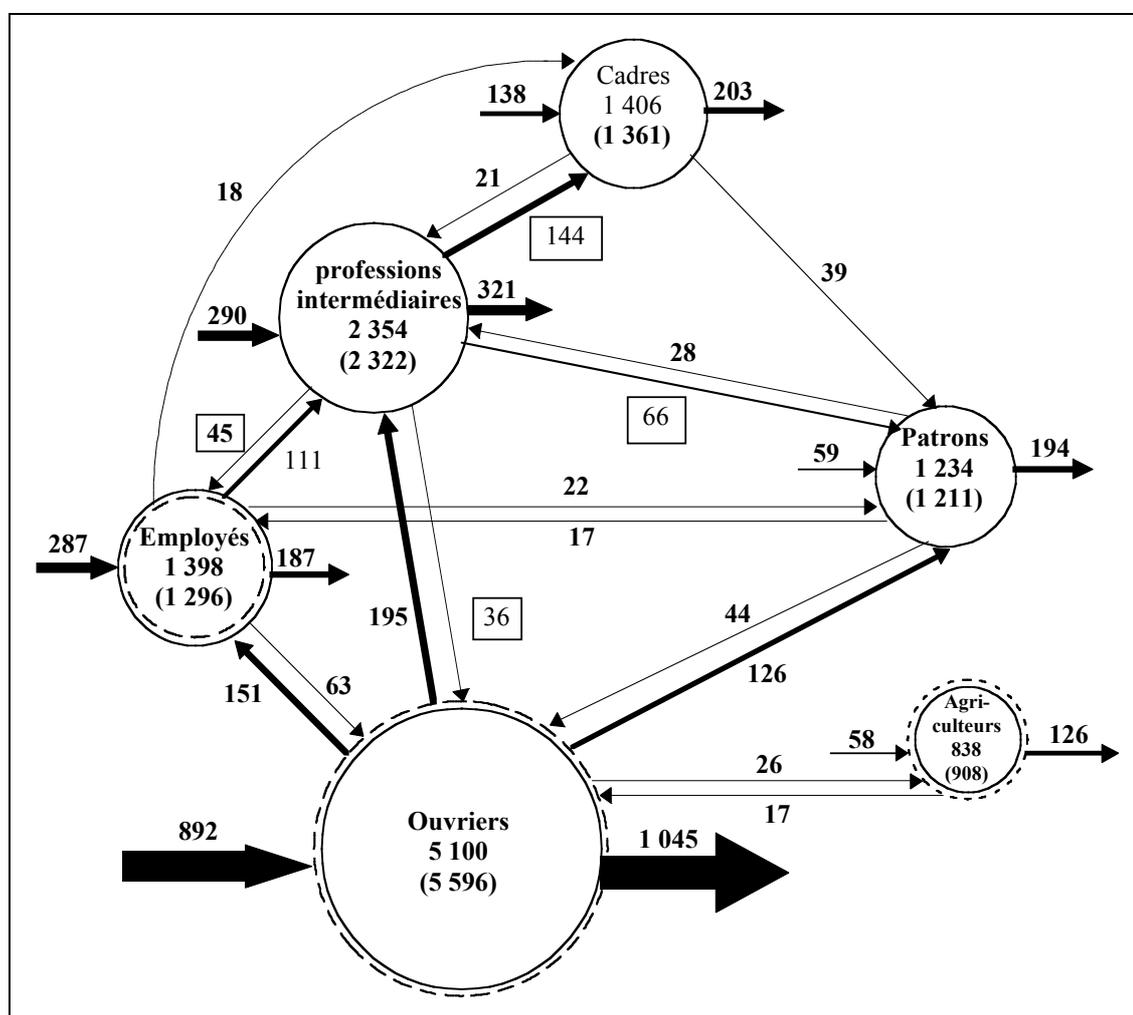
III Mobilité "en aval" : mobilité professionnelle et destination sociale

III.1 Les flux inter-catégoriels et la mobilité sociale intra-générationnelle

Dans la première section de ce chapitre, nous avons situé l'institutorat dans un espace à deux dimensions et nous en avons tiré une typologie des mobilités sociales liées aux parcours professionnels. Mais ce modèle est construit à partir de la position moyenne des membres d'un groupe considéré à un instant donné et ne prend en compte ni les évolutions temporelles des groupes socioprofessionnels ni les cheminements individuels. Nous allons compléter notre analyse en ayant recours aux PCS, non plus en termes de positions relatives, mais sous l'angle des déplacements individuels et des flux d'un groupe socioprofessionnel à un autre. Pour ce faire, reprenons les données de l'enquête « *Formation, qualification professionnelle* » de l'INSEE. Les enquêtes FQP menées par l'INSEE en 1964, 1968, 1975, 1977, 1985 et 1993, analysent les rapports entre formation et emploi. Une question sur les origines des répondants permet d'étudier les évolutions de la mobilité sociale et professionnelle. À partir des résultats disponibles, on peut soit raisonner en termes de destinée et de recrutement entre générations (comme nous l'avons fait dans la section précédente), soit examiner les flux entre groupes sociaux, c'est-à-dire s'intéresser aux déplacements des individus d'un groupe socioprofessionnel à un autre.

Dans la seconde optique, qui nous intéresse ici, on examine les mouvements entre groupes en cours de carrière, et les mouvements entre emploi et inactivité sur une période de cinq ans. En comparant les évolutions des effectifs des groupes durant une période donnée, on retrouve les changements de position sociale, ce qui englobe la mobilité professionnelle. On peut représenter les évolutions des effectifs des PCS durant une période déterminée par un graphique des flux socioprofessionnels comme celui que proposent Dominique Merllié et Jean Prévot :

Figure 31 : Les flux entre groupes socioprofessionnels



Source : MERLLIE D., PREVOT J., 1991, *La mobilité sociale*, La Découverte, p. 64

Champ : hommes de 16 ans et plus en 1985, présents sur le territoire en 1985 et en 1980, actifs occupés à l'une des deux dates au moins. Effectifs extrapolés en milliers.

« Les groupes sont représentés par des disques de surface proportionnelle à leur effectif en 1985 (noté en milliers) d'après l'enquête (en pointillé, s'il diffère suffisamment, pour l'effectif de 1980, noté entre parenthèses). Les flèches matérialisent les flux entre 1980 et 1985, avec une épaisseur proportionnelle à leurs effectifs. Les flèches sans origine matérialisée (venant de gauche) représentent les entrées en provenance de l'inactivité ou du chômage (actifs occupés en 1985 qui ne l'étaient pas en 1980) : il s'agit principalement des jeunes qui étaient scolarisés en 1980. Les flèches sans destination matérialisée (vers la droite) représentent les sorties vers l'inactivité ou le chômage (actifs occupés en 1980 qui ne l'étaient plus en 1985) : il s'agit principalement de retraités. Les flèches reliant les groupes matérialisent les flux d'actifs occupés aux deux dates ayant changé de groupe socioprofessionnel dans l'intervalle. Seuls les flux de très faible effectif (inférieurs à 7 000 individus) n'ont pas été représentés. Ainsi, il y avait 5,1 millions d'ouvriers (ayant un emploi) en 1985, mais 5,6 en 1980. Parmi ceux de 1985, 0,9 million étaient inactifs ou chômeurs en 1980 ; parmi ceux de 1980 (et non décédés ou hors de France au moment de l'enquête), 1,1 million sont à la retraite ou au chômage en 1985. Il y a beaucoup plus d'anciens ouvriers de 1980 qui ont changé de groupe, notamment pour celui des professions intermédiaires (principalement des techniciens et des contremaîtres), que de flux inverses. » (MERLLIE PREVOT, op. cit. p. 65)

Reprenons les valeurs des flux de la mobilité professionnelle de l'enquête FQP schématisées par le graphique en construisant un tableau de synthèse :

Tableau 67 : Table des flux entre PCS de 1980 à 1985

	effectifs 85	flux avec l'inactivité			flux entre PCS		
		entrées	sorties	solde	arrivées	départs	solde
agriculteurs	838	58 7%	126 15%	- 68	26 3%	17 2%	9
patrons	1 234	59 5%	194 16%	- 135	253 21%	89 7%	164
cadres	1 406	138 10%	203 14%	- 65	162 12%	60 4%	102
prof. inter.	2 354	290 12%	321 14%	- 31	355 16%	291 12%	64
employés	1 398	287 21%	187 13%	100	213 15%	214 15%	-1
ouvriers	5 100	892 17%	1 045 20%	- 153	160 3%	498 10%	-338
ensemble	12 230	1 724 14%	2 076 17%	- 352	1 169 9%	1 169 9%	0

Lecture : En 1985, il y avait 2 354 mille personnes relevant des professions intermédiaires, parmi eux, 290 milliers (soit 12% de l'effectif de 85) n'étaient pas actifs occupés en 1980 et, parmi les membres des professions intermédiaires de 1980, 321 milliers (soit 14% de l'effectif de 85) ont cessé de l'être, ce qui représente un solde négatif de 31 milliers. 355 milliers de membres des professions intermédiaires de 1985 (soit 16% de l'effectif de 85) étaient dans une autre PCS en 1980 et 291 milliers de membres des professions intermédiaires de 1980 (soit 12% de l'effectif de 85) sont dans une autre PCS en 1985, ce qui représente un solde de 64 milliers.

On observe que les flux de la mobilité professionnelle au sens strict –i.e. les départs (vers les autres PCS) de la colonne "départs"– restent inférieurs aux flux des sorties de la vie active (vers l'inactivité ou la formation) de la colonne "sorties". Ainsi, pour les professions intermédiaires, les sorties d'emploi touchent 321 milliers d'individus contre 291 pour les départs vers un autre groupe. Cette tendance générale est à comparer avec les valeurs que nous avons données au chapitre deux pour la population qui nous intéresse, dans laquelle les "sorties" (vers la retraite) sont plus importantes que les départs vers une autre position professionnelle, mais qui n'est pratiquement pas concernée par les sorties vers le chômage.

La colonne "départs" indique, dans chaque PCS, le pourcentage de l'effectif ayant rejoint une autre PCS, ce qui représente la fréquence de la mobilité professionnelle depuis cette catégorie durant la période. On remarque que la PCS 4, avec 12% de mobiles, se classe au deuxième rang après les employés.

Cette proportion de 12% de départs de la PCS 4 vers une autre position socioprofessionnelle est à comparer à la proportion d'instituteurs mobiles professionnellement que nous avons présentée au chapitre deux. Il convient de rappeler que les enquêtes FQP s'intéressent aux changements de PCS durant une période de cinq ans, alors que notre étude prend en compte tous les changements professionnels durant une carrière, y compris les mouvements internes au groupe 4.

Mais, *mutatis mutandis*, cette comparaison vient mettre à mal une "certitude" du sens commun, selon laquelle l'enseignement serait un monde professionnel totalement figé, en particulier dans le premier degré, censé constituer un "univers" clos sur lui-même. Une comparaison raisonnée montre que, si la mobilité professionnelle en cours de carrière est moins fréquente pour les instituteurs que pour l'ensemble des actifs, les ordres de grandeur ne sont pas aussi éloignés que l'on pourrait l'escompter.

D'autre part, les valeurs des flux concernant les sorties du groupe 4, que nous avons encadrées dans le graphique, constituent un cadre contextuel plus précis et sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 68 : Flux des professions intermédiaires vers les autres PCS

	agriculteurs	patrons	cadres	employés	ouvriers	Ensemble
Flux (milliers)	0	66	144	45	36	291
Proportion (%)	0	23	49	15	12	100

Source : graphique des flux entre PCS

Lecture : Parmi les membres des professions intermédiaires de 1980, 66 milliers sont devenus patrons en 1985, ce qui représente 23 % de l'effectif des mobiles.

On remarque, dans ce tableau, la prépondérance de la mobilité de la PCS 4 vers la PCS 3, puisqu'elle représente près de la moitié du total. D'une manière plus générale, les flux représentant une ascension sociale sont plus importants que ceux qui correspondent à une descension. Ainsi, parmi les membres des professions intermédiaires qui ont rejoint une autre PCS durant la période, seulement un mobile sur quatre est devenu ouvrier ou employé

alors que les trois autres sont devenus patrons ou cadres. En détaillant ces parcours descendants et ascendants, on remarque que parmi les individus ayant quitté la PCS 4, on devient employé plus souvent qu'ouvrier et cadre plus souvent que patron.

Autrement dit, les flux ascendants sont plus conséquents que les flux descendants, mais, des deux côtés, les déplacements sont d'autant plus fréquents qu'ils sont courts. On retrouve ainsi, dans les données de l'enquête FQP 85 concernant la PCS4, confirmation d'une tendance relevée par de nombreux travaux : **la mobilité est plus souvent ascendante que descendante et s'effectue principalement entre groupes proches**. Cette remarque, souvent faite à propos de la mobilité entre générations, tient encore pour les échanges entre groupes, c'est-à-dire pour la mobilité professionnelle en cours de carrière.

Une limite de la comparaison doit cependant être signalée puisque les résultats de l'INSEE portent sur les changements entre les six groupes de PCS, alors que les reconversions étudiées dans notre enquête se font parfois à l'intérieur du groupe 4 tout en correspondant à une ascension sociale (même de faible amplitude comme c'était le cas pour le passage du corps des instituteurs à celui des PEGC au siècle dernier). Il n'y a donc pas de correspondance exacte entre le cadre de notre recherche et celui des enquêtes FQP au niveau de la nomenclature utilisée, ni d'ailleurs pour la période et d'autres éléments de l'analyse. Les flux inter-catégoriels considérés globalement constituent un cadre de référence global et un outil d'analyse fertile, mais il convient de rester prudent dans son utilisation en gardant à l'esprit les contraintes et donc les limites des comparaisons avancées.

Notons enfin, comme dans la section précédente, que nous avons présenté les résultats de l'enquête FQP de 1985 dont les grandes tendances ne sont pas remises en cause par l'enquête de 1993, qui porte elle aussi sur une période concernant notre enquête empirique.

Nous avons pu nous procurer auprès de la direction des études de l'INSEE des données plus précises concernant spécifiquement le groupe 42 (« *instituteurs et assimilés* ») dans l'enquête de 1993 qui vont nous permettre d'affiner le cadre contextuel :

Tableau 69 : Destinations des départs de la PCS 42 (1988 – 1993)

22 Commerçants et assimilés		1 928	0,3%
23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus		1 764	0,3%
31 Professions libérales		4 111	0,6%
33 Cadres de la fonction publique		2 187	0,3%
34 Professeurs, professions scientifiques		44 784	6,9%
37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise		23 193	3,6%
38 Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise		6 251	1,0%
42 Instituteurs et assimilés		514 428	78,9%
43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social		4 669	0,7%
45 Professions intermédiaires de la fonction publique		1 228	0,2%
46 Professions intermédiaires adm., commerciales des entreprises		18 821	2,9%
47 Techniciens		3 745	0,6%
52 Employés civils et agents de service de la fonction publique		4 836	0,7%
54 Employés administratifs d'entreprise		8 066	1,2%
55 Employés de commerce		3 893	0,6%
62 Ouvriers qualifiés de type industriel		1 858	0,3%
64 Chauffeurs		2 270	0,3%
67 Ouvriers non qualifiés de type industriel		2 009	0,3%
69 Ouvriers agricoles		1 889	0,3%
TOTAL		651 930	100,0%
Dont trajectoires ascendantes (vers PCS 2 et 3)	61%	84 218	12,9%
Dont trajectoires latérales (vers PCS 4 sauf 42)	21%	28 463	4,4%
Dont trajectoires descendantes (vers PCS 5 et 6)	18%	24 821	3,8%
Dont mobiles (départs de la PCS 42)	100%	137 502	21,1%
Dont immobiles (maintien dans la PCS 42)		514 428	78,9%
TOTAL		651 930	100,0%

Source : Enquête FQP 1993, Tableau M09 « Mobilité professionnelle de la population active occupée selon la catégorie socioprofessionnelle en mai 1988 et mai 1993 »

Lecture : Durant la période, 44 784 personnes relevant de la PCS 42 l'ont quittée pour rejoindre la PCS 34, ce qui représente 6,9% des membres de la PCS 42 en 1988.

On doit noter en préalable que les valeurs indiquées dans ce tableau sont des estimations construites sur un échantillon de 18 000 personnes (sur plus de 650 000), ce qui induit une marge d'erreur de 6 000 et ne permet pas de détailler les catégories. D'autre part nous avons indiqué en début de chapitre que la PCS 42 ne correspond pas aux seuls instituteurs –qui sont environ 340 000 à la même période– mais inclut également des "professions assimilées", qui représentent donc plus de la moitié de l'effectif total. Malgré ces fortes limitations, il est possible de construire quelques grandes tendances à partir des valeurs disponibles pour les professions les plus proches de l'instituteur.

On note tout d'abord un fort taux de départs (n'incluant pas les sorties vers l'inactivité) puisque, **sur une période de cinq ans, plus de deux personnes sur dix quittent la PCS 42 pour une autre catégorie.** On retrouve ensuite les grandes tendances des flux inter-catégoriels que nous avons relevées au niveau le plus agrégé, puisque **parmi ces personnes mobiles professionnellement, environ six sur dix effectuent une trajectoire ascendante, deux sur dix une trajectoire latérale et deux sur dix une trajectoire descendante.**

On peut retenir globalement de cette analyse des flux entre PCS deux régularités qui s'appliquent à tous les groupes et aux deux niveaux d'agrégation étudiés. D'une part, parmi les actifs occupés, on note la prédominance des flux représentant une ascension sociale et, d'autre part, on relève que la mobilité professionnelle est d'autant plus forte que les groupes concernés sont proches. Ces deux éléments se retrouvent pour les professions intermédiaires, puisque l'on peut constater la prépondérance de la mobilité de la PCS 4 vers la PCS 3 et de la PCS 42 vers la PCS 34, ce qui suit les deux régularités générales.

Il nous reste à examiner, dans la section suivante, comment la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré s'inscrit dans ce cadre général.

III.2 Des destinations sociales très regroupées

Après avoir analysé la mobilité sociale en amont, nous allons nous intéresser à présent à la mobilité sociale en aval des répondants, en la replaçant dans le contexte que nous venons d'examiner. Reprenons tout d'abord les valeurs de l'enquête par questionnaire dans les PCS de premier niveau :

Tableau 70 : PCS des répondants après reconversion

(en %)	1	2	3	4	5	6	8	Ensemble
Femme		2	48	47			2	100
Homme	1	5	58	36				100
Ensemble	1	5	55	39			1	100
PCS 42		3	59	21	12	6	-	100
FQP 85		23	49	15	15	12	-	100

Champ : liste des destinations professionnelles de l'enquête par questionnaire (et enquêtes INSEE pour les deux dernières lignes).

Lecture : 2% des femmes de notre population se sont reconverties vers une position de la PCS 2 ; 48% vers la PCS 3 ; 47% vers la PCS 4 et 2% vers la PCS 8.

On constate dans ce tableau que les destinations après reconversion concernent à plus de 90% les PCS 3 ou 4, et que la promotion sociale vers la PCS 3 représente la situation la plus fréquente, particulièrement pour les hommes. Les destinations après reconversion varient sensiblement selon le sexe : la répartition des destinations des femmes est marquée par deux pics de fréquence presque égaux dans les PCS 3 et 4, alors que, parmi les hommes, la PCS 3 est beaucoup plus fréquente et les PCS 1 et 2 sont un peu moins marginales. Ainsi, les destinations socioprofessionnelles des hommes de notre population d'enquête sont à la fois plus variées et plus marquées par la promotion que celles des femmes. Le rappel des valeurs générales (sur les deux dernières lignes) permet de noter les spécificités très marquées de la mobilité professionnelle des instituteurs par rapport à l'ensemble de la population des actifs au niveau national.

On remarque particulièrement le faible volume de la mobilité de notre population d'enquête vers le groupe 2 (près du quart des flux généraux et seulement 5% pour nous et 3% pour la PCS 42), et, à l'inverse, la forte mobilité à l'intérieur du groupe 4 (plus du tiers pour les instituteurs, près de la moitié pour les institutrices, et seulement un sixième au niveau global ou un cinquième pour la PCS 42). Cette comparaison permet de relever trois caractéristiques des mobilités professionnelles qui nous occupent, dont les deux dernières constituent des spécificités au regard du contexte général :

- la ***prédominance des trajectoires de promotion pour les hommes***,
- la ***forte présence des mobilités "latérales"*** (à l'intérieur de la PCS 4),
- la ***quasi-absence des trajectoires sociales descendantes***.

Il est certain que la dernière caractéristique peut apparaître triviale, car on ne s'attendait pas à ce que les enseignants du premier degré, vu leur statut d'emploi et leur niveau de diplôme, puissent se diriger en masse vers la condition ouvrière ! Les mobilités professionnelles qui nous occupent ayant leur point de départ dans la fonction publique, elles ne sont pas touchées par certains aspects de la mobilité professionnelle prise globalement. En particulier, les mobilités contraintes sont presque complètement absentes de notre objet d'étude, alors qu'elles sont très prégnantes au niveau général, comme le rappellent Laurence Coutrot et Claude Dubar :

« ...sur le marché du travail, la part de la mobilité involontaire est forte : les démissions ne concernent que 7% des taux de sortie. À un pôle on trouve les hommes cadres des grandes entreprises, à l'autre les ouvriers, les employés et les jeunes, ballottés sur un marché du travail où il est bien difficile de parler d'élaboration d'un projet professionnel. [...] En outre, les probabilités de promotion interne qui concernent 20% des hommes cadres ne concernent que 12% des professions intermédiaires et moins de 5% des ouvriers et des ouvrières. » (257)

257 COUTROT Laurence & DUBAR Claude (eds) CEREQ, 1992, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française (page 11)

Afin de mettre en évidence la "pente" des trajectoires sociales, et puisque les PCS ne sont pas complètement homogènes par rapport à la position de l'institutariat, nous reprenons la liste des destinations professionnelles de notre enquête par questionnaire pour la traduire en trois modalités plus synthétiques : position sociale inférieure, moyenne ou supérieure à l'institutariat et prenant en compte la PCS 8 :

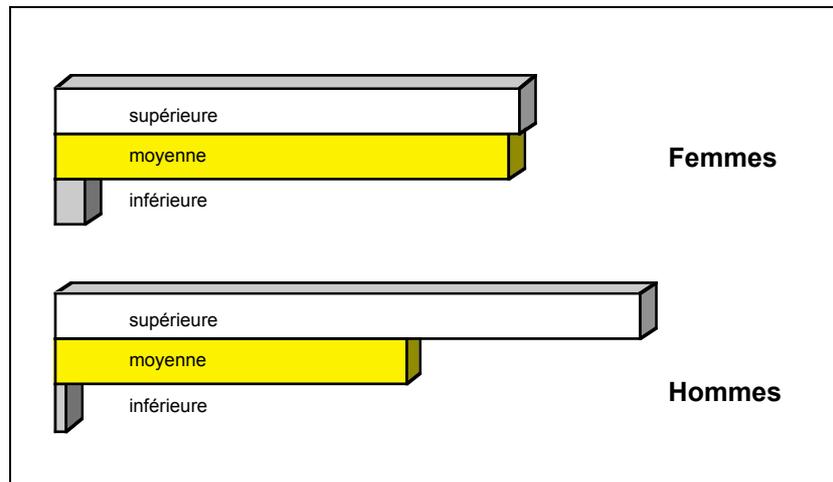
Tableau 71 : Position sociale après reconversion

(en %)	position sociale après reconversion			
	inférieure	moyenne	supérieure	ensemble
Femme	3	48	49	100
Homme	1	37	62	100
Ensemble	2	40	58	100

Champ : liste des destinations professionnelles de l'enquête par questionnaire.

Lecture : après leur reconversion professionnelle, 2% des répondants occupent une position sociale inférieure à l'institutariat (y compris l'inactivité).

Lorsque l'on ventile les destinations sociales selon ces trois positions, on remarque surtout l'écart très important qui sépare les hommes des femmes. Les cases grisées du tableau signalent les différences essentielles : alors que, pour les femmes, les positions sociales moyenne et supérieure correspondent à des fréquences pratiquement égales, on peut remarquer, pour les hommes, la prédominance très forte de la position sociale supérieure. On peut retrouver ces divergences fortes dans la représentation graphique des valeurs du tableau de données :

Figure 32 : Destinations sociales selon le genre

On perçoit clairement dans ces présentations synthétiques la prégnance de la promotion sociale masculine, et les divergences de mobilité sociale entre les hommes et les femmes : peut-on en conclure que la "réussite sociale" est plus importante (au deux sens du terme) pour eux que pour elles ? Cela constitue l'une des questions qu'il nous reste à examiner par la suite.

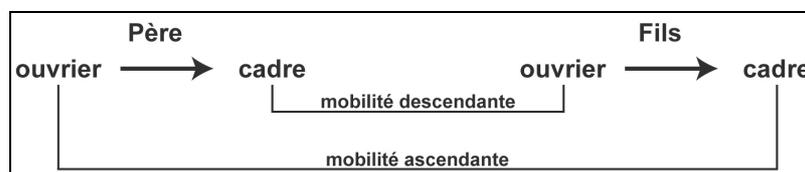
IV Itinéraires professionnels et trajectoires sociales

Dans cette section, nous allons composer les mobilités sociales en amont et en aval de l'institutorat afin de reconstituer les trajectoires sociales dans leur ensemble. Une première sous-section sera l'occasion de nous munir de quelques éléments de cadrage et de situer le contexte, puis une seconde sous-section sera consacrée à l'analyse des données disponibles pour notre population d'enquête.

IV.1 Itinéraires : parcours professionnel et mobilité sociale

Nous empruntons les premiers éléments de cadrage au livre *Tel père, tel fils* qui présente tout d'abord les "**effets de lignée**" conduisant à une relative immobilité sociale malgré des transformations structurelles assez importantes (258). Puis, l'auteur s'intéresse aux trajectoires atypiques de "fils de cadre devenus ouvriers", et relève certaines limites des données statistiques disponibles, à partir d'un schéma représentant les cheminements professionnels d'un père et de son fils tous deux devenus cadres en cours de carrière :

258 THELOT Claude, 1982, *Tel père, tel fils ?*, Dunod : « les fils de cadre qui deviennent ouvriers » pp.64-68 « cinq grands types de trajectoires » pp.103-104

Figure 33 : Comparaisons inter-générationnelles (selon C. Thélot)

Source : THÉLOT Claude op. cit. page 64

Selon les moments où est mesurée la position socioprofessionnelle des deux personnes, on risque de relever un cas de mobilité sociale ascendante ou descendante, alors que les deux parcours sont similaires.

D'autre part, l'auteur analyse les liens entre l'origine sociale, la position initiale au moment de l'insertion et la position finale pour définir ce qu'il nomme les *itinéraires*. Il relève en particulier le phénomène de *contre-mobilité* qui recouvre les flux de mobilité intra-générationnelle visant, pour compenser un déclassement au moment de l'insertion professionnelle, à retrouver le statut social de la famille d'origine par une mobilité en cours de carrière. Il en vient ainsi à définir *l'effet cliquet* :

« D'où l'existence de ce que l'on pourrait appeler, par analogie avec l'évolution des salaires, un "effet cliquet" : une famille parvenue à la position de cadre, ceci depuis assez longtemps, ne risque guère –et ne risquerait pas du tout, si cet effet cliquet était d'une efficacité absolue– de voir un de ses descendants appartenir durablement à la classe ouvrière. La position de cadre paraît largement irréversible, voire inexpugnable. » (page 68)

Notons que dans le cas inverse, c'est-à-dire une mobilité sociale initiale ascendante suivie d'une mobilité professionnelle descendante, l'auteur parle de *force de rappel*.

Enfin, l'auteur s'intéresse à l'étude des *trajectoires individuelles*. Il propose une typologie définissant cinq types de trajectoires, selon les variations de l'origine, de la position initiale et de la position finale.

Pour synthétiser cette typologie –qui fournit à la fois un cadre conceptuel et un bilan statistique national (malheureusement très antérieur à nos données d'enquête)– nous l'avons placée dans le tableau suivant :

Tableau 72 : Typologie des trajectoires sociales d'après Claude Thélot

nom	origine familiale	position initiale	position finale	proportion en 1953	proportion en 1970	remarques
ancrés	A	A	A	44%	29%	la lignée est stable ou immobile
revenants	A	B	A	7%	11%	les contre-mobiles <i>stricto sensu</i>
transfuges	A	A	B	16%	25%	mobilité professionnelle et sociale finale
enracinés	A	B	B	21%	16%	mobilité sociale, stabilité professionnelle
déracinés	A	B	C	12%	18%	mobilité professionnelle et sociale initiale

Source : THELOT Claude, *Tel père, tel fils ?*, Dunod, 1982 (pp.103-104)

Nous reprendrons ces éléments, en les confrontant aux données disponibles pour notre population d'enquête, que nous allons examiner dans la sous-section qui suit.

IV.2 Des trajectoires sociales liées au genre

Dans cette sous-section, nous allons reprendre les données disponibles sur la mobilité en amont et sur la mobilité en aval afin de reconstituer les trajectoires sociales dans leur ensemble. Nous allons donc "croiser" les valeurs présentées dans les deux sections précédentes afin de confronter origines et destinations sociales dans notre population d'enquête.

Cela nous permettra d'examiner les fréquences des différents types de trajectoires que nous avons définis en début de chapitre, et en particulier de tester nos deux hypothèses portant sur les trajectoires deux fois ascendantes et sur la contre-mobilité sociale de compensation. Rappelons que, selon cette dernière hypothèse, on s'attend à ce que les instituteurs d'origine sociale supérieure présentent deux caractéristiques : premièrement, ils se reconvertissent plus fréquemment que la moyenne de leurs collègues et, deuxièmement, ils le font vers des positions sociales supérieures pour "retrouver leur classe sociale d'origine". Nous avons déjà pu confirmer la première caractéristique, puisque les origines sociales supérieures sont sur-représentées dans notre population. Reste donc à voir si cette prégnance des origines supérieures va de pair avec une sur-représentation des destinations supérieures parmi les personnes d'origine sociale supérieure. Pour cela, examinons les tables de mobilité qui croisent origine et destination sociales dans notre population d'enquête :

Tableau 73 : Origine sociale selon la position actuelle

(en %)	position après reconversion			
origine	inférieure	moyenne	supérieure	Ensemble
inférieure	ns	45	50	48
moyenne	ns	19	21	20
supérieure	ns	24	26	25
non réponse	ns	12	2	7
Ensemble	ns	100	100	100

Lecture : parmi les répondants occupant après reconversion une position sociale moyenne, 45% ont une origine sociale inférieure, 19% ont une origine sociale moyenne, 24% ont une origine sociale supérieure, et 12% n'indiquent pas leur origine sociale.

Nous constatons qu'il n'existe pas de relation marquée entre l'origine sociale et la position d'arrivée : dans les deux groupes de destination, on retrouve les mêmes proportions d'origines populaires, moyennes ou supérieures que dans l'ensemble de la population. Les écarts sont toujours inférieurs à 5% et les calculs donnent des taux de corrélation supérieurs à 0,99 entre chaque colonne et les valeurs d'ensemble. Le raisonnement inverse (calcul sur les lignes donnant les pourcentages de destination des trois groupes d'origine) permet de compléter l'analyse :

Tableau 74 : Position actuelle selon l'origine sociale

(en %)	position après reconversion			
origine	inférieure	moyenne	supérieure	Ensemble
inférieure	1	38	61	100
moyenne	2	37	61	100
supérieure	0	39	61	100
Ensemble	2	40	58	100

Lecture : parmi les répondants ayant une origine sociale inférieure, 1% occupent une position inférieure, 38% occupent une position moyenne, et 61% occupent une position supérieure.

Ici encore, les écarts sont très faibles ou nuls, et aucune corrélation ne peut être établie entre l'origine sociale et la position après reconversion : quelle que soit l'origine sociale, la répartition des destinations après reconversion reste proche de 0% - 40% - 60%.

L'enquête par questionnaire infirme ainsi largement l'hypothèse explicative fondée sur la contre-mobilité sociale et invite à se défier des recours hâtifs à des explications de la mobilité professionnelle par les seules origines sociales. Il convient de rechercher plutôt des faisceaux de régularité en prenant en compte des facteurs multiples. Les deux tableaux précédents indiquent les taux d'héritage et de destinée pour l'ensemble de notre population d'enquête, dans laquelle nous avons noté de nombreuses divergences selon le genre. Reprenons les données du dernier tableau en examinant les écarts selon le genre :

Tableau 75 : Position actuelle selon l'origine sociale et selon le genre

(en %)	position après reconversion					
	moyenne			supérieure		
origine	Femme	Homme	Ensemble	Femme	Homme	Ensemble
inférieure	50	33	38	50	65	61
moyenne	40	36	37	60	62	61
supérieure	54	31	39	46	69	61
Ensemble	48	37	40	49	62	58

Lecture : parmi les femmes d'origine sociale inférieure, 50% occupent une position moyenne, et 50% occupent une position supérieure.

Lorsque, par une lecture en colonne, on compare les valeurs d'une colonne "Femme" ou "Homme" avec la valeur de la ligne "Ensemble", on constate de faibles écarts de destination selon l'origine sociale lorsque l'on considère séparément les hommes et les femmes. Une lecture en ligne, comparant les valeurs dans la colonne "Femme" et "Homme" avec la valeur de la colonne "Ensemble" montre que les écarts à la moyenne selon le genre sont parfois importants et toujours opposés. Cela incite à ne pas utiliser des tables de mobilité classiques pour différencier les trajectoires et examiner séparément celles des femmes de celles des hommes. C'est ce que nous avons fait dans le tableau suivant :

Tableau 76 : Trajectoires sociales des répondants (groupes de PCS)

(en %)	groupe de PCS du père → groupe de PCS après reconversion									total
	-→+	-→=	+→+	=→+	+→=	=→=	-→-	=→-	+→-	
trajectoires	↗ ↗	↗ →	↘ ↗	→ ↗	↘ →	→ →	↗ ↘	→ ↘	↘ ↘	
Femme	25	25	15	11	17	7				100
Homme	34	17	17	14	8	8	1			100
Ensemble	31	19	16	13	11	8	1			100

Note : le signe "-" correspond aux positions sociales inférieures, le signe "=" aux positions sociales moyennes et le signe "+" aux positions sociales supérieures à l'institutariat. Le signe ↗ symbolise une ascension sociale, le signe → une stabilité et le signe ↘ une descension.

Lecture : 25% des femmes de notre population relèvent de la trajectoire -→+ (leur père exerçait un métier du groupe inférieur et elles se sont reconverties dans le groupe supérieur).

La trajectoire la plus fréquente est **deux fois ascendante** (colonne -→+) et concerne **le tiers des hommes et seulement le quart des femmes**, dans ce type de trajectoire, l'institutariat a constitué un palier dans une trajectoire sociale deux fois ascendante, puisque le recrutement fait passer du groupe inférieur au groupe moyen, et la reconversion du groupe moyen au groupe supérieur. L'écart entre les sexes provient à la fois de la différence de recrutement social, et de l'écart dans les destinations entre les hommes et les femmes. Dans les questions ouvertes et les entretiens, ce type de trajectoire est souvent évoqué comme motif ou schème explicatif de la reconversion : l'École normale était la seule solution possible (voire pensable) afin de poursuivre des études et de changer de condition sociale.

La trajectoire suivante dans l'ordre des fréquences est **ascendante puis stable** (colonne -→=) et concerne **le quart des femmes et seulement le sixième des hommes**. On retrouve souvent les explications évoquées à propos de la première trajectoire : la position d'instituteur est présentée comme un passage obligé permettant une ascension sociale par les études, la reconversion comme la possibilité de rejoindre une position socialement proche mais plus conforme aux aspirations de départ.

La trajectoire suivante dans l'ordre des fréquences est **descendante puis ascendante** (colonne **+→+**) et concerne **à nouveau le sixième des hommes alors que la fréquence passe de 25% à 15% parmi les femmes**. Notons que ce type de trajectoires sociales, qui relève de la contre-mobilité au sens strict, est plus fréquent parmi les hommes –puisque'il représente pour eux la deuxième fréquence et le sixième de l'effectif– alors que parmi les femmes la distribution des fréquences marginalise plus ce type de trajectoires sociales.

Il est possible d'affiner cet examen des trajectoires sociales en passant d'une échelle sociale à trois positions à la nomenclature des PCS sur six positions :

Tableau 77 : Trajectoires sociales des répondants (PCS)

(en %)	trajectoire : PCS du père → PCS après reconversion											total
	6→3	4→3	3→3	2→3	6→4	4→4	2→4	3→4	5→3	1→3	autre	
Femme	12	10	10	7	9	10	11	9	5	5	22	100
Homme	17	13	13	8	8	7	5	7	6	4	22	100
Ensemble	15	12	12	8	8	8	7	7	6	4	23	100

Lecture : 12% des femmes de notre population relèvent de la trajectoire 6→3 (leur père exerçait un métier de la PCS 6 et elles se sont reconverties vers une position de la PCS 3).

Ici encore, la répartition des fréquences des trajectoires sociales varie nettement selon le sexe. La trajectoire la plus courante, avec une prédominance plus marquée parmi les hommes, concerne les enfants d'ouvriers devenus instituteurs puis cadres ou assimilés. On retrouve donc l'enchaînement de deux promotions sociales que nous avons évoqué à propos des tableaux précédents. Les autres trajectoires entre PCS ne suivent pas le même ordre de fréquence parmi les hommes et les femmes. Celles qui représentent plus de dix pour cent de la population concernent les instituteurs issus des PCS 3 ou 4 reconvertis dans la PCS 3, et les institutrices issues des PCS 2 ou 4 reconverties dans la PCS 4. On remarque enfin que cette distribution est très dispersée, puisque certaines colonnes concernent de faibles effectifs et qu'elle n'est pas exhaustive, puisque la colonne "autre" concerne plus du cinquième de l'effectif.

Malgré ces limitations, le calcul sur les PCS permet de mobiliser la typologie des trajectoires sociales présentée dans la sous-section précédente :

Tableau 78 : Typologie des trajectoires sociales des répondants

(en %)	ancrés	transfuges	déracinés	enracinés	revenants	Ensemble
itinéraires	A - A - A	A - A - B	A - B - C	A - B - B	A - B - A	
FQP 70	29	25	18	16	11	100
trajectoires dans notre population d'enquête	4→4	4→3	1→3 2→3 5→2 5→3 6→2 6→3	1→4 2→4 3→4 5→4 6→4	1→1 2→2 3→3	
Femme	10	10	30	39	11	100
Homme	7	13	40	24	15	100
Ensemble	8	12	37	28	14	100

Source : Claude Thélot, *Tel père, tel fils ?*, Dunod, 1982 (pp.103-104) pour la typologie et les valeurs nationales (ligne FQP 70) ; et enquête par questionnaire pour le reste.

Lecture : 10% des femmes de notre population d'enquête appartiennent à la catégorie des "ancrés".

La répartition des fréquences dans l'enquête nationale de l'INSEE (ligne FQP 70) est fort différente de celle relevée dans notre population d'enquête, mais la différence de période limite la portée des comparaisons. De plus, la définition même de notre objet fait que la position initiale est forcément la PCS 4 dans notre échantillon, ce qui limite encore les possibilités de comparaison avec un échantillon national. Notons cependant que le type de trajectoires le plus répandu dans l'enquête FQP 70 (celui des "ancrés", i.e. la situation d'immobilité sociale) est le même que celui des enquêtes plus récentes mais le moins courant dans notre population, ce qui ne peut pas étonner totalement lorsque l'on s'intéresse à des personnes qui ont toutes accompli une reconversion professionnelle...

Les cases grisées soulignent que les deux types de trajectoires les plus courants dans notre population ont des fréquences d'apparition très différentes selon le genre. Parmi les hommes, c'est le type "déracinés" qui est le plus représenté, alors que parmi les femmes c'est le type "enracinés", avec

une fréquence proche de 40% dans les deux cas. Cette différence s'explique en partie par l'écart entre les destinations, les femmes se reconvertissant plus souvent que les hommes vers la PCS 4 (cf. Tableau 70 : PCS des répondants après reconversion page 475). La colonne des "revenants" permet de retrouver le phénomène de contre-mobilité sociale que nous avons déjà évoqué : on note que, même élargie aux situations qui ne sont pas de compensation ($1 \rightarrow 1$ et $2 \rightarrow 2$), la contre-mobilité concerne moins du sixième des hommes et à peine plus d'une femme sur dix.

On pourrait vouloir affiner cette étude des trajectoires sociales en remplaçant les groupes hiérarchisés et les PCS à un chiffre par la nomenclature détaillée comportant deux chiffres. Mais ce niveau de détail multiplie les cas de figures et n'est guère opératoire. Il est en revanche tout à fait possible de mobiliser les groupes de destinations professionnelles que nous avons définis à partir des réponses au questionnaire, pour s'intéresser non plus aux trajectoires sociales stricto sensu mais aux relations entre origines sociales et destinations professionnelles. C'est ce que nous ferons dans le prochain chapitre.

CONCLUSION DU CHAPITRE 7

Le trait le plus saillant de nos résultats se situe dans les divergences nombreuses et conséquentes qui apparaissent entre les trajectoires des femmes et celles des hommes. Pour le reste, il convient de s'extraire de l'effet d'accumulation de chiffres que l'on peut ressentir au fil de ce chapitre en s'intéressant aux grandes tendances du recrutement dans l'institutariat, de la mobilité professionnelle en aval et à celles des trajectoires formées par ces deux mouvements.

Le poids des origines

Le premier élément de contexte concernant la mobilité entre générations est la position particulière de l'institutariat dans un espace social à deux dimensions, puisqu'il se situe à un niveau élevé sur l'axe du capital scolaire, mais à un bas niveau sur l'échelle du capital économique. Au niveau global, on retient qu'entre générations on constate la prépondérance de la stabilité sociale (héritage et autorecrutement) et la présence de mouvements ascendants de faible ampleur, entre catégories proches. Dans notre population d'enquête, on note une forte sur-représentation des origines supérieures mais également des divergences importantes selon le genre et l'âge. Si l'on s'intéresse aux dynamiques familiales, on retient que, dans la majorité des cas, le recrutement comme enseignant du premier degré constitue la première mobilité sociale dans la lignée familiale. On note également que le fort taux d'aîné parmi les répondants peut être relié à un choix "raisonnable" (i.e. sous contraintes) de l'entrée dans le métier. Enfin, la présence forte des positions sociales supérieures parmi les frères et sœurs ou les conjoints peut être vue à la fois comme motif et comme moteur de mobilité.

Les mobilités en cours de carrière

En ce qui concerne la mobilité professionnelle, les éléments de contexte convergent avec les tendances de la mobilité entre générations, puisque, parmi les actifs occupés, on note la prédominance des flux entre catégories proches et particulièrement ceux représentant une ascension sociale. Ainsi, par exemple, sur une période de cinq ans, plus de deux personnes sur dix quittent la PCS 42 pour une autre catégorie et, parmi ces dernières, environ six sur dix effectuent une trajectoire ascendante, deux sur dix une trajectoire latérale et deux sur dix une trajectoire descendante. Dans notre population d'enquête, par comparaison, on note la prédominance des trajectoires de promotion pour les hommes, la forte présence des mobilités "latérales", et la quasi-absence des trajectoires sociales descendantes.

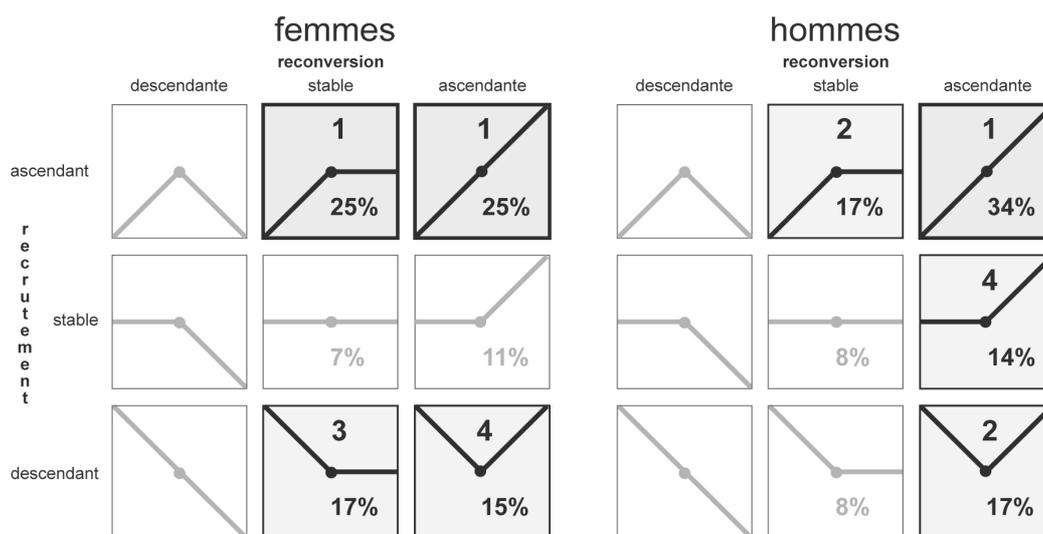
Les trois classes de "trajectoires sociales typiques" passant par l'institutorat

Pour composer les deux volets des données disponibles, nous suivons les propositions de Claude Dubar :

« On peut utiliser par exemple un modèle simplifié [...] il suffit de définir des repères temporels précis (par exemple : fin des études / entrée dans la vie active / position à l'enquête) et de mesurer la position sociale de l'individu sur une même échelle (exemple : classes supérieures (S) / moyennes (M) / populaires (P)) à ces trois moments. On appellera "**trajectoire objective**" la suite des positions sociales occupées par un individu ou sa lignée. [...] La confrontation entre ce modèle, déductif et combinatoire, et les classes obtenues inductivement par regroupement statistique permet d'aboutir à des "classes de trajectoires typiques" qui possèdent à la fois une signification théorique et une représentativité empirique. » (DUBAR 1998, op. cit. p. 77)

En combinant nos résultats d'enquête avec notre modèle déductif (i.e. la typologie des trajectoires sociales présentée en début de chapitre) et en appliquant un calcul des tendances de fréquences, nous aboutissons à la représentation synthétique suivante :

Figure 34 : Les trajectoires sociales typiques de notre population



Source : Le schéma de début de chapitre et l'ensemble de nos résultats, en particulier Tableau 76 : Trajectoires sociales des répondants (groupes de PCS) page 485)

Calcul des tendances de fréquence : On compare la fréquence d'un type de trajectoires avec la répartition équiprobable (un sixième, en excluant la colonne des reconversions descendantes) en prenant les seuils de 50% et 25% d'accroissement ou de diminution, on aboutit ainsi à des cases nettement plus fréquentes que la répartition équiprobable (seuil de +50%) entourées d'un trait épais sur fond gris, un peu plus fréquentes (seuil de +25%), moins fréquentes (seuil de -25%) et beaucoup moins fréquentes (seuil de -50%) tracées en gris pâle. Les chiffres situés en haut des cases indiquent le rang de fréquence de la trajectoire.

Lecture : Parmi les répondantes, 25% ont suivi une trajectoire sociale ascendante puis stable, ce qui représente un accroissement de plus de 50% de la probabilité et correspond au type de trajectoire le plus courant (*ex æquo* avec la trajectoire deux fois ascendante).

Dans notre population d'enquête, les deux types de trajectoires les plus courants sont soit deux fois ascendants, soit ascendants puis stables, et concernent la moitié de l'effectif. Mais la situation diffère fortement selon le

genre, puisque ces deux types de trajectoires sont équiprobables parmi les femmes, alors que, chez les hommes, la trajectoire doublement ascendante domine largement avec une fréquence supérieure au tiers. En ce qui concerne l'hypothèse de contre-mobilité, on note que la fréquence de ce type de trajectoire est proche de la répartition équiprobable.

On peut donc retenir qu'**un recrutement et une reconversion tous deux ascendants constituent le type de trajectoire le plus significatif** de notre population d'enquête.

Ce tableau d'ensemble n'est finalement pas en contradiction avec l'analyse la plus ancienne –à notre connaissance– de la mobilité sociale des instituteurs :

« Mais un fait nous semble dès à présent acquis : La profession d'Enseignant Primaire n'est pas seulement le palier intermédiaire d'une mobilité ascendante, mais une sorte de "plaque tournante". Ici se rencontrent deux courants contradictoires de mobilité sociale : dans la plupart des cas, aujourd'hui encore, la profession d'instituteur représente une étape intermédiaire dans l'ascension sociale de trois générations successives, mais pour certains cette profession est une halte au cours d'une évolution régressive. » (259)

En revanche, on peut reprocher à ce type d'analyse d'être réducteur, par le recours systématique et exclusif à « *cet artefact social qu'est toujours un groupe social* » (260). On peut également s'inquiéter de ce type de raisonnement effectué "toutes choses égales par ailleurs" et fondé sur le postulat –hasardeux selon nous– que chacun accorde la même signification aux mouvements dans l'espace social et aux évolutions professionnelles. La simple définition de la "réussite" sociale ou professionnelle, ainsi que

259 BERGER Ida, 1956, « Contribution à l'étude de la mobilité sociale en France : Les instituteurs » in Association internationale de sociologie, 1956, *Actes du troisième congrès mondial de sociologie volume V Changements dans l'Éducation* p. 50

260 BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil (p. 55)

l'évaluation de l'attractivité de telle ou telle position sont loin de constituer de simples standards techniques que l'on pourrait unifier et donc éluder dans l'étude des parcours professionnels qui nous occupent. À ce titre, l'analyse des trajectoires sociales présentée au fil de ce chapitre peut apparaître comme "*objectiviste et réductrice*" :

« Il s'agit d'une analyse "objectiviste" des trajectoires dans la mesure où il n'est tenu aucun compte du sens subjectif que les individus attribuent à leur parcours. C'est aussi une analyse nécessairement réductrice puisque la position, à un moment donné, n'est mesurée que sur une seule échelle. »
(DUBAR 1998, op. cit. page 78)

Afin de ne pas en rester à une analyse "*objectiviste*" et "*réductrice*", il nous faut prendre en compte le « *sens subjectif que les individus attribuent à leur parcours* », ainsi que les systèmes de valeurs collectifs que cela engage, en analysant les récits produits par les acteurs concernés. C'est ce que nous allons faire dans le chapitre suivant.

chapitre 8

MOBILES

Motifs et moteurs de mobilité,
entre chaîne biographique et trame sociale

PRESENTATION DU CHAPITRE 8

Nous avons examiné au chapitre trois comment la mobilité pouvait se concrétiser pour les acteurs sociaux à travers l'analyse extensive d'un cheminement individuel qui nous a permis d'examiner l'articulation de ses singularités biographiques avec ses ancrages sociaux. Les chapitres suivants nous ont permis d'observer les variations des parcours de mobilité en fonction de leur destination et d'examiner de nombreux effets de contexte. Dans ce chapitre, nous allons rendre raison des dynamiques biographiques et des processus décisionnels rencontrés dans l'enquête, en cherchant à déterminer en quoi les motifs et les moteurs de mobilité – "**les mobiles des mobiles**" – relèvent de stratégies, d'opportunités, de contraintes, de ressources ou de motivations... Nous allons donc poursuivre la confrontation des *itinéraires objectifs* (constitués des éléments factuels de la trajectoire sociale et de la carrière professionnelle) avec les *cheminements subjectifs* (c'est-à-dire la façon dont les intéressés vivent leur parcours). Nous pourrions ainsi définir la notion de "**posture biographique**" et aboutir à des configurations articulant les "*causes externes*" et les "*raisons internes*" des parcours de mobilité professionnelle qui nous occupent.

La première section de ce chapitre sera l'occasion d'examiner les résultats de notre enquête par questionnaire afin d'étudier les motivations avancées par les acteurs pour expliquer leur mobilité en cours de carrière et d'analyser le bilan qu'ils en dressent. La deuxième section nous permettra d'examiner les résultats de l'analyse lexicale des transcriptions d'entretiens afin de préciser les notions de "manières d'être au métier" et de "postures biographiques". La troisième section de ce chapitre sera consacrée aux configurations biographiques qui émergent des matériaux disponibles, pour aboutir à l'articulation de quatre "figures" condensant les principales lignes de force des parcours de mobilité, dans leurs versants objectifs et subjectifs.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 8

I "Raisons d'agir" : Ce qui pousse et ce qui tire un enseignant hors de sa classe.....	498
I.1 Le poids d'une carrière.....	499
Les cycles et les crises de carrière	499
Bilan de carrière.....	503
I.2 L'attrait de la destination professionnelle	507
II "Lignes de vie" : Récits, parcours et "postures biographiques".....	518
II.1 Acteur et personnage	518
II.2 Façons de parler	522
Décrire sa carrière dans le premier degré	522
Détailer son parcours de mobilité.....	525
Livrer sa vision du métier d'origine	526
Établir le bilan des évolutions.....	528
Métier et carrière, "engagement et distanciation".....	530
III Configurations : entre causes, raisons et occasions	533
III.1 Lignes de force des mobiles et de la mobilité.....	533
Instituer, enseigner, professer	533
Assumer le pouvoir hiérarchique.....	534
Relever le défi	534
Une passion envahissante	535
Une compétence n'est jamais perdue	536
Militant de base ou permanent ?.....	536
Une crise existentielle	537
Mobilité sociale	537
"L'insoutenable légèreté" de la maîtrise professionnelle	538
III.2 Figures de mobiles	539
"Ex-pair", la lente probation interne	540
Alain : l'innovation contre la routine.....	540
"Stratège", une audace bien tempérée	546
Marc : une solution de repli	546
"Aventurier", s'accomplir et faire de sa passion un métier	552
Éric : quand la boucle se referme	552
"Sujet", des réactions défensives.....	558
Hervé : préserver le hors travail.....	558
Michelle : ne plus se laisser envahir	561
Conclusion du chapitre 8	565
Les figures de mobiles	565
Stratégie ou évolution progressive ?	567
Champ des possibles et champ de vision	568

I "Raisons d'agir" : Ce qui pousse et ce qui tire un enseignant hors de sa classe

Parmi les "raisons d'agir" (**261**) des enseignants quittant la classe, nous allons distinguer dans cette section ce qui les *pousse* à quitter leur position d'origine et ce qui les *tire* vers leur destination professionnelle (**262**). Cette section va nous permettre d'examiner les processus de "choix" de la mobilité professionnelle selon deux axes : d'une part le bilan de la carrière dans le primaire et d'autre part la perception de la destination du parcours de mobilité. Nous plaçons le terme de "choix" entre guillemets, car nous pensons que les processus de mobilité professionnelle en cours de carrière –comme ceux du recrutement initial– ne relèvent pas uniquement d'un simple choix rationnel, et qu'il convient « *d'analyser les mobilités comme traduisant les manières dont les acteurs fabriquent leur trajectoire professionnelle au sein de systèmes de règles **intégrés** –c'est-à-dire à la fois pris en compte et transformés– dans les stratégies d'acteurs socialement et économiquement définis dans leur rapport au marché du travail* » (BÉRET op. cit. p. 355, souligné par l'auteur).

261 expression empruntée à Pierre Bourdieu

262 Sur la conception de l'acteur « *push and pull* » cf. BÉRET Pierre, 1992, « Mobilité, investissement et projet : quelques réflexions théoriques » in COUTROT Laurence & DUBAR Claude (eds) CEREQ, 1992, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française (pp. 343-356)

I.1 Le poids d'une carrière

Les cycles et les crises de carrière

Parmi les évidences qu'il nous faut interroger, figure en bonne place l'explication de la mobilité professionnelle en cours de carrière par la notion de "crise" ou pour le moins d'insatisfaction professionnelle. Afin de situer les processus qui nous intéressent dans un cadre plus large, on peut les confronter avec les résultats des travaux portant sur les déroulements de carrière. Depuis la recherche fondatrice de Howard Becker portant sur les carrières des enseignants de Chicago (**263**), de nombreux ouvrages développant une approche biographique ont vu le jour sur ce thème. Un article de Michaël Huberman présente une étude des phases de la carrière enseignante et propose quelques questions de recherche liées au thème :

« Y a-t-il des "phases" ou des "stades" dans l'enseignement ? [...] Est-on plus ou moins "satisfait" de sa carrière à des moments précis de sa vie professionnelle ? [...] Y a-t-il des moments de crise qui touchent une population importante ? [...] Qu'est-ce qui distingue, en cours de carrière, les enseignants qui finissent dans l'amertume de ceux qui finissent dans la sérénité ? » (**264**)

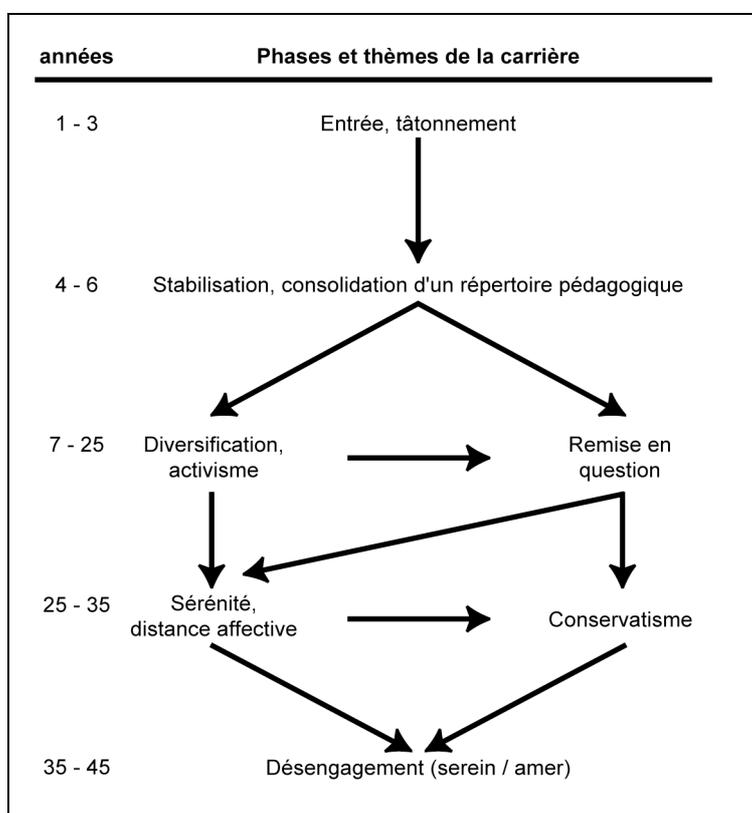
Il propose ensuite une définition de la notion de carrière, qui rejoint plusieurs éléments que nous avons déjà rencontrés à propos des itinéraires

263 BECKER Howard, 1951, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, University of Chicago (édition : New-York, Arno Press, 1980)

264 HUBERMAN Michaël, 1989, « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie* N°86 janv. fév. mars (p.6) Voir également HUBERMAN Michaël, 1989, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestlé

professionnels qui nous occupent : « *Le développement d'une carrière est ainsi un processus, non pas une série d'événements. Pour quelques-uns, ce processus peut bien paraître linéaire, mais pour d'autres il y a des plateaux, des régressions, des culs-de-sac, des déclics, des discontinuités.* ». Vient ensuite la confrontation des données d'une étude empirique avec un modèle théorique de synthèse qui présente non les moments-clés d'une "carrière-type", mais bien plutôt des phases qui peuvent s'enchaîner de différentes manières, comme l'indiquent les flèches du schéma suivant :

Figure 35 : Les cycles de la carrière enseignante

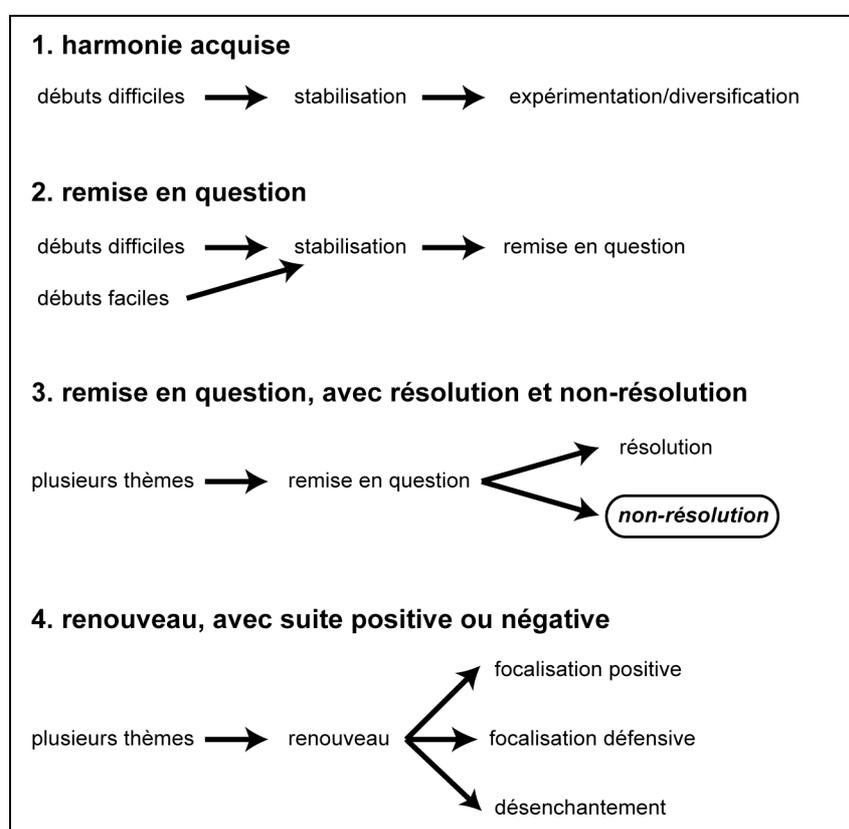


Source : M. HUBERMAN op. cit. p. 8

On note sur le schéma deux périodes pouvant correspondre à une "crise de carrière" : d'une part les trois premières années de « *tâtonnement* » et d'autre part la "remise en question" à partir de la septième année d'exercice professionnel. On note que la ré-orientation professionnelle n'est pas envisagée par cette étude, centrée sur les enseignants qui restent en poste pour lesquels la remise en cause débouche soit sur le "conservatisme" soit sur

la "sérénité". L'objet de cette étude est la stabilisation professionnelle, dont l'auteur indique six conditions : « *s'engager définitivement [...]; être nommé, avoir une stabilité d'emploi ; avoir des classes "maniabiles" et des rapports satisfaisants avec les élèves [...]; maîtriser les facettes pédagogiques de base [...]; réunir autour de soi un noyau de collègues "conviviaux" [...]; trouver un équilibre avec la vie de famille [...]* ». Cela dessine en creux toutes les situations pouvant conduire à une remise en cause et à un départ. Le regroupement des données permet de dégager quatre types d'itinéraires professionnels qui sont présentés dans le schéma qui suit :

Figure 36 : Les quatre types d'itinéraires selon M. Huberman



Source : M. HUBERMAN op. cit.

On peut noter tout d'abord que la "diversification" peut correspondre à certaines formes de mobilité interne, ensuite que le "désenchantement" et surtout la "non-résolution de la remise en question" peuvent précéder un départ de la classe.

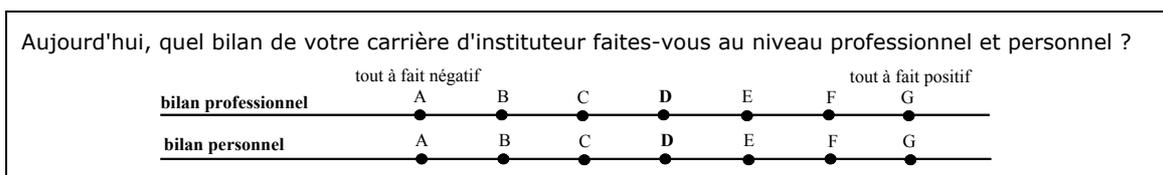
Les recherches de Michaël Huberman et d'autres travaux qui s'y apparentent (265) fournissent un cadre d'analyse qui se focalise sur le point de vue subjectif des enseignants et sur leurs perceptions de l'enseignement tel qu'ils le pratiquent. On doit garder à l'esprit que les études disponibles se sont intéressées aux enseignants du secondaire, dont nous avons évoqué aux chapitres cinq et six la palette restreinte de "diversification" de carrière ou d'opportunité de mobilité professionnelle. Mais, *mutatis mutandis*, on peut s'attendre à ce que les enseignants du premier degré ayant quitté la classe, d'une part, présentent une série de caractéristiques qui « *distingue, en cours de carrière, les enseignants qui finissent dans l'amertume de ceux qui finissent dans la sérénité* » et, d'autre part, qu'ils aient ressenti plus que d'autres "le malaise des enseignants", voire qu'ils soient passés par une phase de "remise en question non résolue" que Michaël Huberman situe entre sept et vingt-cinq ans de carrière.

Examinons à présent les éléments fournis par notre enquête empirique pour confronter le cadre général d'analyse des carrières enseignantes et les spécificités de notre objet.

265 On peut consulter par exemple BRUNET Luc & DUPONT Pol & LAMBOTTE Xavier, 1991, *Satisfaction des enseignants ?*, Labor – ESTEVE José & FRACCHIA Alice, 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue française de pédagogie* N°84

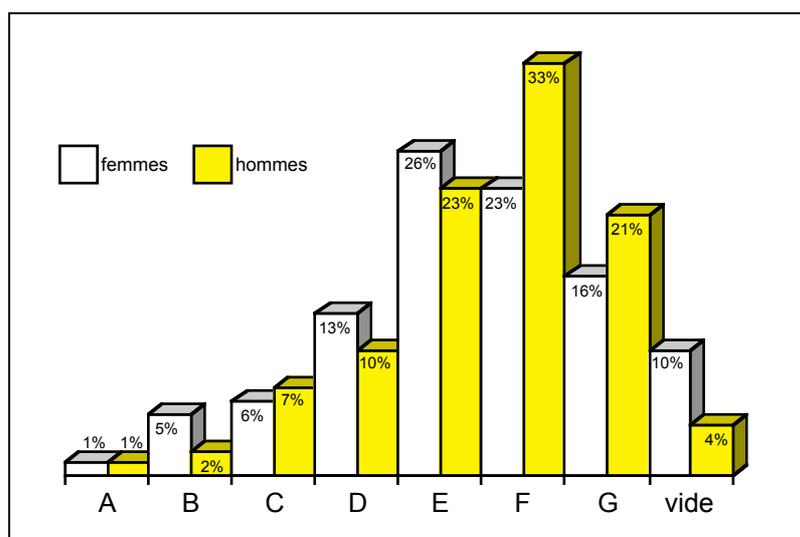
Bilan de carrière

Une question invitait les répondants à situer leur bilan de carrière dans le premier degré sur une échelle graduée :



Les résultats du dépouillement de cette question sont présentés dans le schéma suivant :

Figure 37 : Bilan professionnel de la carrière dans le premier degré



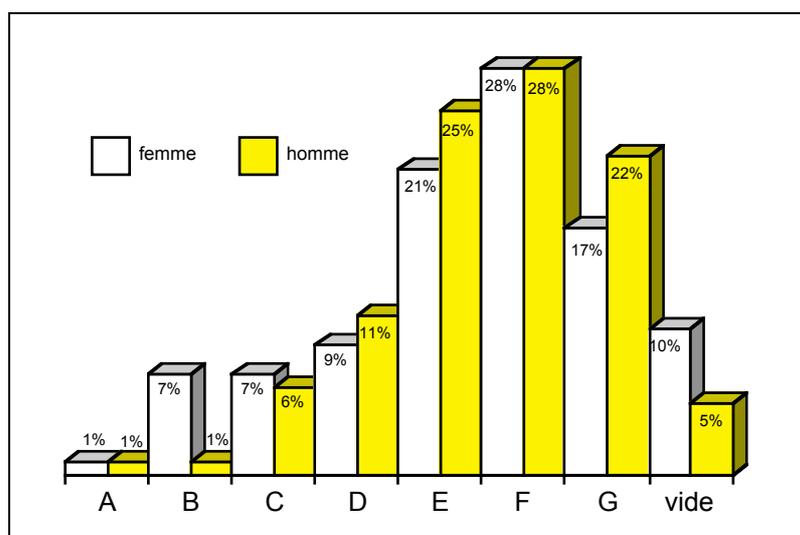
Source : Analyse de la question 5.1 de notre enquête par questionnaire

Lecture : Parmi les répondants, 1% des femmes et 1% des hommes choisissent l'item "très négatif" pour caractériser le bilan professionnel de leur carrière dans le premier degré qu'ils établissent au moment de l'enquête.

On remarque la faible proportion des bilans négatifs ou mitigés, qui correspondent à environ une réponse sur dix, encore plus marquée pour les hommes que pour les femmes. Cela ne cadre absolument pas avec une carrière dans le premier degré placée sous le signe de "la crise" ou du

"malaise", puisque les trois quarts des hommes et les deux tiers des femmes établissent un bilan professionnel positif ou tout à fait positif. Mais on peut penser que ces bilans professionnels correspondent plus aux liens entre le nouveau métier et la position de départ qu'à une évaluation globale de cette dernière. Examinons les résultats de la deuxième échelle de la question qui portait sur le bilan personnel, présentés dans le schéma suivant :

Figure 38 : Bilan personnel de la carrière dans le premier degré



Source : Analyse de la question 5.1 de notre enquête par questionnaire

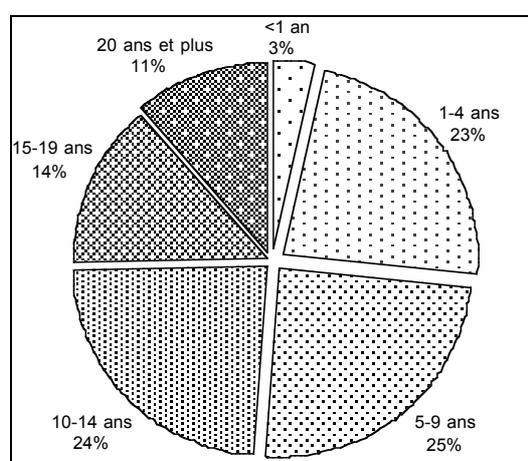
Lecture : Parmi les répondants, 1% des femmes et 1% des hommes choisissent l'item "très négatif" pour caractériser le bilan personnel qu'ils font au moment de l'enquête de leur carrière dans le premier degré.

La forme générale du graphique et les grandes tendances qu'elle reflète ne diffèrent pas de celles que nous avons relevées dans le graphique précédent. Décidément, pour nos répondants, le bilan de leur carrière dans le premier degré est largement positif et à peine un sur dix émet une réponse pouvant s'apparenter à un malaise ou à une crise professionnelle.

Mais quel crédit peut-on accorder à ces bilans établis dans l'après-coup ? On se doute que le constat d'un malaise –voire d'un échec– n'est pas facile à émettre et que les bilans précédents risquent d'être entachés d'un biais provenant de réponses sous-estimant les difficultés éprouvées par les répondants. Il convient donc de rechercher des critères plus "objectifs", c'est-

à-dire quantifiables en dehors des déclarations des répondants. On a vu, dans les pages qui précèdent, que l'analyse des déroulements de carrière conduit les auteurs à établir des périodes de crise ou de déstabilisation qui peuvent correspondre à des départs professionnels. Les modalités temporelles des itinéraires peuvent constituer un critère quantifiable. Examinons les durées de carrière dans l'institutorat, calculées à partir de la question 3.1 de notre questionnaire et représentées dans le schéma suivant :

Figure 39 : Répartition des durées de carrière



Source : Analyse de la question 3.1 de notre enquête par questionnaire.

Lecture : 3% des répondants ont exercé dans la position standard durant moins d'un an, 23% entre un et quatre ans...

On note, à la lecture de ce graphique, que la répartition des durées de carrière est plutôt homogène puisque l'on peut distinguer quatre sous-groupes presque égaux, représentant chacun un quart de l'effectif : carrière de moins de 5 ans, entre 5 et 9 ans, entre 10 et 14 ans, et 15 ans ou plus. La distribution des durées de carrière partage régulièrement notre échantillon en suivant des périodes de cinq ans, sauf pour le dernier quart de l'effectif qui correspond à une décennie. En ce qui concerne les durées de carrière, les différences entre hommes et femmes sont minimes et ne sont donc pas présentées ici.

On constate que la moitié des départs s'effectue durant les dix premières années de la carrière dans le premier degré. On peut retenir particulièrement que les durées de carrière sont distribuées régulièrement au fil du temps et qu'aucune période de départs très fréquents n'émerge de cette distribution des durées. Cela infirme largement l'hypothèse explicative des départs en cours de carrière par une "période de crise" nettement différenciée et durant laquelle les départs seraient très nombreux. On note en particulier que l'on ne retrouve pas trace dans nos résultats quantifiés de la période allant de sept à vingt-cinq ans d'exercice qui était repérée comme une période de remise en cause et de déstabilisation.

Ainsi, on ne trouve ni dans les perceptions ni dans les déroulements de la carrière primaire de caractéristiques correspondant à ce qui pousse un enseignant à quitter la classe. Peut-on, symétriquement, établir des critères qui pourraient s'apparenter à ce qui tire un enseignant hors de la classe ? C'est ce que nous allons voir dans la section qui suit.

1.2 L'attrait de la destination professionnelle

Dans notre questionnaire, nous avons essayé de décomposer les motivations du départ et de trouver des indicateurs quantifiables qui puissent être repris par des questions fermées. Nous allons en analyser quelques aspects quantifiés, mais il convient de noter que nous avons collecté un matériau qualitatif très important sur les motivations des départs car les répondants sont souvent prolixes à ce propos dans les questions ouvertes et les entretiens. Cela ne doit pas surprendre car tous ceux qui ont quitté la classe ont été confrontés à cette interrogation, au moment du choix de la reconversion professionnelle. Nombre d'entre eux déclarent que leur recrutement comme instituteur a relevé du "hasard" ou des "circonstances", et beaucoup semblent s'être moins interrogés sur le sens de leur recrutement initial ou de leur carrière dans le premier degré que sur celui de leur reconversion. La grande majorité des répondants a effectué une reconversion volontaire, souvent choisie et préparée : chacun a donc engagé un travail réflexif et "pesé le pour et le contre" avant de concrétiser le projet de départ.

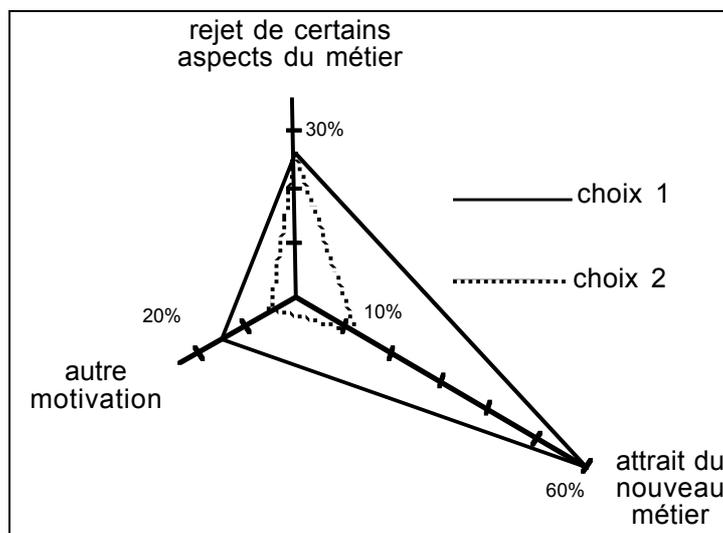
Une première question invitait les répondants à classer trois propositions générales pour caractériser leur départ :

Pourquoi avez-vous décidé de quitter la classe ?

1/ Motivation principale : Notez dans la cuvette : 1=le plus motivant, 2=moins motivant...

rejet de certains aspects du métier d'institut intérêt du nouveau métier autre :

La figure suivante indique les fréquences de choix pour chaque proposition :

Figure 40 : Motivation principale du départ

Source : Analyse de la question 4.1 de notre enquête par questionnaire.

Lecture : En premier choix, 60% des répondants retiennent l'item "attrait du nouveau métier" comme motivation principale de leur départ, 25% retiennent l'item "rejet de certains aspects du métier" et 15% indiquent une autre motivation.

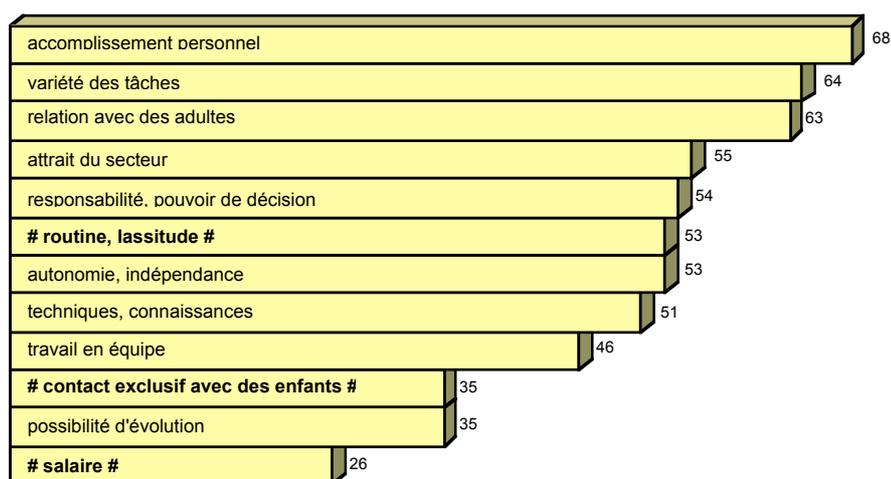
Nous pouvons voir que, dans une très large mesure, les répondants déclarent avoir été plus motivés par l'attrait du nouveau métier que par le rejet de certains aspects du métier d'instituteur. Cette dimension positive, dynamique du choix, ressort également très nettement dans l'analyse des réponses aux questions ouvertes et des entretiens. Dans la plupart des réponses, la motivation principale avancée par les répondants n'est pas de *quitter la classe* mais plutôt d'*aller vers autre chose*. Seulement un répondant sur quatre déclare s'être déterminé principalement contre son expérience de l'institutariat et moins d'un sur six avance d'autres raisons. Le choix de l'item "*autre motivation*" correspond presque toujours à une obligation, à un cas de force majeure (maladie, incapacité, impossibilité...). Il faut noter à ce propos que ce type de trajectoires est sans doute sous-représenté dans notre échantillon. Cela s'explique par les difficultés qu'il y a à contacter des personnes qui ont quitté le métier à cause d'une incapacité à faire face aux "obligations de service" ou à la suite d'une radiation. Cependant, ces reconversions professionnelles opérées sous la contrainte d'éléments extérieurs ne sont pas absentes de notre échantillon.

La question suivante invitait les répondants à détailler leur motivation, à partir d'une liste d'items concernant le métier d'instituteur et le nouveau métier :

Pourquoi avez-vous décidé de quitter la classe ? (Cochez les motifs de <i>reconversion</i> et barrez les motifs d' <i>hésitation</i>)		
<i>2/Éléments détaillés du métier d'instituteur</i>		
salaire	charge de travail, fatigue	relations avec l'administration
relations avec les collègues	relations avec les parents d'élèves	image du métier d'instituteur dans la société
routine, lassitude	contacts exclusifs avec des enfants	relation avec les élèves
<i>3/ Éléments détaillés du nouveau métier</i>		
variété des tâches	autonomie, indépendance	accomplissement personnel
relations avec des adultes	possibilité d'évolution de carrière	responsabilités, pouvoir de décision
travail en équipe	attrait du secteur d'activité	intérêt des techniques, des connaissances

La figure qui suit indique les fréquences de choix :

Figure 41 : Éléments de motivation retenus



Source : Analyse de la question 4.1 de notre enquête par questionnaire.

Lecture : 68% des répondants retiennent l'item "accomplissement personnel" comme élément de motivation de leur départ.

Note : Seuls les items retenus par plus de 25% des répondants sont présentés ici. Les items en caractères gras et signalés par le signe # concernent le métier d'instituteur, les autres items concernent le nouveau métier.

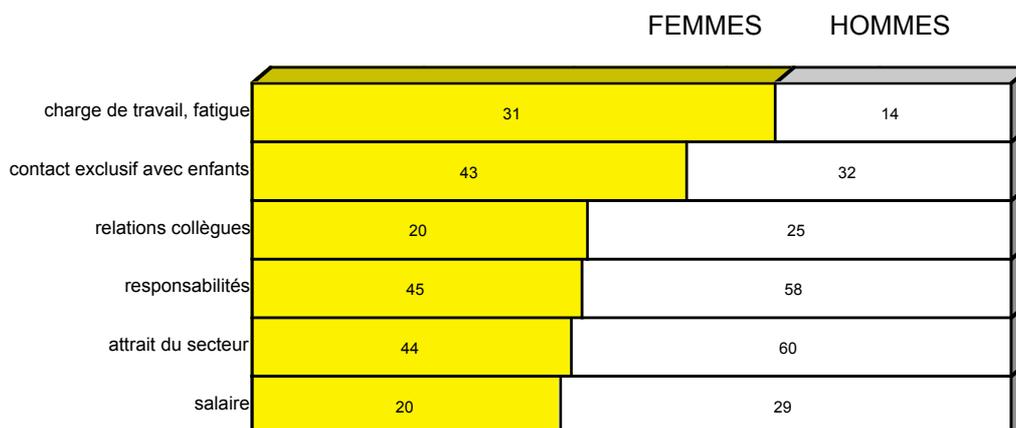
On peut voir sur ce graphique que les répondants ont retenu en priorité les éléments de motivation liés au nouveau métier plutôt que ceux relevant du métier d'instituteur. Cela est cohérent avec les résultats présentés dans le graphique précédent à propos de la motivation principale de la reconversion.

De plus, certains items vont par paire et, dans ce cas, les choix se portent plus souvent sur les items relatifs au nouveau métier que sur ceux concernant l'institutariat ("relations avec des adultes" 63% vs #"contacts exclusifs avec des enfants"# 35%, "variété des tâches" 64% vs #"routine"# 53%). On remarque également que le pôle personnel et relationnel est dominant puisque les items "accomplissement personnel", "routine", "autonomie", "relations avec des adultes" représentent une part dominante des choix. Le versant professionnel des motivations n'est retenu que dans une moindre mesure ("variété des tâches", "attrait du secteur d'activité", "intérêt des techniques et des connaissances").

On peut noter que les items le plus retenus pour marquer l'insatisfaction par rapport à l'institutariat dans une autre question ("relations avec l'administration", "salaire"...) ne sont choisis que par une faible part des répondants à propos des motivations de leur reconversion.

On peut compléter cette étude des "raisons d'agir" par l'analyse des types de choix et des éléments de motivation en fonction des différents paramètres de notre population :

Figure 42 : Éléments de motivation retenus selon le genre



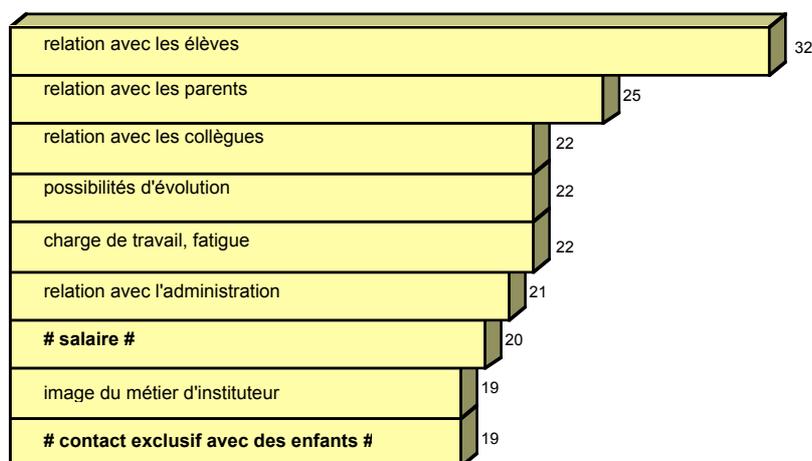
Lecture : Parmi les répondants, 31% des femmes et 14% des hommes retiennent l'item "charge de travail, fatigue" comme élément de motivation.

Note : Seuls les items présentant des variations marquées selon le genre sont présentés ici (seuil de 25%).

Les deux seuls items choisis plus souvent par les femmes que les hommes concernent l'exercice quotidien du métier ("charge de travail, fatigue" et "contact exclusif avec des enfants"). On retrouve ainsi des différences selon le genre dans le rapport au métier et les postures professionnelles qu'ont soulignées plusieurs études portant sur l'enseignement du premier degré (266).

Globalement, les répondants ne rejettent pas leur métier d'origine, puisque les items correspondant à des difficultés dans l'exercice du métier sont très peu retenus ("relations avec l'administration", "relations avec les parents", "relations avec les élèves"). Ces motifs, et particulièrement les relations avec les élèves figurent même en tête des items barrés le plus fréquemment par les répondants :

Figure 43 : Éléments de motivation rejetés



Source : Analyse de la question 4.1 de notre enquête par questionnaire.

Lecture : 32% des répondants rejettent l'item "relation avec les élèves" comme élément de motivation de leur départ.

Note : Seuls les items retenus par plus de 20% des répondants sont présentés. Les variations selon le genre sont peu marquées et ne sont donc pas présentées ici.

266 Voir en particulier MARESCA Bruno, 1995, « La représentation du métier chez les instituteurs », *Éducation & Formations* N°41

D'ailleurs, dans les questions ouvertes, les critiques émises par les répondants se concentrent sur la hiérarchie (inspecteur, et, dans une moindre mesure, directeur) puisque les difficultés avec les élèves ne sont signalées que par quelques personnes. Une personne écrit par exemple : « *je trouvais l'atmosphère école primaire (entre collègues) étriquée, sans grande ambition, et j'avais besoin d'autre chose* ». Le soulignement du terme "entre collègues" est symptomatique, nous semble-t-il, du soin pris par la grande majorité des répondants à signifier avec force que si beaucoup de problèmes existent dans l'école, il convient d'en exclure absolument les élèves. La hiérarchie pouvait se montrer pesante et incompétente, les collègues routiniers, les parents d'élèves velléitaires, interventionnistes ou démissionnaires mais "les gamins" étaient parfaits. Du moins, si certains élèves étaient "difficiles" ou "durs", les enfants sont inattaquables et leur critique semble être un tabou parmi les répondants. Est-ce un ancien réflexe "d'instit" ?... ou une façon de dire que l'on n'était pas incompétent au point de se plaindre des élèves avec lesquels on aurait peiné à établir une relation éducative harmonieuse ? Car il est sûrement plus facile –même dans l'après-coup– de critiquer l'environnement professionnel de l'école primaire que de reconnaître des difficultés personnelles à propos du "point d'honneur" des enseignants que sont les relations avec les élèves.

L'analyse des réponses portant sur les motivations avancées par les acteurs montre qu'ils ne se rangent pas parmi les "instituteurs malgré eux" et refusent l'idée –fortement reprise depuis longtemps– selon laquelle « *même en pleine période de chômage, on ne monte plus qu'à reculons sur l'estrade de la communale...* » (267). À la lecture des réponses des participants à notre enquête, leur reconversion professionnelle ne peut pas être interprétée comme une fuite ou un abandon. Ils restent très perméables à une vision de l'excellence professionnelle liée à "l'amour des enfants" qui domine chez les instituteurs en poste (268).

267 BERNARD P., « Instituteurs malgré eux », *Le Monde*, 11/2/1987

268 COLLONGES G. & POULETTE C., 1992, « Devenir enseignant ? Représentation d'un métier et modalités de la préférence professionnelle », *Revue du Centre de recherche en éducation de Saint Etienne* N°5

De plus, annoncer un "mal-être" dans la position d'instituteur revient à reconnaître une situation d'échec personnel, ou pour le moins des difficultés impliquant une remise en cause de ses propres aptitudes. Et finalement, l'élément de motivation qui ressort le plus souvent des réponses aux questions ouvertes et des entretiens est le sentiment diffus de routine, l'impression de ne pas « *aller au bout de ses (in)compétences* » (269). Une réponse illustre bien ce désir d'accomplissement personnel pouvant naître d'une situation (trop) bien établie et ne comportant pas (ou plus assez) de défi à relever :

« *J'avais besoin de changement : j'étais bien, à trois pas de chez moi, me voyant partie jusqu'à la retraite, j'ai eu très peur... Il est peut-être intéressant de noter que ma reconversion s'est produite alors que je me sentais particulièrement bien dans l'école où j'étais en poste. Je n'ai rien fait de concret pour changer de profession quand j'en avais particulièrement marre (seulement une mutation).* » (réponse à une question ouverte)

La dégradation des conditions d'exercice du métier d'instituteur est souvent invoquée comme un facteur évident d'augmentation des départs en cours de carrière. Les difficultés à exercer sont malcommodes à mesurer, et leur influence sur le taux de départ l'est encore plus. De surcroît, cet aspect semble conduire plus souvent à mettre en œuvre des "stratégies de survie" (270) que des réorientations de carrière.

Dans son livre *L'ère des enseignants* (271), Monique Hirschhorn développe une analyse du métier d'enseignant qui prend en compte les contraintes structurelles mais s'attache surtout à détailler l'expérience vécue par les acteurs individuels. Une des hypothèses fortes de l'ouvrage est que les effets de position qui distinguent les catégories d'enseignants sont moins importants que les effets de système qui les rapprochent.

269 A propos des incompétences qui mènent à tout, voir PETER L.J. & HULL R., 1970, *Le principe de Peter*, Stock

270 WOODS Peter, 1977, « Les stratégies de survie des enseignants », in FORQUIN Jean-Claude, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck (première édition : « Teaching for Survival » in WOODS P. & HAMMERSLEY M., 1977, *School Experience*, Croom Helm)

271 HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF : chap. 5 « les comportements professionnels » pp.227-239

L'auteur présente les années 1960-1980 comme « *l'ère des enseignants* » et nous propose *trois modèles normatifs* permettant de situer l'action individuelle des enseignants. Chaque modèle est présenté comme une « *exigence avec laquelle on est plus ou moins en conformité* » et l'auteur distingue trois figures : le *magister*, le *pédagogue* et l'*animateur*, à partir des valeurs centrales du *savoir*, de l'*élève* et de l'*établissement*. Ces modèles concurrents présentent un *coût d'adhésion* et l'auteur présente les stratégies défensives développées par les enseignants. Ces comportements peuvent prendre la forme de *réduction des coûts d'adhésion* mais également de stratégies de fuite et aller jusqu'à l'anomie. La fin de « *l'ère des enseignants* » serait marquée selon l'auteur par la montée de *comportements utilitaristes* d'enseignants pour qui aucun modèle n'est crédible.

Ces « *enseignants anomiques* » visent à réduire au strict minimum leur engagement professionnel pour que les avantages du métier l'emportent sur ses désagréments. Pour les enseignants relevant de l'anomie, aucun des trois modèles n'est crédible. On aboutit ainsi à un relativisme généralisé qui débouche sur « *l'utilitarisme* » dans lequel la rationalité axiologique de l'acteur s'efface au profit de la seule rationalité instrumentale (en reprenant la distinction faite par Max Weber entre rationalité en finalités et rationalité en valeur). On aboutit à un affaiblissement de l'image de soi et à une dévalorisation générale du métier. L'autonomie des enseignants et des équipes –qui est un trait marquant des dernières décennies– constitue une charge insupportable pour les enseignants anomiques qui cherchent à rétablir l'hétéronomie afin de limiter leur engagement personnel.

Dans ce cadre, les dispositifs défensifs sont nombreux, à commencer par la maladie qui est à la fois conséquence et solution. La réduction de l'implication se traduit par une pratique routinière se limitant au respect de normes formelles minimales et par une définition formaliste du métier. L'exercice de la fonction enseignante est organisé pour instaurer un *modus vivendi* dans la classe autour d'un « *laxisme tempéré* » qui atténue les attentes des élèves en limitant les exigences professorales. Le choix des lieux d'exercice relève de la même logique, en évitant aussi bien d'avoir un trop bon public qu'un trop mauvais (pour se dérober à l'engagement rendu nécessaire soit par le fort niveau d'exigence des "bons" publics, soit par les difficultés des élèves issus de milieux moins consuméristes).

Ainsi, ***lorsqu'un enseignant a le plus de "raisons objectives" de quitter la classe, il semble ne pas en avoir vraiment les moyens***. Et l'on peut faire l'hypothèse que ce ne sont pas les enseignants les plus "mal en place" qui s'en vont, mais ceux qui disposent des ressources nécessaires (ou du moins ceux qui s'en donnent les moyens). C'est ce que remarque fort judicieusement Sophie Ernst à propos de Christine Bravo, qui apparaît dans son livre de souvenirs comme « *assez énergique pour vivre positivement cette expérience d'institutrice, et pour en sortir à la première occasion* » (272). C'est également ce qu'indique ce répondant à notre enquête, en réponse à une question ouverte : « *Je suis à la fois heureux d'avoir exercé cette profession pendant plus de quinze ans et fier d'avoir eu l'énergie nécessaire pour passer à autre chose.* ».

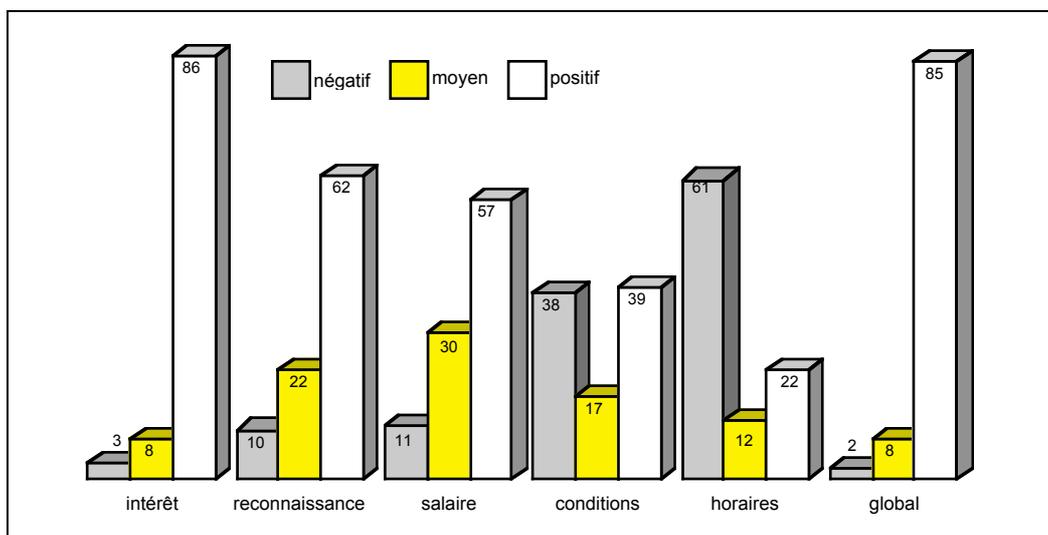
Il est possible de compléter cet aspect en examinant le bilan que les répondants tracent de leur situation professionnelle au moment de l'enquête. Une question invitait les répondants à comparer leur position professionnelle au moment de l'enquête avec leur expérience dans le premier degré :

Aujourd'hui, comment situez-vous votre position actuelle par rapport au métier d'instituteur ?
Pour chaque aspect, entourez la lettre qui situe le mieux votre position actuelle par rapport à celle d'instituteur.

	tout à fait pire			identique au métier d'instituteur			tout à fait mieux
	A	B	C	D	E	F	G
<u>salaires</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>horaires, charge de travail</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>conditions de travail, fatigue</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>stimulation, motivation</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>accomplissement personnel</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>intérêt et variété des tâches</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>reconnaissance sociale</u>	●	●	●	●	●	●	●
<u>jugement global</u>	●	●	●	●	●	●	●

Le schéma suivant indique les principaux résultats du dépouillement des réponses à cette question :

272 ERNST Sophie, 1996, « Le métier d'instituteur : quelles images réalistes pour un héroïsme prosaïque ? "Maîtresse à Belleville" (Christine Bravo, 1984, Ramsay) », *Étapes de la recherche N°36 INRP*

Figure 44 : Bilan du nouveau métier

Source : Analyse de la question 5.5 de notre enquête par questionnaire.

Lecture : 3% des répondants jugent négativement leur profession au moment de l'enquête par rapport au métier d'institutrice pour l'item "intérêt et variété des tâches", 8% émettent un jugement mitigé et 86% un jugement positif.

Notes : Les items "stimulation, motivation" et "accomplissement personnel" ne figurent pas dans le schéma, car ils correspondent à une distribution des réponses très proche de celle de l'item "intérêt et variété des tâches". Les variations selon le genre sont peu marquées et ne sont donc pas présentées ici. Les non-réponses ne sont pas indiquées, ce qui explique que les totaux ne sont pas égaux à 100%.

On remarque que les grandes tendances de ce bilan du parcours de mobilité confirment largement les observations que nous venons de faire sur "ce qui pousse" et "ce qui tire" un enseignant hors de sa classe, ainsi que le caractère choisi et assumé que revêt la grande majorité des mobilités professionnelles qui nous occupent. Le jugement global et trois items ("stimulation, motivation", "accomplissement personnel" et "intérêt et variété des tâches") correspondent à un jugement négatif ou mitigé pour seulement un répondant sur dix. Si l'on observe les items qui divergent de ce *satisfecit* global, on remarque qu'ils correspondent aux conditions de travail (jugées plus difficiles par 38% des répondants) et surtout aux horaires pour lesquels près des trois quarts des répondants émettent un bilan négatif ou mitigé.

En somme, si l'on comprend bien ces réponses prises globalement, le bilan de presque tous les répondants pourrait se résumer par une formule du type de celle-ci : « *aujourd'hui je travaille plus et plus longtemps qu'avant, mais je suis satisfait d'avoir quitter la classe* ».

Après l'étude des "raisons d'agir" que nous venons de mener à partir des réponses de notre enquête par questionnaire, nous allons passer dans la section suivante à l'analyse des argumentaires produits lors des entretiens.

II "Lignes de vie" : Récits, parcours et "postures biographiques"

(273)

II.1 Acteur et personnage

Dans les transcriptions d'entretiens reproduites en annexes, on peut pointer de nombreux extraits qui ne décrivent pas l'itinéraire professionnel mais se réfèrent directement à la situation d'entretien. À de nombreuses reprises, les répondants formulent des remarques méta-linguistiques sur leur propre récit en cours d'élaboration, ils prennent de la distance avec ce qu'ils viennent de dire. Parfois, ils commentent la situation d'entretien et leur façon d'y participer, ils cherchent à redéfinir le sens de l'interlocution, voire travaillent à contrôler l'interaction sociale instaurée par l'entretien.

Tableau 79 : Extraits d'entretiens commentant l'entretien lui-même

-le dire dans l'appareil c'est pas facile mais- (P12.5) *-bon, vous gardez ça pour vous sur la cassette mais...-* (P11.3) *en toute immodestie je dis ça* (P15.1) *-je ne devrais pas le dire, surtout pas là-dedans-* (P16.2) *-ça fait rien si c'est immodeste ce que je dis-* (P17.1) *Voilà, je fais une réponse complètement à côté* (P21.2)

je ne veux pas cracher dans la soupe (A3.5) *C'est interne, je devrais pas le dire devant le micro mais moi, je veux bien, je suis transparent* (A6.8)

dans mon histoire, enfin l'histoire que j'ai retracée (P20.1)

Source : Transcriptions des entretiens

On remarque que les extraits du tableau prennent souvent la forme d'une incise, d'une remarque apportée en plus de l'énonciation principale : il s'agit, en quelque sorte, d'indications fournies de surcroît par le locuteur, dans les marges du récit de son itinéraire professionnel.

273 L'expression "Lignes de vie" est empruntée à GUSDORF Georges, 1991, *Lignes de vie*, Odile Jacob

Dans la première série d'extraits, le locuteur se positionne en tant que participant à une enquête, et se présente comme un informateur zélé. Il donne des gages de bonne volonté et indique que –quoi qu'il en ait– il tient à s'engager complètement dans la situation d'entretien et à répondre en toute sincérité et sans fausse modestie. Dans la deuxième série, le locuteur indique que, pour répondre sans faux-semblant, il va transgresser une autre règle de la bienséance en critiquant son groupe d'appartenance actuel. Ainsi, il s'efforce de fournir le témoignage le plus complet et le plus fidèle possible, sans rien cacher (pas même ce qui est « *interne* » à un milieu professionnel, c'est-à-dire les aspects confidentiels de "l'arrière-boutique") et il déclare finalement « *je suis transparent* ». Dans la troisième série, le locuteur met à distance ce qu'il dit en opérant une distinction entre son itinéraire professionnel (« *mon histoire* ») et le récit qu'il en propose (« *enfin l'histoire que j'ai retracée* »), montrant ainsi qu'il n'est pas prisonnier de son récit et reste capable de le mettre à distance.

Parfois, les incises ne sont pas seulement des commentaires sur le déroulement de l'entretien, mais cherchent à en prendre le contrôle, par de discrètes inflexions visant à faire du chercheur « *un sujet manipulé* » (274). Une illustration exemplaire peut être trouvée dans cet extrait de l'entretien de Daniel : « *à force de relire des rapports d'inspection qui n'ont jamais fait changer les maîtres, car il y a des cimetières de rapports d'inspections –comme il y a des cimetières de thèses–* ». Que signifie au juste le parallèle qu'il établit –incidemment et pour ainsi dire à la dérobée– entre les « *cimetières de thèses* » et les « *cimetières de rapports d'inspections* » dont il vient de parler ?

D'une part, il se dédouane vis-à-vis de son groupe professionnel actuel en indiquant que les inspecteurs ne sont pas les seuls à produire des textes qui peuvent rester lettre morte, et tempère ainsi son zèle d'informateur de l'enquête en restaurant son affiliation professionnelle.

274 PINÇON Michel & PINÇON-CHARLOT Monique, 1997, *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, PUF

D'autre part et surtout, il prend le contrôle de la situation d'interaction et profite d'un développement sur le métier d'inspecteur pour glisser discrètement une incise visant la personne du chercheur et destinée à le "remettre à sa place". En effet, exposer les difficultés du métier d'inspecteur, c'est, indirectement, remettre en cause le bien-fondé du choix biographique du locuteur et la valeur de son itinéraire d'instituteur devenu inspecteur. Aussi l'évocation –insidieuse serions-nous tenté d'écrire à titre personnel– des « *cimetières de thèses* » établit un parallèle entre deux choix biographiques, et permet ainsi de restaurer l'équilibre entre interlocuteurs. Par cette remarque incidente, le locuteur transfère ses doutes concernant son itinéraire professionnel d'instituteur devenu inspecteur vers le choix d'un instituteur "entré en thèse".

On remarque que ce type d'argumentaires concourt, comme ceux qui ont été analysés au chapitre trois, à l'élaboration de la *présentation de soi*. Mais nous sommes passés de l'analyse d'un récit sur soi produit en entretien à l'étude d'entretien de recherche en tant que situation d'interaction sociale à part entière. Il s'agit donc d'une démarche s'inspirant des travaux d'Erving Goffman qui analysent la "*présentation de soi*" en situation, c'est-à-dire dans l'action et au cours des interactions sociales. Et l'on peut rappeler à ce propos la distinction établie par Erving Goffman entre la notion d'acteur et celle de personnage :

« On a implicitement dégagé ici deux dimensions fondamentales dans la personnalité individuelle : **l'acteur**, artisan infatigable des impressions d'autrui, engagé dans d'innombrables mises en scènes quotidiennes ; **le personnage**, silhouette habituellement avantageuse, destinée à mettre en évidence l'esprit, la force et d'autres solides qualités. » (275)

Nous devons retenir qu'un récit biographique n'est pas seulement la description d'un parcours biographique, mais constitue également une élaboration symbolique produite par un « *acteur, artisan infatigable des*

275 GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne* t1 *La présentation de soi*, Les Editions de Minuit, p.238 (souligné par l'auteur)

impressions d'autrui » et visant à camper un « *personnage, silhouette habituellement avantageuse* ».

Dans ces manières de raconter son cheminement professionnel, nous faisons l'hypothèse que l'on peut retrouver traces des "*manières d'être au métier*" du locuteur, c'est-à-dire sa façon d'envisager son métier, de le considérer ou d'en parler, ses projets et ses anticipations de l'avenir, sa conception d'une carrière professionnelle réussie, son implication affective ou sa "*distance au rôle*" et tous les éléments similaires que nous proposons d'appeler "le rapport au métier" ou, d'une manière plus générale, "**la posture biographique**".

II.2 Façons de parler

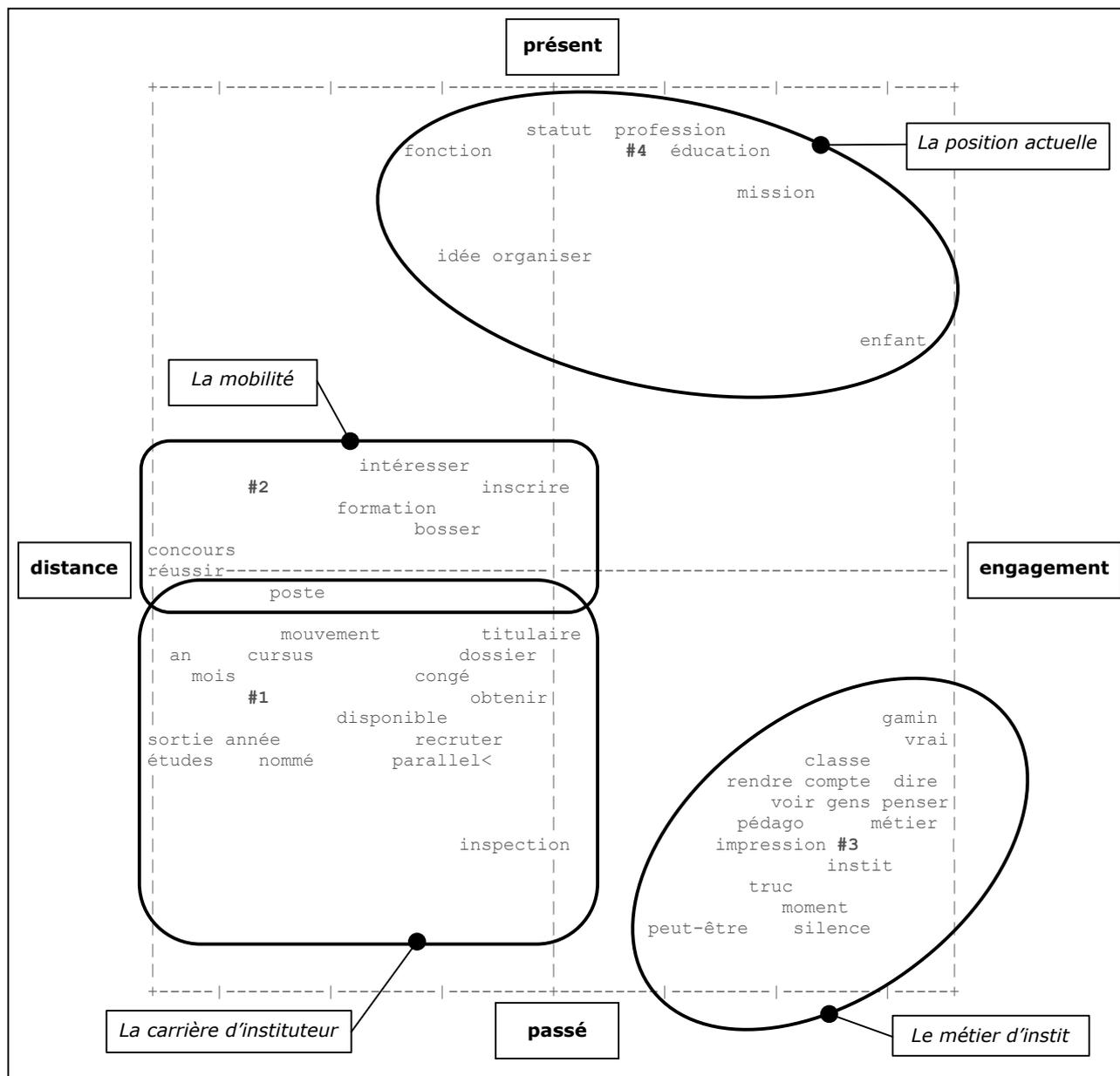
Afin d'examiner les "*postures biographiques*" des répondants à notre enquête empirique, nous avons eu recours au logiciel d'analyse lexicale nommé "Alceste" (276). Le traitement des transcriptions de nos entretiens aboutit à la définition de quatre "classes lexicales" –c'est-à-dire quatre façons de s'exprimer– qui sont représentées dans le schéma suivant.

Décrire sa carrière dans le premier degré

La première classe lexicale issue du traitement représente 17% des énoncés retenus et correspond à des descriptions précises, utilisant des noms de mois, des dates, des nombres. Elle est caractérisée par une forte présence de *marqueurs temporels* (premier, année, deuxième, précédent, prochain, an, fin, rapide, initial, suivant...). La présence significative des auxiliaires être et avoir correspond à des descriptions formulées au passé composé dans lesquelles le répondant rapporte des actions qu'il a effectuées durant sa carrière (« à ce moment-là, j'ai fait la démarche de... » « ensuite, je suis parti à... »). La présence significative de marqueurs d'une *relation discursive* pourrait surprendre dans ce type de récit descriptif et distancié ; cependant, il convient de se souvenir que les répondants racontent des événements qu'ils ont vécus eux-mêmes, d'où la forte présence de phrases à la première personne du singulier dans ces descriptions.

276 Nous ne reprenons dans ce chapitre que les principaux éléments issus de cette analyse : les phases et les procédures d'analyse mises en œuvre par le logiciel Alceste ainsi que les résultats détaillés sont présentés en annexes.

Figure 45 : Représentation de l'analyse lexicale des entretiens



Note : Les éléments apparaissant en grisé sont produits par le logiciel, nos ajouts sont imprimés en noir.

Lecture : Sur la projection de mots significatifs générée par le logiciel, nous avons ajouté la position des quatre classes lexicales (notées #1 à #4) issue d'un autre graphique, puis nous avons tracé le contour du nuage de mots correspondant à chaque classe. Enfin nous avons ajouté, pour chaque axe et pour chaque contour, une étiquette synthétisant les caractéristiques que nous avons dégagées des analyses qui sont présentées dans le texte ci-contre : l'axe horizontal oppose *distance* et *engagement* (ou récit et discours au niveau de l'énonciation), l'axe vertical oppose *passé* et *présent*...

L'examen du vocabulaire de la classe permet d'ailleurs de relever que le mot "je" est spécifique de cette classe et qu'il apparaît dans 222 unités d'analyse sur 255. La présence du pronom "je" dans cette classe lexicale ne renvoie pourtant pas à la catégorie sémantique du discours, mais à un récit distancié décrivant des événements survenus au répondant. Nous avons intitulé cette première classe lexicale **la carrière d'instituteur**, car elle rend compte du déroulement de la carrière d'instituteur, en détaillant les modalités pratiques et les enchaînements de postes, sur un mode distancié. La première classe correspond à une manière de parler de son cheminement professionnel, dans laquelle il est surtout question de gestion de carrière, dans la plus pure tradition de la fonction publique, selon une logique "rationnelle bureaucratique". La position d'instituteur est considérée en extériorité, c'est « *un métier comme un autre* », avec ses inconvénients et ses avantages qu'il convient de défendre le cas échéant : « *l'année d'avant, le conseil général avait supprimé la ligne budgétaire, donc les collègues, leur indemnité logement, ils ne l'avaient pas eue. Nous, on avait été informé de ce point-là, et on a agi en conséquence, par des délégations au conseil général, on a demandé à voir les responsables, les élus chargés de l'enseignement...* ».

D'ailleurs, on trouve dans les énoncés de cette classe des descriptions de reprise ou de continuation d'études entreprises durant la carrière d'instituteur, qui sont faites dans le but explicite de préparer une mobilité professionnelle (ou –pour le moins– de la rendre possible, au cas où les inconvénients viendraient à l'emporter sur les avantages). On peut discerner une instrumentalisation du métier d'instituteur, qui, dans certains cas, est explicitement évalué comme une solution parmi d'autres, en jaugeant contraintes et rétributions de tous ordres : « *j'avais fait un peu le pari de rompre avec cet enseignement du premier degré et ça me retombait dessus, en quelque sorte. Donc, je l'ai pris très basse tension et très basse charge cognitive. En fait, ça s'est bien passé, pendant un mois.* ». Des énoncés de cette classe, on peut retenir une insistance sur les processus, sur les particularités de déroulement de carrière ayant un lien avec le départ, et plus particulièrement les "filières internes de l'institutorat". Cette forme d'insistance correspond à un rapport instrumental au métier et à une "posture biographique" teintée d'utilitarisme.

Détailler son parcours de mobilité

La classe 2 représente 19% des énoncés retenus par l'analyse. Elle est donc de taille comparable à la classe 1 et, comme elle, correspond à des récits distanciés (elles sont toutes deux situées à gauche sur le schéma). Comme la classe 1, la classe 2 comporte surtout des descriptions et des récits événementiels, en revanche elle concerne non plus la période avant reconversion mais les modalités et les processus d'évolution de carrière. C'est donc la période décrite qui distingue ces deux classes. La classe 2, que nous avons intitulée **la mobilité**, correspond à des descriptions de parcours ou d'évolution, et principalement la présentation de l'itinéraire de sortie du premier degré avec ses phases éventuelles de préparation : « *Tout m'intéresse, en fait, tout m'intéresse. Donc, se spécialiser en EPS, c'était quelque chose de naturel pour moi. Je n'ai pas passé le concours en terminale, parce que, à cette époque-là, le concours tournait autour de trois APS, gymnastique, athlétisme et natation.* ».

On trouve également trace des péripéties de la trajectoire de mobilité : « *J'ai préparé le concours. Je pouvais le passer, puisque j'avais l'ancienneté suffisante pour passer le concours interne d'attaché d'intendance.* ». Dans le vocabulaire spécifique (277) on peut noter des enchaînements de progressions professionnelles ou de réussites ("réussir", "filières", "concours", "poste"...) et des efforts consentis pour progresser ("bosser", "préparer", "formation", "fac", "sujets"...). On reconnaît le monde de la gestion de la carrière et de la stratégie, que l'on retrouve dans certains extraits jusque... dans le recrutement initial : « *Donc, c'est vrai, à l'époque on arrivait à l'école normale avant le bac. Je suis entré en seconde. Pas en troisième, parce qu'en troisième, j'avais tenu tête.* ». Dans ces façons de parler de son parcours de mobilité, on retrouve le rapport instrumental au travail et la "posture biographique" teintée d'utilitarisme, signalée à propos de la première classe lexicale.

277 Voir en annexes le tableau de synthèse donnant le vocabulaire spécifique de chaque classe lexicale ainsi que les catégories de mots très présentes ou peu présentes dans chaque classe.

Livrer sa vision du métier d'origine

Face à ces descriptions de déroulements, à ce récit un peu "froid" de la carrière rencontré dans les deux premières classes, la classe 3 relève d'un discours "chaud" qui restitue une expérience intime et développe des jugements de valeur. On trouve dans cette façon de raconter son cheminement beaucoup de verbes, d'adjectifs et d'adverbes utilisés pour porter des jugements, indiquer des impressions ou exprimer des émotions. Il s'agit de discours sur le métier d'origine portant principalement sur l'exercice quotidien du métier, les pratiques de classe, les relations professionnelles et le recrutement initial.

Nous avons intitulé cette classe **le métier d'instit**, pour traduire ce rapport –affectif et parfois passionnel– au métier d'origine. Elle représente 50% des énoncés retenus, ce qui en fait la classe la plus importante en volume. Le message dominant est celui de l'engagement personnel, pas toujours laudateur, mais toujours impliqué : « *On faisait des stages avec des gens qui nous sortaient leur cahier journal (je pense que vous l'avez entendu cinquante fois) leur cahier journal : alors, voilà, tu vois mon petit, tu fais bien tes prep' aujourd'hui et elles vont te servir pendant dix ans... et c'est vrai qu'à vingt ans, pour des gens comme nous, ce n'était pas possible.* » On retrouve cette implication de la personne dans le vocabulaire spécifique et les catégories puisque la classe 3 est caractérisée par la présence significative des marqueurs de modalisation, des marqueurs de la personne, des interjections, des mots dénotant la famille, des démonstratifs, indéfinis et relatifs. Les marqueurs de modalisation sont particulièrement représentatifs de ce type de discours, et l'on retrouve de nombreuses formes du type « *je pense qu'il faut...* » « *je crois que...* » « *il est possible que...* ».

La faible présence des marqueurs d'une relation discursive et du mot "je" n'est pas contradictoire avec ces caractéristiques, car –ainsi qu'on peut le voir dans les extraits spécifiques de la classe– le discours sur le métier et l'expérience de l'institutariat fait très souvent référence aux collègues, aux "instits" que l'on a fréquentés. En effet, le répondant, pour donner son opinion personnelle sur le métier, utilise très souvent un discours indirect et porte des

jugements de valeur –positifs et négatifs– sur tel ou tel collègue (ou type de collègues). En quelque sorte, pour parler de lui –exercice toujours difficile et souvent périlleux !– le répondant fait souvent référence soit à des parangons de vertu pédagogique, soit à de déplorables exemples d'inadaptation professionnelle qu'il a côtoyés dans le métier : « *Moi, ça m'a poussé. Et je me dis quelque part que c'est un problème de la profession parce que je vois beaucoup de gens qui font... Voilà, je pense que c'est un métier... Il faut le faire en ayant envie de le faire, parce que si on le fait sans avoir envie de le faire, on n'est pas bon, on n'est pas efficace.* »

D'autre part, l'absence significative du registre temporel et des auxiliaires correspond à un discours au présent ou sur un mode intemporel : contrairement à la classe 1 dans laquelle le répondant raconte les modalités et les événements de sa carrière d'instituteur, la classe 3 correspond plutôt à des confidences ou à des jugements de valeur dans lesquelles –comme le disent de nombreuses personnes lors des entretiens et dans les réponses aux questions ouvertes– « *là, c'est l'instit qui parle* » (y compris dans les discours sur les collègues) : « *Mais, aujourd'hui, quand je vais inspecter, c'est le pédago qui parle. Et puis vraiment, c'est le pédago qui parle. Quand je discute avec les gens, je n'impose pas d'opinion, mais je me dis, dans la phase d'observation : si j'avais été à sa place, qu'est-ce que j'aurais fait ?* »

On est donc loin de la gestion rationnelle de la carrière et du rapport instrumental au travail que nous avons rencontrés dans les classes lexicales précédentes. Ici, plus question de carrière ou de stratégie, mais de métier, au sens fort du terme, et l'on se trouve face à des discours de "gens de métier" qui demeurent souvent, malgré leur départ, des "gens du métier". Cette "posture biographique" est marquée par l'engagement personnel et les liens de l'affiliation –même critique– au groupe professionnel (d'appartenance et d'origine). Ce type de rapport au travail relève d'une forme de "*subjectivation au travail*" et de "*recherche de reconnaissance*" que Florence Osty désigne comme le "*désir de métier*" :

« [...] la résurgence d'un désir de métier [...] convoque l'expérience de métier comme une opportunité de subjectivation au travail. Le désir de

métier correspond à une intense dynamique de construction d'une identité au travail dans l'entreprise et s'inscrit dans une filiation ancestrale des gens de métier, cherchant à travers la production d'une œuvre, les voies d'un accomplissement de soi. » (278)

Établir le bilan des évolutions

La quatrième classe lexicale représente 14% des énoncés, ce qui en fait la classe la moins importante en volume. Cette dernière façon de parler de son cheminement est beaucoup moins spécifiée que les trois autres par rapport à l'opposition engagement *versus* distanciation : en effet, le schéma précédent montre que la classe 4 comporte un étalement horizontal beaucoup plus important que les autres classes, ce qui correspond à un recours aux deux registres du récit distancié et du discours engagé. Nous l'avons intitulée **la position actuelle**, car elle présente la situation professionnelle au moment de l'enquête : « *Ici c'est tout nous qui... C'est comme une entreprise privée, on est une PME c'est une façon complètement différente de voir les choses, et ça c'est un gros changement, la façon de fonctionner.* ». Souvent, la situation professionnelle actuelle est comparée avec la position de départ, pour pointer les écarts qui ont nécessité des efforts d'adaptation : « *Donc, j'avais ce rapport à l'argent, déjà un peu à la coordination, on touchait à des projets qui demandaient des petits budgets, ça a été un gros changement aussi.* ». Le bilan effectué dans cette classe concerne également les fonctions et les missions professionnelles, souvent rapportées à celle de l'institutariat : « *Après, d'une certaine façon, c'est un peu la même chose vue d'une façon différente, mais ce n'est plus avec des enfants, même si je m'en occupais indirectement.* ».

278 OSTY Florence, 2003, *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses universitaires de Rennes (p.233)

L'examen de la projection du vocabulaire spécifique dans le schéma montre que l'on passe du terme "gamin" dans la classe focalisée sur le métier d'instit au terme "enfant" dans la classe 4. On remarque qu'une généralisation s'opère d'une classe à l'autre et l'on peut pointer deux registres spécifiques dans les termes utilisés :

- "gamin", "métier", "gens", "pédago", "institut", "dire", "penser", "impression", "peut-être"...
- "enfant", "mission", "fonction", "statut", "profession", "idée", "organiser", "gérer", "entreprise", "initiative"...

Ce bilan comparatif permet de relever les atouts personnels que le parcours de mobilité a permis de mobiliser : *« Donc je me suis placé tout de suite dans ma carrière d'enseignant dans l'aspect de l'innovation et de l'expérience. Et cela a beaucoup de sens par rapport à la suite. Mais de la même façon c'est lié à mes origines : mon père, mes parents, étaient aussi dans l'expérimentation des choses. »*. Ces énoncés sont typiques de la (re)construction du sens du cheminement personnel, dont on cherche à établir les invariants : *« Donc j'acquiers comme ça un certain nombre de connaissances mais qui ne sont jamais validées, sur un plan universitaire ou professionnel. Et du coup, je cultive un peu ça par défaut, c'est-à-dire que... j'ai du mal à mener des projets à terme quoi. Alors, que ce soit des projets personnels ou finalement des projets professionnels ou universitaires... »*.

Métier et carrière, "engagement et distanciation"

L'opposition entre récit et discours se trouve donc incarnée dans notre corpus par des récits distanciés à la première personne dans les classes 1 ou 2 et par des discours engagés ayant recours à des exemplifications et une sorte d'énonciation indirecte balançant entre le "nous" et le "ils" dans la classe 3. Malgré ces particularités, il nous semble que l'on retrouve les caractéristiques essentielles des deux types d'énonciation à travers la prise de distance du registre descriptif d'une part, *versus* la personnalisation et la modalisation d'autre part. Et l'on peut rappeler ici la manière dont Norbert Elias caractérise l'engagement et la distanciation :

« Quand Paul parle de Pierre, il dit toujours également quelque chose de lui-même. La proposition de Paul est "engagée" lorsque, en elle, ses caractéristiques propres éclipsent celles de Pierre ou, plus généralement, lorsque, dans la proposition, les particularités structurales de celui qui perçoit dominant celles du perçu. Lorsque la proposition de Paul commence à nous en dire plus sur Pierre que sur lui-même, l'équilibre commence à se modifier en faveur de la distanciation. » (279)

C'est ce type d'opposition que nous avons cherché à traduire sur l'axe horizontal de représentation en utilisant les titres "distance" et "engagement" pour caractériser chaque extrémité. Il convient de rappeler que ces deux pôles ne correspondent pas à des types "purs" de témoignages, et encore moins de témoins. Simplement, les traitements statistiques effectués par l'analyse lexicale nous aident à distinguer deux pôles d'opposition, que nous avons rattachés aux propositions émises par les témoins que nous avons rencontrés. Il ne s'agit pas de dresser une typologie rigide des personnes, mais de caractériser des tendances qui, parfois, cohabitent dans une même biographie :

279 ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard (première édition 1983) page 64

« On ne peut, de manière absolue, qualifier l'attitude d'un être humain de distanciée ou d'engagée (ou, si l'on préfère, de "rationnelle" ou "d'irrationnelle", "d'objective" ou de "subjective"). Seuls les nourrissons et, parmi les adultes, seuls peut-être les malades mentaux sont si totalement engagés dans leur comportement et leur manière de ressentir les événements qu'ils s'abandonnent sur-le-champ et sans réserve à leurs sentiments ; d'un autre côté, c'est seulement chez eux que l'on trouve une distanciation absolue, un retrait complet des sentiments par rapport aux événements qui les entourent. D'ordinaire, le comportement et le vécu des adultes se situent sur une échelle à un point intermédiaire entre ces deux extrêmes. [...] Ils peuvent aussi se décaler vers un côté ou l'autre en fonction de l'augmentation ou de la diminution de la pression sociale ou psychique. [...] La possibilité de toute vie de groupe ordonnée repose sur l'interaction, dans la pensée ou l'activité humaines, d'impulsions dont les unes tendent vers l'engagement et les autres vers la distanciation. Ces impulsions se tiennent mutuellement en échec. Elles peuvent entrer en conflit les unes avec les autres, lutter pour la prééminence ou passer des compromis et se combiner selon les proportions et les formes les plus diverses. » (280)

Ainsi comprise, l'analyse des entretiens permet de faire émerger deux types de rapport au métier et à la mobilité professionnelle, correspondant à deux orientations principales des "postures biographiques". D'un côté, on est destinataire d'un discours produit par un individu qui a été instituteur et qui a souvent l'impression de « *faire encore partie de la maison* », qui reste touché personnellement par les qualités et par les défauts –réels ou putatifs– des "pédagos". De l'autre côté, on a un récit énoncé par quelqu'un qui a exercé le métier d'instituteur mais qui « *a coupé le cordon* » ou « *a viré sa cuti* ». Et l'on retrouve l'opposition entre deux façons d'assumer sa première appartenance professionnelle, présentée dans le chapitre trois à propos de la revendication de l'affiliation à l'institutorat. La classe 3 correspond à quelqu'un qui se vit et qui se présente comme **un instituteur devenu cadre** (ou toute autre profession actuelle) alors que dans les classes 1 et 2 on se présente plutôt comme **un cadre ayant été instituteur** (en ajoutant parfois « *dans une autre vie...* »).

280 ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard (première édition 1983) pp 9-10

Après les "*raisons d'agir*" étudiées dans la section précédente et les "*lignes de vie*" que nous venons d'examiner à travers les entretiens, il convient de confronter les éléments disponibles sur les "mobiles des mobiles" afin d'accéder à un niveau de généralisation plus élevé. C'est ce que nous allons faire dans la section suivante, à partir de la notion de "configurations".

III Configurations : ***entre causes, raisons et occasions***

III.1 Lignes de force des mobiles et de la mobilité

À travers les matériaux de notre enquête (en particulier les réponses aux questions ouvertes du questionnaire et les transcriptions des entretiens) et grâce aux analyses présentées au fil des chapitres, nous pouvons à présent relever les lignes de force des dynamiques biographiques, en précisant quelques thématiques.

Instituer, enseigner, professer

À "l'ère des enseignants" (281), le passage de l'enseignement primaire au secondaire peut sembler banal, pourtant les cohortes de mobilité successives relèvent de contextes fort différents. Cependant, du PEGC des années soixante au lauréat du CAPES interne des années quatre-vingt-dix, les parcours professionnels de ce type apparaissent marqués à la fois par la réussite académique (ayant permis la mobilité) et par la légitimité dans le secondaire. Plusieurs répondants insistent sur les similitudes qui devraient rapprocher selon eux les enseignants des différents niveaux : « *je n'ai jamais accepté les clivages que certains veulent mettre entre les enseignants. Pour moi, l'idéal serait de pouvoir passer de la maternelle au collège et du collège au primaire, cela serait bénéfique pour tout le monde.* » (Questions ouvertes). Une des principales questions encore ouvertes en l'état actuel des choses se situe, selon nous, dans les conditions –institutionnelles et sociales– pouvant déboucher sur l'unification de l'enseignement dans les classes correspondant à la fin de la scolarité obligatoire.

281 HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF

Assumer le pouvoir hiérarchique

L'inspection relève de la promotion interne, et l'on peut distinguer deux types de "trajectoires objectives". Le premier type de trajectoires relève des sorties par le haut organisées par l'institution, et en particulier les Écoles normales. Il conduisait de la position de normalien à celle d'inspecteur (en passant par le centre de formation des PEGC ou les IPES). Le deuxième type de trajectoires recouvre les recrutements d'IEN parmi les enseignants du premier degré. Dans ce dernier cas, on constate l'existence d'une quasi-filière de recrutement qui conduit de la position standard à celle d'IEN en passant par celles de maître formateur puis de conseiller pédagogique. Ce type de trajectoire sur plusieurs positions proches peut correspondre à un élargissement graduel et non-intentionnel du champ des possibles ; il relève parfois de la stratégie explicite d'un candidat à l'inspection qui cherche à mettre le plus d'atouts dans son jeu après s'être renseigné sur « *ce que le jury apprécie* ». Les inspecteurs ayant débuté leur carrière comme instituteur insistent souvent sur les similitudes qui perdurent malgré des responsabilités et une sphère d'influence plus larges : « *Finalemnt, je fais encore partie de la même profession.* » ; « *Je fais le même travail à un niveau différent.* » ; « *Je suis encore un pédagogue : au lieu de faire directement, je prépare, j'organise.* » ; « *Je suis passé du domaine du "faire" au domaine du "faire-faire".* » (Questions ouvertes).

Relever le défi

De nombreux répondants insistent sur les processus d'accomplissement personnel : comme nous l'avons vu dans la première section, on peut se déclarer à la fois « *heureux d'avoir été instit* » et « *fier* » d'avoir pu montrer que l'on était capable de réussir autre chose. On peut également relever une évolution conjointe des possibilités, des perceptions et des aspirations. Une étape décisive, décrite comme un "déclic", est relevée par de nombreux informateurs dans le moment de la prise de conscience des capacités personnelles : en accédant à une position, même proche de la situation standard, on élargit son champ de compétence, mais surtout on constate que

l'on est capable de travailler à un autre niveau, de mettre en œuvre des compétences élargies. Et l'on en vient ainsi à souhaiter changer de position professionnelle, dans une logique d'action mêlant intimement les motifs et les moteurs d'évolution professionnelle. Dans une autre configuration, on peut voir une personne relever le défi au nom de son groupe d'appartenance : il s'agit alors de montrer que l'on est capable de progresser pour "faire mentir" ceux qui déprécient les instituteurs.

Une passion envahissante

Que ce soit le théâtre, la musique ou la protection de l'environnement, certaines passions débordent de la sphère des loisirs et finissent par gagner le domaine professionnel. De manière plus ou moins graduelle, on passe d'une activité de loisir à des mises en œuvre ponctuelles dans le monde scolaire, puis à une pratique professionnelle à part entière. « *Cela s'est fait insensiblement et sans que je choisisse vraiment de partir. Au début, j'ai demandé une année de disponibilité, car je ne pouvais plus tout assumer en même temps. Finalement, je ne suis jamais retourné dans ma classe et je suis resté journaliste.* » (Questions ouvertes). Cette relation entre le loisir et le travail relève de ce Roger Sue appelle une relation « *en extension* » dans laquelle la frontière entre les deux sphères tend à disparaître (282). Notons que cet envahissement progressif de la sphère du travail par une activité issue de la sphère du loisir peut être rattaché à l'utilisation du temps de loisir. Dans une première configuration, il s'agit de restaurer ce que l'exercice du métier tend à mettre à mal, de lutter contre "*la fatigue nerveuse*" souvent évoquée par les instituteurs, et de tenter « *d'oublier la classe quand on est à la maison* ». Mais il existe une autre dynamique sociale qui relève de la compensation dans la sphère du loisir de ce que l'on ressent comme une menace dans l'image de son métier. Dans cette deuxième configuration, il s'agit, par une activité intellectuelle ou une pratique culturelle valorisée et valorisante socialement comme le théâtre, de restaurer l'image de soi et de « *garder la face* » de façon bien souvent implicite (283).

282 SUE Roger, 1988, *Le loisir*, PUF

283 GOFFMAN Erving, 1974, *Les rites d'interactions*, Minuit, « *Perdre la face ou faire bonne figure ?* » pp.9-42

Une compétence n'est jamais perdue

Plusieurs opportunités institutionnelles ont conduit des instituteurs, qui avaient acquis des compétences dans des domaines extra professionnels, à amorcer une mobilité professionnelle interne. Certains répondants ont acquis des compétences en autodidacte, d'autres ont profité de formations internes. Nous pensons par exemple au plan IPT (informatique pour tous) qui a introduit officiellement l'informatique dans le monde scolaire. Il comportait, en plus de l'équipement systématique des établissements scolaires, des actions de formation pour les personnels allant de l'initiation sur quatre jours aux formations universitaires d'un an. Devant les nombreux départs parmi les premiers stagiaires des formations d'un an, l'administration a dû assortir l'accès à ces stages d'un engagement de continuer à exercer au sein de l'Éducation nationale après la formation, sans tenter de la faire "fructifier" au-dehors...

Militant de base ou permanent ?

Pour les détachés auprès d'une association complémentaire de l'École, le choix est souvent problématique entre la prise de responsabilité comme permanent déchargé de classe et le plaisir d'enseigner. Le détachement, qui représente la destination professionnelle la plus proche de la position de départ, est une des seules pour lesquelles le retour en classe soit possible (et effectif pour certains détachés ayant participé à notre enquête). Nous avons recueilli plusieurs témoignages dans lesquels la fin du détachement et le retour en classe sont présentés avec une sorte de soulagement : « *lorsque j'étais permanente de l'OCCE, je passais beaucoup de temps à faire de la gestion. J'organisais des séjours, des rencontres mais je restais du côté des administratifs. Aujourd'hui, je suis heureuse de retrouver un groupe d'élèves avec lesquels je peux établir des relations et faire des choses de bout en bout.* » (Questions ouvertes).

À l'opposé, une dynamique symétrique se rencontre avec certaines personnes pour lesquelles le détachement constitue une première étape dans une trajectoire qui va se poursuivre ailleurs. Dans ce cas, le détachement a constitué un révélateur, qui a permis une prise de conscience (et de

confiance), comme on l'a vu dans le récit de Daniel : « *j'ai pris conscience que j'étais capable d'organiser des choses à un autre niveau que celui de la classe, que j'étais capable d'animer des équipes [...] à un moment donné, je m'en suis senti capable* »

Une crise existentielle

Dans certains cas, les évolutions institutionnelles et les logiques d'action se trouvent bousculées par des événements familiaux ou des réactions individuelles : « *Un jour, j'en ai eu marre et j'ai craqué. Le 30 juin, j'étais dans ma classe, le premier juillet dans le bureau de l'inspecteur d'académie pour remettre ma démission, sans avoir la moindre idée de ce que j'allais faire ensuite. Il faut dire que d'autres choses m'ont décidé (problèmes familiaux, séparation...)* » (Questions ouvertes).

Mobilité sociale

Parmi les répondants dont l'itinéraire peut être intégré dans une dynamique familiale bien marquée, certains pointent d'eux-mêmes des évolutions sociales, comme ce PEGC devenu chef d'établissement qui se présente comme « *l'aboutissement d'une évolution tout à fait banale, allant des grands-parents paysans au petit-fils cadre moyen en passant par des parents ouvriers* » (Questions ouvertes). L'analyse du récit de Daniel nous a permis d'aborder la mobilité sociale par son versant subjectif, en nous intéressant aux perceptions –souvent contradictoires et problématiques– qu'en ont les personnes concernées et aux constructions symboliques qu'elles élaborent pour faire face à un « *succès compromettant* » (284).

284 GAULEJAC (de) Vincent, 1987, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Hommes & groupes — BOURDIEU Pierre, 1993, « Les contradictions de l'héritage » in BOURDIEU P. (dir.) *La misère du monde*, Seuil, pp.711-718 — SOULIE Charles, 1993, « Un succès compromettant » in BOURDIEU P (dir) *La misère du monde*, Seuil, pp.755-762

"L'insoutenable légèreté" de la maîtrise professionnelle

Nous avons déjà cité, dans une section précédente, cet élément de motivation qui conduit à redouter la routine pouvant naître d'un sentiment de maîtrise, dérivant vite vers la facilité (au deux sens du terme) : « *J'avais besoin de changement : j'étais bien, à trois pas de chez moi, me voyant partie jusqu'à la retraite, j'ai eu très peur...* » (Questions ouvertes). Ainsi, certains sont partis pour rester fidèles à leur idéal du métier et pour ne avoir à l'exercer sans implication personnelle forte, par crainte de voir s'installer un rapport trop distancié au métier, de céder à la lassitude entraînant une attitude désabusée : « *Je faisais référence à mes années de début, d'engagement un peu militant vis à vis de l'école en me disant : "quand tu feras ce métier d'une manière un peu répétitive, et sans enthousiasme majeur, il sera bon d'arrêter"* » (entretiens). Ce rapport distancié au métier (pour ne pas dire désenchanté) constitue souvent un repoussoir inquiétant et de nombreux répondants invoquent une sorte d'impossibilité morale à exercer le métier d'instituteur sans passion, ou du moins sans engagement personnel (285). Cette thématique de la fidélité à une conception exigeante du rôle et des fonctions est évoquée diversement, mais elle apparaît souvent liée à la maîtrise fonctionnelle des "gestes professionnels" et au sentiment de ne pas se réaliser pleinement. En somme, il s'agit de "quitter pour ne pas trahir" un métier (devenu ?) trop facile.

285 cf. également SOULIE Charles, 1993, « Un succès compromettant » in BOURDIEU Pierre (dir) *La misère du monde*, Seuil, pp.755-762 (« *Et je me dis, le jour où j'aurai plus envie, il faut que je fasse autre chose, il faut pas que je vienne sans avoir envie* » page 760)

III.2 Figures de mobiles

Dans cette section, nous allons mettre en œuvre une dernière façon d'analyser les "motifs et les moteurs" des parcours de mobilité, en structurant notre approche autour de quatre "figures" qui condensent les traits les plus significatifs des postures biographiques rencontrées jusque-là. Nous allons retrouver certains éléments de la typologie des destinations proposée au chapitre un, tout en relevant des divergences, car nous allons porter toute notre attention sur le versant subjectif des parcours de mobilité.

Certes, chaque figure se distingue des autres par le type de destinations professionnelles et par les dominantes des itinéraires objectifs (dans la trajectoire sociale, les modalités de départ...). Mais ces figures ont été construites principalement à partir de traits distinctifs relevés dans les "*manières d'être au métier*" et dans les "postures biographiques", comme le rapport à l'avenir, le type de ressources à mobiliser pour progresser, la conception de la réussite ou le genre d'objectif à atteindre. Ces traits distinctifs renvoient assez directement à ce que Pierre Bourdieu a défini comme "*le capital spécifique*" et "*l'illusio*" caractéristiques d'un champ, c'est-à-dire les ressources et les enjeux engagés de manière distinctive dans un domaine social régi par des modes de fonctionnement (au moins en partie) autonomes. Bien que notre objet et notre démarche ne puissent être rattachés directement à la théorie des champs développée par Pierre Bourdieu, nous pensons que, *mutatis mutandis*, les concepts de capital spécifique et d'*illusio* peuvent nous aider à mieux saisir les processus à l'œuvre dans le "micro-monde social" des bifurcateurs, et à les figurer.

Ce travail de condensation, à visée heuristique, s'organise autour de quatre figures de mobiles que nous avons intitulées "ex-pair", "stratège", "aventurier" et "sujet". Pour caractériser ces figures, nous allons présenter des portraits issus des entretiens, tout en soulignant les principaux traits distinctifs qui émergent de ces portraits croisés.

"Ex-pair", la lente probation interne

Nous avons rencontré de nombreux éléments de la figure de l'ex-pair en examinant le cheminement de Daniel et celui de Jean, présentés respectivement aux chapitres trois et six. Au-delà de la destination professionnelle d'inspecteur, leurs parcours présentent un certain nombre de traits communs, qui permettent d'approcher globalement la figure de l'ex-pair (par exemple, autour de l'affiliation professionnelle). On peut également pointer des divergences dans les itinéraires objectifs et les cheminements subjectifs de ces deux personnes montrant que la définition ne sera pas monolithique (par exemple, à propos de la perception du recrutement initial). Mais, avant d'établir un bilan des traits distinctifs et des nuances interpersonnelles, intéressons-nous d'abord à un troisième répondant que nous rattachons à la figure de l'ex-pair.

Alain : l'innovation contre la routine

Alain a accepté facilement le principe de l'entretien et a proposé une date relativement rapprochée, il a même prévu la participation d'un collègue. Alain est arrivé en avance au rendez-vous, il s'est montré cordial, mais il était visiblement tendu et apparemment inquiet. Après s'être excusé de la brièveté de ses réponses à notre questionnaire, il a répondu aux questions d'une manière relativement détaillée mais en donnant l'impression de rester sur ses gardes et de vouloir contrôler ses dires. Il n'a pas fait de remarques sur la présence du magnétophone, mais il l'a fixé du regard à plusieurs reprises. Cette attitude, à la fois impliquée et inquiète, se comprend mieux lorsque l'on se reporte à ce qu'il dira de l'université et des chercheurs durant l'entretien.

Au moment de l'entretien, Alain est âgé de 40 ans et se trouve en position de détachement dans une structure de recherche relevant du ministère de l'Éducation nationale. Ses origines familiales sont plutôt favorisées puisque

son père a terminé sa carrière comme cadre d'une grande entreprise. Après le baccalauréat, il s'inscrit en faculté de biologie sans projet bien précis. Il ne parvient pas à s'adapter à la condition étudiante et se trouve rapidement « *en recherche de réorientation* ». Durant l'été qui suit, il est animateur auprès d'enfants et il rencontre dans ce cadre un professeur de collège qui l'incite à devenir instituteur. À la suite de cette expérience d'animation et sur ces conseils, il s'inscrit au concours niveau bac de l'École normale et intègre la première formation professionnelle initiale en trois ans. Il qualifie cette formation « *d'inutile* » dans le questionnaire et déclare durant l'entretien qu'il était « *facile pour un garçon de se faire remarquer* » (du fait de la prédominance féminine dans sa promotion) pour expliquer les liens durables et « *les contacts assez privilégiés* » qu'il a noués avec certains professeurs de l'École normale.

Au début, la carrière d'instituteur d'Alain est celle d'un « *titulaire sans poste fixe* » et il va durant cette période de titulaire remplaçant être principalement affecté au remplacement des directeurs partiellement déchargés de classe. Il est donc amené à « *intervenir très ponctuellement* » dans des classes très variées, ce qui lui procure une formation sur le tas et une grande adaptabilité. Au bout de douze ans, il est nommé sur un poste fixe et il « *arrive dans une équipe* ». Alain s'adapte facilement à ce nouvel environnement de travail. Trop facilement même, puisqu'il commence à mesurer le risque de routine et d'une pratique professionnelle désengagée découlant de la maîtrise technique. Nous avons d'ailleurs cité sa formulation à ce sujet dans la section précédente : « *Je faisais référence à mes années de début, d'engagement un peu militant vis-à-vis de l'école en me disant : "quand tu feras ce métier d'une manière un peu répétitive, et sans enthousiasme majeur, il sera bon d'arrêter"* ». Il est donc à la recherche d'une position professionnelle lui permettant de quitter la classe, mais pas l'école, puisqu'il déclare « *le désir de changement (...) dans mon esprit ce n'est pas quelque chose qui devait être en rupture* ».

Il ressent également le besoin d'un « *approfondissement théorique* » en particulier face aux difficultés de mise en place de la politique des cycles dans son école. Il suit des stages de formation continue pour compléter sa formation professionnelle initiale et s'inscrit en sciences de l'éducation. Mais cette formation universitaire le renvoie à sa première expérience d'étudiant et

il ne poursuit pas. Pour tempérer, au moins partiellement, le contact exclusif avec de jeunes enfants et les contraintes de la position standard –qui lui pèsent de plus en plus– il accède à un poste de direction partiellement déchargé de classe, et passe les épreuves du certificat d'aptitude de maître formateur (CAFIPEMF) avec l'idée de se présenter plus tard au concours de recrutement d'inspecteur.

Mais il n'a pas le temps de mener à bien ce projet car le professeur, qui l'avait incité à entrer à l'École normale, est devenu enseignant chercheur en sciences de l'éducation et lui propose un poste de mis à disposition pour participer à la mise en place d'une action de terrain impulsée par le ministère. Malgré la proposition, presque simultanée, d'un poste de conseiller pédagogique chargé d'une mission départementale que lui soumet l'inspection académique de son département, Alain accepte le poste de mis à disposition. C'est la position qu'il occupe depuis un an au moment de l'entretien (en étant passé au statut administratif de détaché).

À partir de ces trois exemples, examinons les convergences observables dans les parcours professionnels et les postures biographiques permettant de caractériser la figure de l'ex-pair. La similitude la plus flagrante est sans doute le caractère progressif des itinéraires objectifs et la relative proximité professionnelle avec la position standard. Dans les trois cas présentés ici, on a affaire à l'une des formes de la mobilité interne, qui représente l'un des traits significatifs, même si certains ex-pairs travaillent loin de l'institutorat.

Le deuxième point commun est l'affiliation professionnelle forte, à relier d'abord à la formation initiale à l'École normale. Des variations temporelles se font jour, puisque les trois cas présentés correspondent à trois générations de normaliens : Jean a connu l'École normale "canonique" qui contrôlait fermement les "fuites individuelles", Daniel a été recruté selon les mêmes modalités mais a connu l'École normale qui organisait la mobilité institutionnelle (à laquelle Jean participe après quelques années en classe), et enfin Alain a suivi la formation initiale en trois ans, c'est-à-dire l'un des derniers avatars de l'École normale avec un concours de niveau baccalauréat

et un "deug spécifique". On peut également pointer des nuances individuelles dans les perceptions, allant du choix par procuration de Daniel au relativisme d'Alain en passant par le rapport ambivalent de Jean, mais, globalement, on se situe plus du côté des "oblats" que de celui des "nouveaux normaliens".

L'affiliation professionnelle est également liée à un itinéraire objectif marqué par une carrière relativement longue dans l'institutariat et des évolutions progressives de position professionnelle. Le cheminement subjectif porte la marque d'une forte valorisation de l'expérience directe, de la légitimité des personnes "issues du rang", selon une progression graduelle permettant d'émerger lentement "à partir du terrain". Cet attachement à la valeur de l'expérience acquise n'est pas spécifique à l'institutariat :

« Dans de nombreux métiers et systèmes de travail, la voie qui confère prestige, revenus substantiels et réputation, détourne de l'activité centrale. Il peut arriver que ceux qui n'abandonnent pas l'activité centrale soient regardés de haut par ceux qui l'ont délaissée ; à leur départ en retraite, on leur offrira une montre dont ils n'auront pas besoin, et on louera leur fidélité et leur irremplaçable travail. L'institutrice, l'infirmière, le vendeur derrière son comptoir, l'ingénieur qui devient –et reste– expert en dessin industriel, peuvent bel et bien bénéficier des petites augmentations évoquées par Mannheim ; mais ils n'obtiendront pas les gratifications suprêmes. Il leur faudrait pour cela abandonner leur activité de base au profit d'un travail dans l'administration, dans l'enseignement professionnel, dans la recherche ou dans les hautes sphères politiques de la profession. De fait, on a soutenu non sans raison que l'allongement de la formation professionnelle dans la plupart de ces domaines ne sert pas tant à accroître la compétence nécessaire à l'activité centrale qu'à échapper plus facilement à celle-ci. Ces métiers sont de ceux où l'on pense qu'il faut avoir fait son apprentissage dans l'activité centrale pour être capable de remplir des fonctions dans l'administration, la formation des générations suivantes, ou la recherche ; c'est seulement ainsi qu'il est possible de devenir membre à part entière du métier. Il faut d'abord avoir été un collègue –même si on ne doit plus jamais l'être vraiment– de ceux que l'on a laissés derrière soi après avoir quitté l'activité centrale. » (286)

286 HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1^{ère} édition : "The Sociological Eye", 1971) p.183 (souligné par nous)

Ainsi, dans la figure de l'ex-pair, on est conduit graduellement à "abandonner l'activité de base", mais sans rupture radicale, ni au plan de l'itinéraire objectif, ni à celui du cheminement subjectif. Dans cette configuration, la "grandeur" revendiquée est celle de l'expérience directe : il importe d'avoir fait ses preuves "sur le terrain" et "il faut d'abord avoir été un collègue" pour accéder à des positions "de second rang". Alain déclare avoir été recruté explicitement sur cette base, puisque le responsable de sa structure, pour constituer l'équipe de recherche « *fait appel à deux personnes : un chargé de mission (...) et un directeur de terrain (...)* Il voulait quelqu'un qui soit capable d'avoir une idée très pragmatique de l'école tout en ayant un peu réfléchi sur la question. »

On ne sait si certains sont devenus ex-pair par crainte de finir leur carrière en tant qu'instituteur en poste, avec seulement quelques compliments sur leur fidélité et "une montre dont ils n'auront pas besoin", comme le suggère malicieusement Everett Hughes. Toujours est-il que les éléments déclencheurs ou favorisants présentent des points communs que nous pensons pouvoir rattacher à l'hétéronomie. Alain situe le motif de son départ dans une crainte de la routine, liée à la fois à une pratique quotidienne devenue trop aisée et une haute image du métier de base. Cet attachement profond au métier de base est une constante, et l'on peut citer une remarque faite par Jean dans le questionnaire : « *Durant la dernière période, j'ai eu l'occasion de voir de nombreux instits dans leur classe. Un(e) instit qui se fait plaisir en classe (quelles que soient ses "méthodes") et dont les élèves tirent plaisir à être à l'école, c'est vraiment quelque chose qui m'émeut profondément : c'est beau.* » (souligné par Jean).

Nous avons caractérisé le cheminement de Daniel comme une quête de la reconnaissance et celle de Jean comme une quête de la connaissance, ce qui n'est pas de nature complètement différente. Dans les trois cas présentés ici, on retrouve le thème de la revanche à prendre sur le "destin social", sur les études supérieures interdites par l'École normale ou avortées, sur le mépris ou le manque de considération. L'intervention de tiers dans les décisions ou les inflexions de parcours est un élément commun aux cheminements de Daniel et d'Alain. On se souvient de l'argumentation sur le thème "on est venu me chercher", que nous avons analysé au chapitre trois et du fait que Daniel signale dans son récit les nombreuses personnes qui lui ont prodigué des

incitations à progresser. En ce qui concerne Alain, il nous semble que l'on peut interpréter son récit en terme de "Mentor", qui intervient lors du recrutement initial et au moment du départ, pour infléchir le parcours d'Alain. Dans le questionnaire, à la question "Y-a-t-il eu des éléments qui ont facilité votre départ ?", Alain écrit cette réponse qui peut sembler énigmatique de prime abord : « *ma modestie* ».

Nous pouvons à présent reprendre l'ensemble des traits constitutifs de la figure de l'ex-pair, qui nous aideront à caractériser les autres figures, dans une logique de distinction : une progression interne (dans l'institutorat ou l'Éducation nationale) et une évolution graduelle, une forte affiliation au groupe professionnel et un recrutement par la "voie royale" du moment, une revanche à prendre par le recours à la probation interne, une valorisation de l'expérience et du métier de pédagogue, une perception du parcours qui fait que l'on se ressent plus comme un instituteur devenu (...) que comme un (...) ayant été instituteur. L'hétéronomie constitue également un trait distinctif, même si les visées stratégiques sont présentes dans les trois parcours, puisque, sans cela, les ex-pairs seraient demeurés des instituteurs fidèles à l'activité de base ! Mais ces visées stratégiques et le désir de changement –qui distinguent les ex-pairs des "instituteurs immobiles"– sont sans commune mesure avec la figure du "stratège", que nous allons présenter maintenant.

"Stratège", une audace bien tempérée

Marc : une solution de repli

Marc a donné tous les signes d'une participation active à notre recherche (réponse rapide et détaillée au questionnaire postal, accompagnée de l'acceptation d'un entretien sur sa carte de visite professionnelle). Il n'a pourtant pas été facile de trouver avec lui un moment de disponibilité, et, au moment convenu, un rendez-vous extérieur a failli ajourner notre rencontre. C'est donc surchargé de travail qu'il nous a reçu dans les locaux de l'institut de formation qu'il dirige. Pourtant, son accueil a été cordial et sa participation attentive. L'entretien s'est déroulé dans son bureau directorial, à la fin d'une journée du début des vacances (celles des étudiants, pas du directeur). Durant tout l'entretien, Marc s'est beaucoup impliqué dans ses réponses, mais il a répondu avec aisance et sans donner de signes de trouble. À de nombreuses reprises, il s'est distancié de son discours en faisant des remarques incidentes, en proposant des analyses et en faisant référence à des travaux de recherche. Son récit terminé, il a renversé les rôles avec beaucoup de maîtrise pour mener un entretien –serré– durant lequel il nous a longuement interrogé sur la problématique générale de notre recherche et sur l'état d'avancement de la thèse...

Au moment de l'entretien, Marc est âgé de 44 ans et exerce les fonctions de directeur d'un institut de formation de travailleurs sociaux. Ses origines familiales sont plutôt favorisées et de nombreux membres de sa famille sont liés à l'enseignement, comme il le relatara en détail durant l'entretien (en fait, il parlera à plusieurs reprises de sa mère ou de ses parents, voire de membres éloignés de sa famille du côté maternel, mais jamais de son père). Ayant été un lycéen brillant et précoce, Marc est inscrit en première année de médecine qui constituait « *une sorte de continuité* ». Après deux premières années en PCEM infructueuses (par manque de travail car il a fait « *bien*

d'autres choses en même temps » précisera-t-il dans l'entretien) il abandonne la médecine et se réoriente vers les sciences humaines malgré la réprobation de ses parents. Il obtient une licence de philosophie et une licence de sociologie. Pour gagner sa vie, il assure des cours d'initiation au français destinés à des travailleurs immigrés d'une grande entreprise. Sous la double influence de ce qu'il nomme le « *roman familial* » du côté maternel et de sa conjointe, maîtresse auxiliaire (et doctorante) en lettres, ainsi que face à la nécessité de « *gagner un peu mieux sa vie* », Marc passe le concours de recrutement d'instituteurs de niveau baccalauréat.

Il intègre alors une École normale d'instituteurs de la région parisienne, dans laquelle il suit une formation initiale en deux ans. Ces deux années de formation professionnelle, qu'il juge « *passionnantes* », seront entrecoupées par son service militaire. En deuxième année, son stage pratique de trois mois dans une classe de CP est marqué par un conflit avec la directrice de l'école primaire et la directrice de l'École normale, qui intervient pour le rappeler à l'ordre (hiérarchique). Marc « *n'a rien cédé* » grâce à l'évaluation positive émise par les professeurs de l'École normale. Suite à ce premier contact mitigé avec le métier, et ne se sentant pas attiré par l'exercice ordinaire dans une classe primaire, Marc postule dès la fin de sa deuxième année d'École normale pour la formation préparant au CAEI. Il enchaîne donc une troisième année de formation spécialisée dans le cadre de la préparation au CAEI, option éducateur en internat. À l'issue de cette seconde formation professionnelle initiale, qu'il vit aussi positivement que la première, il est nommé sur un poste d'instituteur en internat qu'il quitte au bout de quinze jours sur sa demande auprès de l'inspecteur. Il exerce ensuite pendant deux années scolaires les fonctions d'instituteur spécialisé sur un poste dans un hôpital de jour et un "inter-secteur infanto-juvénile".

Ayant le sentiment de rester en deçà de ses possibilités dans ses fonctions d'instituteur –au demeurant fort distantes de la position standard–, il reprend ses études et obtient une maîtrise puis un DEA de sociologie. Après avoir vainement cherché des possibilités d'évolution professionnelle dans le cadre de l'Éducation nationale, il postule auprès de « *toutes les écoles d'éducateurs de France* » et obtient un emploi de formateur dans un institut de formation du travail social situé dans le sud de la France. Après avoir exercé pendant sept ans les fonctions de formateur puis d'assistant de direction, il quitte le

secteur de la formation au travail social à cause, en autres raisons, d'un conflit avec le directeur. Il prend alors la direction d'une mission locale pour l'insertion des jeunes. Au bout de deux ans, Marc revient dans le secteur de la formation et change de région pour prendre la direction d'un centre de formation de travailleurs sociaux. Cette direction est le poste qu'il occupe depuis six ans au moment de l'entretien.

Parmi les traits significatifs permettant de distinguer cette figure de la précédente –voire de les opposer– on remarque en premier lieu que l'affiliation au groupe professionnel est beaucoup moins forte que précédemment. Les modalités de recrutement sont marquées par une forte "sur-qualification", puisque, lorsque Marc postule à un concours de niveau baccalauréat, il est titulaire de deux licences. Les conditions d'accès sont marquées par une famille d'origine nettement favorisée, pour laquelle l'institutorat ne constitue en rien "un rêve inaccessible", mais, tout au plus, une "solution de repli". Notons cependant que le recrutement comme instituteur, bien qu'il ne corresponde pas au projet des parents, n'est pas dévalué outre mesure, car il a permis d'éviter le pire et présente à leurs yeux l'avantage de la stabilité et du choix de la raison : « *J'avais déjà gâché quelque chose en arrêtant, en ne pouvant pas continuer médecine et en faisant de la socio, de la philo, bon, qui pour eux, étaient... C'était les gauchistes, les artistes... (...) du coup, c'était clairement : "il sera instit, il sera casé, bon par rapport à la fac, il va se ranger un petit peu" »*. Mais, dans ce cas, l'institutorat n'est qu'un pis-aller, permettant seulement d'échapper aux incertitudes encourues dans des domaines ne constituant pas une filière professionnelle rassurante aux yeux des parents (**287**).

La relative faiblesse de l'affiliation au groupe professionnel est également liée à une carrière courte dans l'institutorat, qui s'exerce, de surcroît, dans des postes marginaux de l'enseignement spécialisé, très loin de la position standard. On peut remarquer que cette carrière d'instituteur débutant directement dans l'AIS ne correspond pas aux règles administratives, qui réservent –en principe– les formations spécialisantes aux enseignants ayant exercé au moins cinq ans en classe ordinaire. Marc a "effectué des

287 Nous aurons l'occasion, dans le chapitre suivant, de revenir sur ce thème, notamment à travers les notions de "classement, déclassement, reclassement".

démarches” pour bénéficier sans délai de cette formation, non seulement pour accéder à un secteur “en lien avec les études de sociologie”, mais aussi pour prolonger sa formation et échapper ainsi à l’exercice ordinaire du métier d’instituteur, qui constitue le débouché normal de l’École normale.

Marc –en digne représentant des “nouveaux normaliens”– dit son admiration de certains des professeurs de l’École normale (ceux qui interviennent à l’université, voire à l’École normale supérieure), mais, en revanche, il entre en conflit avec les représentants de l’autorité institutionnelle ou hiérarchique, et manie l’humour avec beaucoup de causticité :

« Il y avait vraiment un contraste saisissant entre un certain nombre d’enseignants qui étaient des gens intéressants, passionnants, qui avaient aussi un rapport... des relations pédagogiques tout à fait positives, et puis la direction de l’École normale qui était désuète. C’était des vieilles rombières qui étaient en fin de carrière ! <rire> Je ne sais pas d’où elles venaient mais c’était... Bon, à l’époque je m’en fichais complètement. »

[...]

« Donc c’était un stage de trois mois à l’époque [...] j’en avais profité pour expérimenter un peu à ma façon des méthodes pédagogiques etc. qui n’avaient pas du tout été appréciées par la directrice de l’école et par l’inspecteur de l’époque, qui m’avaient cassé du sucre sur le dos. Ce qui m’avait valu... <rire> cette affaire ! c’est marrant... Je me souviens, j’avais écrit une lettre à la directrice de l’école après la fin du stage. Parce que les profs de l’École normale qui étaient venus en visite [...] m’avaient dit "qu’est-ce qu’elle vous a dit ?" [...] J’avais été convoqué dans une espèce de commission de discipline par la directrice de l’École normale [...] Ils m’avaient demandé de m’excuser auprès de la directrice de l’école, j’avais refusé. Et puis comme j’avais été soutenu par les profs d’École normale qui avaient trouvé très bon ce que j’avais fait <rire> du coup, j’en suis sorti avec les honneurs <rire> Et bon, je n’avais pas cédé d’un pouce ! »

[...]

« Alors, si vous voulez, quand le poste a été créé, moi j’ai vu débarquer –enfin débarquer... c’est peut-être péjoratif– j’ai vu arriver, trois mois après, une conseillère pédagogique... qui était venue voir comment je travaillais etc. Et puis après, il y a eu l’inspecteur... spécialisé qui est passé faire un tour, aussi. Et puis il a fallu que je passe mon CAEI à la fin de la première année, que je passe l’examen, ils étaient venus... Alors... pour résumer sur cette expérience-là, moi, c’est quelque chose, moi je vous l’ai dit, ça m’a beaucoup passionné, parce qu’à la fois c’était... Bon, et puis j’avais pas mal bossé théoriquement, j’avais essayé de trouver les quelques ressources –il y en avait

très peu au niveau théorique sur la psychopédagogie de l'enfant psychotique- j'avais utilisé une méthode de rééducation de... comment elle s'appelait ? c'est de [...], qui a écrit un bouquin sur la rééducation les enfants déficients. »

[...]

« [Dans l'établissement spécialisé accueillant des adolescents psychotiques] je crois que j'avais été bien apprécié sur le plan professionnel. Il y avait juste eu un petit couac au moment du CAEI, que j'ai eu, mais même si ça m'a semblé... Alors là pour le coup, je me suis dit : "alors là, vraiment, l'Éducation nationale déraile complètement" parce que... Et bien, des enfants psychotiques -quand on les côtoie un petit peu- c'est des enfants avec une anxiété folle. Alors, <rire> ils s'étaient installés, il y avait la conseillère pédagogique, il y avait une instit spécialisée, il y avait l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription, il y avait l'inspecteur spécialisé, qui sont entrés dans la classe. Moi j'avais un petit local... plus grand que mon bureau mais à peine, avec mes gamins... J'avais fait plusieurs séquences de classe avec des groupes différents. Je me souviens d'un gosse, il était là, il... j'essayais de le protéger un peu, parce que c'était une véritable intrusion, dans le monde de ces gamins là, vous voyez, il mettait son truc comme ça <Marc mine un enfant qui se cache le visage derrière un cahier ou un livre, tout en surveillant les alentours> il regardait l'inspecteur et il disait "salaud ! salaud !" <rire> C'était fantastique ! et puis... j'ai fait quand même mon... machin, bon mais c'était un peu compliqué... A la fin il y a un entretien, je me souviendrai toujours de cet entretien que j'ai trouvé être une caricature absolue. Parce que j'avais travaillé avec les ados sur... j'avais utilisé une émission de radio que j'enregistrais à l'époque je me souviens sur France inter. Et puis on avait un peu décrypté ça, et puis on avait vu quelques mots qu'ils ne comprenaient pas, et puis donc on avait fait un travail -certains écrivaient d'autres n'écrivaient pas du tout- on avait... Ils m'avaient reproché... le premier truc c'était : "monsieur M., vous avez écrit la ville de Cannes sans mettre la majuscule au tableau" Il y avait aussi Citroën je crois, et Citroën je n'avais pas mis la majuscule <rire> Alors comme j'étais encore un peu bouillant à l'époque... <rire> je ne sais pas ce que je leur avais... donc, ça avait été un peu houleux cette... soutenance. Bon je leur avais expliqué quand même que faire la classe à des enfants et des ados psychotiques, ce n'était peut-être pas... »

Marc est non seulement entré en conflit avec tous les représentants de la légitimité professionnelle, mais il a également refusé les règles définissant l'évolution légitime dans l'institutorat. Il s'est comporté en "homme pressé", réussissant à "bousculer" les règles administratives afin d'accéder, sans attendre le délai prévu, à la formation spécialisée, et en organisant son départ après avoir découvert que les modes de fonctionnement de

l'institutorat lui imposeraient "*d'être d'abord un collègue*" et de faire –longuement– ses preuves "sur le terrain", avant de pouvoir prétendre aux postes "intéressants" et aux débouchés de second rang.

Ce rejet des modalités de la légitimité interne introduit une rupture à la fois dans l'itinéraire objectif et dans le cheminement subjectif. Marc réagit en préparant une maîtrise et un DEA, puis en envoyant des lettres de candidature spontanée à tous les centres de formation de France. Cette démarche volontaire –et active– de recherche de débouchés est caractéristique de la figure du stratège. Elle conduit Marc à rejoindre la formation d'adultes, alors que d'autres "stratèges" préparent des concours de la fonction publique ou accèdent à des positions de cadre en entreprise. On voit que la figure du stratège correspond à un "entrepreneur de soi et de ses œuvres", qui goûte peu la modestie et la longue patience imposée par l'institutorat, et qui réagit avec beaucoup d'assurance, sans craindre les conflits ou les remises en cause. Les "grandeurs" valorisées dans cette figure se situent au plan de la recherche du pouvoir et des responsabilités, de la reconnaissance sociale et de la réussite socioprofessionnelle que l'on peut atteindre grâce à ses initiatives individuelles et en mobilisant un fort capital scolaire.

Dans la figure du stratège, on abandonne –sans crainte ni ressentiment– le métier d'instituteur, pour rejoindre au plus vite une position socioprofessionnelle plus gratifiante socialement et plus conforme à ses aspirations. Mais on le fait sans prise de risque inconsidérée, en préparant soigneusement la reconversion et en prenant toutes les mesures nécessaires au bon déroulement de sa carrière. Par exemple, plus de dix ans après son départ, Marc se trouve encore "en disponibilité", car il effectue régulièrement auprès de son inspection académique d'origine les démarches pour ne pas être "rayé des cadres". Ainsi, le métier d'instituteur constitue pour lui "une solution de repli" à double titre : lors de son recrutement et après son départ, « *en cas de problèmes* »... Cette prudence et les calculs stratégiques qui l'accompagnent ne se retrouvent pas dans la figure de "l'aventurier", comme on va le constater dans la section qui suit.

"Aventurier", s'accomplir et faire de sa passion un métier

Éric : quand la boucle se referme

Éric nous a reçu dans les locaux de l'agence de communication qu'il dirige. Malgré le "bouclage" éminent d'un projet qui motive les intrusions répétées de deux salariés de l'agence, Éric se montre très soucieux de nous répondre de manière détaillée. C'est d'ailleurs lui qui nous a contacté spontanément, après la parution d'une petite annonce d'appel à témoins que nous avons fait paraître dans un quotidien national. Comme la plupart des répondants, Éric ressent positivement l'intérêt porté à son histoire personnelle par notre enquête, mais, dans son cas, cela se teinte d'une sorte de coquetterie intellectuelle, de la part « *d'un fils de pub* » se targuant d'avoir été instituteur... « *dans une vie antérieure* ».

Au moment de l'entretien, Éric est âgé de 46 ans et dirige une agence de communication qu'il a créée et qu'il co-dirige avec son épouse depuis plusieurs années. Le début de son itinéraire objectif ressemble fort à celui de Daniel : ils ont pratiquement le même âge et le même type d'origine sociale, ils ont connu le même mode de recrutement et les mêmes modalités d'accès à l'institutorat (dans deux régions différentes toutefois). Ils sont tous deux porteurs du même rêve inaccompli de leur père de devenir instituteur. Mais leurs réactions divergent fortement, puisque –dès l'adolescence– Éric rejette cette sorte d'imposition d'une vocation qu'il refuse de faire sienne :

[...] je suis arrivé à l'École normale, ce n'était pas tant parce que je voulais être instituteur, c'était beaucoup plus parce que... –c'est ce qui est arrivé dans bon nombre de familles– Et bien, j'ai eu mon père en particulier, qui aurait voulu être enseignant et qui n'a jamais pu l'être...

Oui, j'ai déjà entendu ça.

Donc, si un de ses fils [...] pouvait être instituteur, pour lui c'était répondre à un de ses vœux sincères [ou « être instituteur pour lui, » : *la place de la virgule est incertaine...*]. Donc

je peux quand même dire que je suis arrivé dans ce métier, pas du tout par ma volonté. Donc, c'est vrai, à l'époque, on arrivait à l'École normale avant le bac.

Donc vous avez été recruté très jeune.

Je suis entré en seconde. Pas en troisième, parce qu'en troisième j'avais tenu tête. En seconde, j'avais passé le concours en fin de troisième. C'est en fin de troisième. Je suis entré en première à l'École normale. Et en fait je n'ai pas eu le concours. Je ne voulais pas l'avoir. En fait c'était assez facile de ne pas l'avoir.

Oui, c'était très facile ! Effectivement, j'ai rencontré plusieurs personnes qui m'ont dit « en douce, j'ai saboté parce que je n'étais pas très sûr d'avoir envie ». Et puis, vous êtes arrivé...

En fait, il a fallu que dans le contexte familial, une tante qui était directrice d'école en retraite rappelle à mon père cette bonne voie qui aurait été la mienne d'être instituteur et, le ré-incite à ce que je passe une deuxième fois le concours et que je l'aie cette fois-ci. Là par contre, c'était assorti de menaces de mon père disant que si je ne l'avais pas, de toutes façons il faudrait que je trouve du travail. J'étais assez faible de caractère à cette époque-là, et c'était quelqu'un que je craignais énormément.

et puis vous étiez jeune, à cet âge là...

De toutes façons, j'avais quoi, 15 ans, même pas 14, presque 14 ans. Donc c'est vrai qu'à cet âge-là, on est quand même sous influence. Donc je n'ai pas vu d'autre alternative que d'avoir le concours. J'ai fait en sorte de l'avoir et c'est vrai que pour moi c'est une période assez difficile : –alors que mes études s'étaient toujours bien passées– les années avant le bac sont passées ... déplorables... par une déprime...

A l'École normale ?

Enfin je ne voulais pas du tout le faire, pendant ma période de déprime. Et puis cette fois-là c'est le directeur de l'École normale qui m'a incité à aller jusqu'au bout parce qu'il ne comprenait pas pourquoi... <rire> Il ne comprenait pas ! [...] Il est vrai qu'en plus je lui donnais un sacré argument : c'est que tous les étés je passais deux mois comme moniteur de colonie de vacances, et de toutes façons je m'occupais de gamins. Donc pour lui, il n'y avait pas d'incompatibilité à s'occuper de gamins. Donc de me dire : « de toutes façons, quoi que vous vouliez faire vous devrez avoir le bac. Vous irez jusqu'au bac, et après vous verrez. »

C'est quoi alors qui vous retenait ?

Parce que tout gamin, je voulais faire architecte.

Ainsi, la "vocation par procuration" –que de nombreux instituteurs comme Daniel ont assumée et reprise à leur compte– est proprement insupportable pour Éric. Il tente d'y échapper et ce n'est que sous la menace paternelle qu'il

se range à ce que nous avons nommé "le choix de la raison" et qu'il désigne comme « *cette bonne voie qui aurait été la mienne d'être instituteur* » (288). Pourtant, il n'est pas hostile au fondement du métier et à ce qui constitue le cœur des pratiques professionnelles. En effet, s'il déclare « *je suis arrivé dans ce métier, pas du tout par ma volonté* », il reconnaît dans le même temps qu'il donnait « *un sacré argument* » à son père (et au directeur de l'École normale), en travaillant volontiers avec des enfants durant l'été (dans le questionnaire, il précise même : « 7 sessions de colonie de vacances et 2 centres aérés » !).

Ne sachant comment se réorienter, il entame une carrière d'instituteur, dont la première année se révèle très positive : « *La première année a été fabuleuse puisque j'ai vraiment eu une chance folle, je suis tombé dans un groupe scolaire excessivement dynamique à [...] avec une directrice qui, elle, allait prendre sa retraite, mais qui alors était d'une jeunesse intellectuelle fabuleuse, vraiment quelqu'un qui savait insuffler dans l'école toute cette dynamique dont les enseignants ne devraient jamais être à court, et c'est vrai que ça a été une année fabuleuse. Vraiment j'ai pu expérimenter des choses...* ». Mais toutes les rencontres ne sont pas aussi positives, et, l'année suivante, il est titulaire mobile et travaille quelques mois « *dans un groupe scolaire où il y avait un directeur facho, rétrograde... enfin, tout ce qu'on peut haïr chez un enseignant qui ne remplit pas son rôle. L'année a été dure, ça a commencé à me travailler : "qu'est-ce que tu fais là ? tu voulais faire autre chose..."* ».

Il commence cependant à se "prendre au jeu" et voudrait travailler en équipe, mais il se heurte alors aux règles coutumières de nomination : « *avec quatre copains instits, [...] on s'est dit, "on se sent bien, on a envie de travailler ensemble d'une façon cohérente". Bon, expérimenter, à l'époque c'était Freinet. [...] on va profiter de la construction d'un nouveau groupe scolaire [...] nous pourrions être nommés sur un groupe où il n'y a encore personne. L'inspecteur de la circonscription était d'accord, mais ça s'est arrêté à l'échelon du dessus : "Mais attendez, vous rêvez là, vous êtes jeunes et plein d'allant mais vous rêvez complètement !".* »

288 Les modalités et les perceptions du recrutement initial sont analysées dans le chapitre suivant, qui détaille "le choix de la raison".

L'échec de cette tentative de travail en équipe est l'élément déclencheur du départ d'Éric : devant renoncer à ses rêves de "jeune instituteur plein d'allant", il décide de rompre une fois pour toutes avec ce métier et de se tourner vers son rêve d'adolescent : « *Comme j'avais eu quand même des bons moments, on va dire, dans les quelques expériences pédagogiques de ces quatre années, je pense que s'il y avait eu un climat beaucoup plus ouvert, je serais resté. L'inspecteur m'avait dit : "écoutez, non, vous êtes sûr que vous voulez démissionner..." Il sentait que j'avais envie de me battre et de faire des choses différentes, quoi. Alors, j'ai dit : "attendez, attendez, vu que tout est figé actuellement, je n'aurai pas assez d'une vie pour y arriver. Ce n'est pas moi qui vais me battre contre les syndicats pour dire que le titulariat de poste, c'est la connerie des conneries pour empêcher de faire que la pédagogie soit riche. Vous vous imaginez contre quoi je vais me battre. Je sais que c'est peine perdue."* ».

Il s'inscrit à une formation professionnelle dans le secteur du bâtiment, et se retrouve sans ressources. En cours de formation, il parvient à obtenir une prise en charge du ministère du travail, après avoir dû « se battre avec un député ». Il occupe ensuite des emplois de métreur dans de grandes sociétés de travaux publics et entame des études d'architecture. Il ne parvient pas à terminer ce cursus, mais se fait remarquer pour ses talents dans la communication autour des projets d'urbanisme. Il entame alors une troisième carrière, en fondant une agence de communication, qu'il dirige encore au moment de l'entretien.

En fait, ça fait un enchaînement de plusieurs métiers. Au moins trois ?

Au moins trois, et aujourd'hui, on aborde un autre métier qui est le métier du conseil (**289**). Parce qu'on a gagné l'an dernier un concours qui s'est développé sur plus d'un an et qui amène d'autres chantiers de ce type-là, où l'on vend du conseil. On vend du conseil. Là où ça va vous amuser, c'est quand la boucle se referme.

Vous faites de la formation ?

Non, non. Mais par contre, l'an dernier, le concours que nous avons gagné consistait à... Le client, qui est un parc naturel régional [...], cherchait ce qu'il a pu appeler un

289 Éric utilise "on" et "nous" et "notre métier" pour parler de son activité professionnelle, car son épouse est co-dirigeante de l'agence.

cabinet d'études, capable d'apports de créativité pour, en rencontrant des prestataires aussi différents que les petits musées installés sur le territoire, des apiculteurs, une femme qui fait du vitrail, une ferme pédagogique, une ferme équestre...

Les ressources du parc ?

Oui, oui, des prestataires qui s'étaient organisés pour recevoir des groupes d'enfants, des scolaires ou simplement des enfants accompagnés de leurs parents. L'objectif du parc était de dire, il faut absolument que l'on arrive à mettre ces activités en réseau, que l'on vérifie la portée exacte des activités proposées par ces prestataires aux enfants, et qu'on décide de mettre en place un catalogue d'activités, d'animations, un catalogue d'animations à valeur pédagogique ajoutée, qui puisse fonctionner. Donc en fait il recherchait un cabinet qui puisse aller voir et visiter ces différents prestataires, d'abord en position de recul, voir ce qu'ils font, comment ils sont installés, comment ils reçoivent un groupe, et à travers les activités proposées, arriver à les recentrer, améliorer l'activité, et faire que demain ils fassent partie d'un ensemble de prestataires cohérents. Alors là, c'est marrant, parce que maintenant, en fait, on a touché la pédagogie.

Et ressortir votre CV, c'est un argument.

Ça a été un argument ailleurs. Ça a été un argument pour qu'on vienne. Et c'est vrai que de toutes façons, dans notre métier d'aujourd'hui, quelles que soient ses variantes, il n'y a quasiment pas une seule affaire où on ne doit pas être des pédagogues, expliquer à nos clients notre métier, et leur ré expliquer le leur. En tout cas, leur en parler dans d'autres termes pour qu'il soit intelligible.

Ça m'étonne ce que vous venez de dire, ça m'intéresse beaucoup. J'avais l'impression que vous étiez très, très loin de la pédagogie. Et vous me dites que vous pouvez réinvestir...

Ah mais non, mais attendez alors là ! Si au départ j'étais loin de m'imaginer que le passage dans l'enseignement me resservirait, aujourd'hui, j'en suis absolument convaincu. Ne serait-ce que le fait d'avoir eu à s'adresser à un auditoire, tous les jours. Dans notre métier, on est confronté au quotidien au fait de savoir présenter un projet, parfois savoir le vendre quand on doit passer des concours. Alors là d'être plus pertinent que d'autres sur le fond du projet, ça c'est une force dans ce métier, de la communication que de savoir présenter les choses. Alors là, c'est sûr, la pédagogie m'a énormément servi et le fait d'arriver à parler simplement à un auditoire jeune, nous permet aujourd'hui justement d'arriver à parler tout à fait simplement à un auditoire adulte.

Au-delà de ce que nous présentions en début de section comme une forme de "coquetterie intellectuelle", on voit que, dans la figure de l'aventurier, on n'est ni foncièrement hostile au métier d'instituteur, ni rebuté par son activité de base. On quitte la classe –souvent sans transition ni précaution– principalement pour concrétiser un projet personnel (soit un rêve d'enfance comme dans le cas d'Éric, soit une inclination découverte plus tardivement et que nous avons nommée précédemment "une passion envahissante").

La "grandeur" mise en avant dans cette figure se situe dans l'accomplissement de soi et la concrétisation de son projet personnel, bien loin de la notion de carrière. Plutôt que la réussite socioprofessionnelle, c'est l'épanouissement de la personne et la cohérence entre le travail et les aspirations intimes qui sont valorisés ici. On ne relève pas d'hostilité envers l'institutorat, mais plutôt des reproches sur un ton badin, mêlant la critique acerbe des rigidités institutionnelles et l'admiration pour les enseignants qui sont restés fidèles à un idéal éducatif. De plus l'expérience acquise dans l'enseignement du premier degré est souvent valorisée et perçue comme utile et transférable, même dans des secteurs professionnels apparemment fort éloignés, comme c'est le cas pour Éric.

Cette vision balancée du métier d'instituteur tranche avec celle de la figure du stratège, où l'on a vu la dévalorisation dominer, et surtout avec celle de la figure du sujet, où les difficultés à assumer l'activité de base du métier alternent avec le rejet de ses contraintes, comme on va le voir à présent.

"Sujet", des réactions défensives

Hervé : préserver le hors travail

Au moment de l'entretien, Hervé est âgé de quarante-deux ans. Il exerce les fonctions de cadre commercial dans une entreprise d'informatique. Il a accepté sans hésitation le principe de l'entretien, qui s'est déroulé à son domicile. Hervé s'est montré particulièrement prolixe et a souvent détaillé ses réponses à l'extrême. Il semblait inquiet et parfois tendu. On peut noter que, malgré la brièveté de sa carrière d'instituteur et l'ancienneté de sa reconversion, il s'efforce de donner de nombreux signes de sa bonne connaissance du métier et de son attachement personnel. À la fin de l'entretien, il a émis le souhait d'être informé de la suite de la recherche et a fourni les coordonnées d'un collègue informaticien pouvant participer à un entretien.

Hervé, aîné d'une fratrie de six enfants, a des origines familiales plutôt favorisées puisque son père est cadre et sa mère assistante sociale. Après un essai infructueux de préparation de l'École normale supérieure en classe préparatoire, il poursuit des études universitaires en histoire. Devant la sélectivité du CAPES –qu'il a présenté deux fois– et les risques d'éloignement géographique inhérents à la nomination nationale des certifiés, Hervé interrompt ses études et cherche du travail « *parce qu'il fallait bien vivre* ». Après un an passé dans un premier emploi –dont il dira seulement qu'il était « *alimentaire* »– Hervé est embauché comme rédacteur par la mairie de sa ville d'origine. Il s'occupe du site municipal sur Minitel et découvre à cette occasion l'informatique. À la suite d'une alternance politique, il se trouve à nouveau en recherche d'emploi, et rejoint l'IUT pour une préparation en un an du DUT d'informatique. N'étant pas certain de réussir cet examen, il entreprend les démarches pour devenir instituteur suppléant, à l'instar de plusieurs de ses condisciples. Ayant réussi le DUT d'informatique, il trouve rapidement du travail dans ce domaine, mais vit plutôt mal les déplacements que cela impose. Aussi, lorsque l'Éducation nationale lui propose une suppléance, Hervé accepte sans hésiter, car cela lui permet de travailler dans sa ville, près de chez lui.

Cette année de suppléance se partage entre deux classes maternelles et se déroule positivement pour Hervé. L'année suivante, il rejoint l'École normale pour suivre une formation professionnelle "initiale" d'un an spécifique destinée aux instituteurs suppléants. Hervé fait part de son jugement négatif sur cette année de formation ouverte à des "élèves-maîtres" ayant tous l'expérience de plusieurs mois de suppléance et dont la plupart avaient occupé un emploi avant leur recrutement. Le petit groupe qu'ils forment reste en autarcie presque totale, sans contact avec les "vrais" élèves-maîtres de la formation normale en trois ans. Il poursuit d'ailleurs parallèlement ses études en informatique et prépare une maîtrise, non pas tant pour abandonner l'enseignement que pour pouvoir postuler à une spécialisation à l'intérieur de l'Éducation nationale, dans le cadre du plan "informatique pour tous". La découverte des modalités d'accès "à l'ancienneté" des postes à profil en informatique constitue la deuxième déconvenue d'Hervé.

Après la formation professionnelle, son premier poste de titulaire se situe dans une ville distante de 95 kilomètres de son domicile, et il vit très mal l'éloignement d'avec sa compagne et leur enfant. En plus de ces conditions d'exercice qui perturbent gravement sa vie personnelle, Hervé découvre durant cette période de nombreux éléments d'une "culture-maison" qu'il perçoit comme autant de repoussoirs. Cette année scolaire est marquée par les mouvements revendicatifs s'opposant au projet de statut de directeur d'école, auxquels Hervé participe activement. Les nouvelles formes d'action revendicative, autour des premières "coordinations" d'instituteurs, constituent un cadre de socialisation professionnelle très particulier, qui semble avoir orienté le parcours d'Hervé (290).

À l'issue de cette première année scolaire, il tente de se rapprocher de sa ville en postulant dans l'enseignement spécialisé. Mais, peu au fait des arcanes du métier et des subtilités des règles de nomination départementale des instituteurs, il se voit à nouveau contraint de rejoindre un poste très distant. Devant l'impossibilité d'obtenir une affectation qui préserve ses conditions de vie et l'équilibre de sa cellule familiale, Hervé se met en congé de disponibilité et cherche du travail dans le domaine de l'informatique. Grâce à ses

290 GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et "coordinations". Le "mouvement" des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°36

références en informatique et à un congé individuel de formation d'un an au cours duquel il obtient un diplôme d'ingénieur, il a trouvé assez facilement un emploi dans la ville à laquelle il est tant attaché.

On peine à qualifier de "carrière" le passage d'Hervé par l'institutorat, puisqu'il se réduit à un an de suppléance, suivi d'un an de formation professionnelle et d'un an d'exercice comme titulaire remplaçant. Cette "carrière" courte va de pair avec le recrutement (à 28 ans) par une voie marginale et dévalorisée, un emploi salarié en amont et une formation qualifiante dans un autre domaine professionnel. Tous ces éléments –renforcés sans doute par la participation d'Hervé aux "coordinations" d'instituteurs– débouchent sur une affiliation professionnelle hésitante voire rétive et sur un rapport instrumental au métier, mettant en exergue un fort rejet des contraintes pratiques d'exercice (comme les nominations à l'ancienneté, le déroulement de carrière contraint, ou les affectations lointaines). Hervé devient instituteur suppléant pour éviter les déplacements imposés à un commercial en informatique, et c'est pour le même motif qu'il abandonne l'enseignement primaire quelques années plus tard.

La posture biographique d'Hervé est centrée sur les conditions de vie personnelle et le cadre familial, qu'il s'agit de préserver. Ce qui induit un rapport instrumental au travail, dans lequel les conditions de travail et la préservation de la qualité de vie priment sur tout le reste. En symétrie, Hervé est peu intégré par le groupe professionnel et peu considéré par l'École-employeur, qui ne prend pas en compte ses diplômes et qualifications, et n'accorde aucun égard ni à sa situation familiale ni aux difficultés induites par son emploi. Étant peu affilié et peu intégré, Hervé n'est pas au fait des possibilités d'échapper à ces rigueurs d'exercice. L'attachement aux conditions matérielles, la faible affiliation au groupe professionnel et la méconnaissance des ressources internes et des ethnométhodes sont très représentatifs de la figure du sujet.

En revanche, l'emploi salarié en amont et les diplômes antérieurs font qu'Hervé a déjà vécu une expérience de mobilité professionnelle et dispose de ressources pour engager une (seconde) reconversion, ce qui n'est pas souvent le cas dans la figure du sujet, comme on va le voir à présent.

Michelle : ne plus se laisser envahir

Michelle a proposé spontanément de participer à la recherche et semblait particulièrement motivée pour prendre part à un entretien afin de présenter son parcours personnel. L'entretien s'est déroulé à son domicile, quelques jours seulement après qu'elle eut retourné le questionnaire. Michelle semblait très impliquée et soucieuse d'apporter –elle aussi– son témoignage, mais sans toutefois apparaître tendue ou inquiète. À plusieurs reprises durant l'entretien, elle a consulté le dossier dans lequel elle avait consigné le déroulement de sa carrière, afin de s'assurer de l'exactitude de ses réponses.

Au travers de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, Michelle découvre son intérêt pour la psychologie alors qu'elle est engagée dans la filière G1 qui ne lui plaît pas, car elle ne veut pas devenir secrétaire. Elle s'inscrit donc l'année suivante à l'université en faculté de psychologie, puisque ses parents n'interviennent pas dans son orientation. Mais ces études universitaires ne correspondent pas à ses attentes, tout en représentant une charge importante pour ses parents qui sont ouvriers. Michelle entreprend donc les démarches pour devenir institutrice suppléante, car elle est attirée par le salaire et la possibilité de ne pas s'engager définitivement. Sa première expérience de remplacement la satisfait pleinement et elle poursuit dans cette voie. Après deux années scolaires de suppléance, elle suit pendant un an une formation professionnelle spécifique (qu'elle critique sans nuances durant l'entretien : « *je ne savais pas mieux faire avant qu'après* »), puis elle est titularisée après sa seconde tentative au CAP d'instituteur.

Après cinq années de remplacements à l'école primaire, Michelle ressent douloureusement l'autoritarisme de certaines inspectrices, et la rigidité du fonctionnement de certaines écoles maternelles, et cherche le moyen d'échapper à un métier qui l'opresse. Elle suit alors les conseils d'amies travaillant en EREA, et devient éducatrice en internat. Ce type de poste, très éloigné de la position standard, lui apparaît comme un bon moyen d'échapper à sa condition "tout en restant dans la maison" : « *C'est surtout des copines qui bossaient à l'EREA, qui m'ont : "mais, tu peux travailler à l'EREA, c'est vraiment différent. Déjà, tu peux être éducatrice, tu n'es plus instit". Alors, bon. C'était "l'être sans l'être"... Ou plutôt "ne pas l'être tout en l'étant". Enfin, vous le mettez dans le sens que vous voulez ! <rire>* ».

Elle dresse un bilan très négatif de la formation spécialisée du CAEI d'une année scolaire qu'elle suit trois ans plus tard : « *ça a été une catastrophe ! vraiment, ça a été le summum <rire> [...] c'était indécent de nullité* ». Après avoir été éducatrice spécialisée pendant quatre ans, et avoir suivi cette année de formation spécialisée, elle enseigne en SEGPA pendant six ans. Elle reste insatisfaite de ses différentes pratiques pédagogiques et ressent une frustration grandissante face aux difficultés des élèves et à ce qu'elle perçoit comme son incapacité personnelle d'y apporter des réponses satisfaisantes : « *J'avais envie de trouver des solutions, pour ma pratique, parce que ça ne me satisfaisait pas. Moi, j'ai toujours été... J'ai toujours trouvé que ce que je faisais, ce n'était pas génial, je n'étais pas contente de ce que je faisais. Pourtant je passais vachement de temps, ça me... <soupir> ça me questionnait vraiment, mais je n'arrivais pas à trouver des solutions satisfaisantes. <silence> Mais toujours quand même derrière, je me disais : "si tu faisais autre chose ?". Ce désir de partir, je l'ai eu au cours de cette période de travail là, puisqu'à un certain moment, j'ai passé le concours pour être conseillère d'orientation, au moins deux fois. Donc, j'ai eu des essais, j'ai fait des tentatives pour en sortir de ça, de ce métier. Mais comme ça n'aboutissait pas, et bien tant pis je continuais dans mon truc. <silence> »*

Durant toute cette période, elle cherche des solutions pour « *en sortir* », en particulier en préparant –sans succès– le concours de conseillère d'orientation et en demandant chaque année des postes à l'étranger. Au bout de dix ans, lorsque sa demande de détachement à l'étranger aboutit enfin, Michelle n'est plus très motivée pour partir car elle est mère d'un enfant dont le père n'envisage pas de s'expatrier. Elle se rend donc dans les DOM TOM avec des sentiments antagonistes qui la poussent à revenir en métropole après seulement une année scolaire.

À son retour, elle occupe durant trois ans un poste de CRI dans lequel elle exerce des activités de soutien scolaire auprès d'élèves en difficulté. Comme dans ses affectations précédentes, Michelle ressent douloureusement son incapacité à trouver des solutions pédagogiques qui la satisfassent : « *Plus ça allait, et plus j'avais le sentiment de ne pas savoir faire ce métier* ». De plus, l'envahissement de sa vie personnelle par ses préoccupations professionnelles lui devient insupportable, et elle se décide à abandonner définitivement le métier, sans avoir trouvé une solution de réorientation. Au terme de cette

période, elle se place en congé de disponibilité pour convenance personnelle avec l'appui de son mari. Michelle entame alors des formations dans le domaine professionnel correspondant à sa formation initiale en lycée, c'est-à-dire la gestion et le secrétariat.

Au moment de l'entretien, Michelle est âgée de 43 ans, elle se trouve en congé de disponibilité depuis quatre ans et en recherche d'emploi, après avoir occupé divers emplois précaires de secrétariat. Elle hésite entre deux possibilités d'embauche comme assistante de direction à mi-temps : la première dans une entreprise privée et la seconde dans une institution relevant du travail social. Elle déclare n'envisager ni de retourner dans l'Éducation nationale, ni de travailler à plein temps. Malgré un bilan de compétences, elle n'a pas trouvé de situation professionnelle qui correspond à ses aspirations, et elle recherche un emploi "surtout pour l'aspect financier" : *« Philosophiquement, le fond de ma pensée c'est que... le travail, c'est un truc complètement immoral. Donc... à moins de trouver un boulot où on puisse se réaliser complètement, chose que moi, je n'ai pas encore trouvée. Je persiste dans mon idée que pour moi, c'est quelque chose de contraint et forcé : je ne travaillerais pas, si je pouvais ne pas le faire, complètement. <silence> Donc ma recherche... Ma position maintenant c'est de trouver un boulot, où je sois quand même un peu payée, parce qu'autrement si c'était vraiment pour faire une activité, je me serais engagée dans une action humanitaire, si vous voulez. J'aurais fait du bénévolat, si c'était pour faire quelque chose de ma vie, je ne chercherais pas du travail. Donc là, je ne demande pas un niveau de rémunération... Mais j'ai surtout envie de faire un travail qui ne prenne plus la tête, comme celui que j'ai fait pendant vingt ans m'a pris la tête. Je ne veux plus un truc, où je suis sans arrêt en train de me questionner, en me disant : "est-ce que tu es dans le vrai, est-ce que..." Parce que j'estime qu'en pédagogie, il n'y a pas de vérité, donc c'est toujours une recherche, c'est toujours une remise en question de soi. Donc je n'ai plus envie maintenant de... me laisser envahir. »*

On peut voir le parcours professionnel de Michelle comme une série de contretemps, comme une suite rendez-vous manqués. Son itinéraire débute par deux années de suppléance et, seulement après cette période d'incertitude, se situe une année de formation professionnelle "initiale", mal vécue par Michelle, comme par de nombreux suppléants qui pensent qu'il est

trop tard pour leur expliquer comment faire la classe (ou comment ils auraient dû procéder durant tout le temps où ils ont tenté, vaille que vaille, de faire face). Ensuite, elle exerce trois ans dans l'enseignement spécialisé avant de suivre la formation spécialisée, et pour laquelle Michelle dresse un bilan encore plus négatif. Enfin, le détachement à l'étranger lui est accordé au bout de nombreuses années, lorsque le projet de départ n'est plus aussi pertinent et que les évolutions de sa situation familiale rendent difficile son départ hors de la métropole. Sa carrière dans l'institutariat est beaucoup plus longue que celle d'Hervé, et son issue est incertaine, puisqu'elle quitte la classe sans avoir trouvé de réorientation qui la satisfasse. Mais nous avons déjà signalé qu'Hervé est marginal dans la figure du sujet par les ressources dont il dispose pour se réorienter.

Le cheminement subjectif de Michelle est marqué, comme celui d'Hervé, par une faible affiliation au groupe professionnel lié en premier lieu à un recrutement en tant que suppléant. Michelle développe une vision très noire du fonctionnement de l'école (autour de l'autoritarisme des inspecteurs et du conformisme des instituteurs), et une critique radicale des dispositifs de formation professionnelle. Mais surtout, elle semble tiraillée par un doute profond envers ses capacités personnelles à trouver et à mettre en œuvre les bonnes pratiques pédagogiques.

D'une manière plus générale, le travail n'est pas ici une valeur, un refuge fusionnel ou un défi à relever : dans la figure du sujet, le travail est un problème. Au mieux, le travail est un mal nécessaire, au pire cela peut devenir une torture (ce que suggère l'étymologie du mot : tripalium). Aussi, plus que des "grandeurs" mises en avant comme dans les autres figures (autour du bonheur privé ou de l'épanouissement personnel par exemple), c'est un système défensif qui prédomine dans la figure du sujet. Et l'on y retrouve des comportements proches des "stratégies de survie" de certains enseignants "immobiles" ayant des difficultés pour concevoir et encore plus pour entreprendre une démarche volontaire permettant de « se sortir » d'une situation oppressante.

CONCLUSION DU CHAPITRE 8

Les figures de mobiles

Après la présentation linéaire des quatre "figures de mobiles" assortie de cas concrets, reprenons l'ensemble des éléments de compréhension disponibles dans une visée comparative, en proposant un système d'oppositions discriminantes liant les quatre figures, que l'on peut schématiser ainsi :

EX-PAIR	SUJET
STRATÈGE	AVENTURIER

Cette représentation carrée permet de souligner une série d'oppositions selon les deux axes. Au plan de *l'itinéraire objectif*, on peut distinguer des parcours d'évolution (ex-pair ou stratège) et, symétriquement à l'axe vertical, des parcours en rupture, souvent accompagnés d'une prise de risques (sujet ou aventurier). De part et d'autre de l'axe horizontal, on peut distinguer des cheminements orientés par l'hétéronomie, dans lesquels l'intervention d'autrui est souvent présente (ex-pair ou sujet), et des cheminements orientés par l'autonomie, dans lesquels le bifurcateur prend souvent l'initiative (stratège ou aventurier). On aboutit ainsi à un tableau des types de parcours :

	<i>évolution</i>	<i>rupture</i>
<i>hétéronomie</i>	EX-PAIR probation interne	SUJET épanouissement personnel
<i>autonomie</i>	STRATÈGE réussite socioprofessionnelle	AVENTURIER accomplissement de soi

Au plan du *cheminement subjectif* et des postures biographiques, on relève une autre série d'oppositions distinctives. L'axe vertical permet de distinguer d'une part, des parcours biographiques fortement liés à l'intégration ou à la socialisation et dans lesquels le projet professionnel tient une grande place (ex-pair ou stratège) et, d'autre part, des parcours biographiques plus orientés vers l'individuation et le projet personnel (sujet ou aventurier). L'axe horizontal permet, lui, de distinguer des relations avec le groupe professionnel de départ caractérisées sur la ligne du haut par l'engagement soit positif (ex-pair) soit négatif (sujet) et, sur la ligne du bas, par la distanciation (stratège ou aventurier). Cela permet d'aboutir à un tableau des postures biographiques :

	<i>intégration</i>	<i>individuation</i>
<i>engagement</i>	<p>EX-PAIR affiliation positive</p>	<p>SUJET implication négative</p>
<i>distanciation</i>	<p>STRATÈGE anticipation adaptative (au sens de Merton)</p>	<p>AVENTURIER émancipation (au sens de Hughes)</p>

Pour conclure sur ce point, rappelons que ces "figures de mobiles" n'ont pour nous qu'une visée heuristique, et qu'elles constituent avant tout un tableau idéaltypique et non une typologie stricte qui permettrait de classer tous les cas concrets rencontrés, voire d'établir des statistiques. D'ailleurs, il nous semble que même notre typologie des formes de mobilité ne doit pas être mobilisée sans prendre en compte les dynamiques biographiques engagées par les parcours de mobilité. C'est ce que nous allons examiner dans la section qui suit.

Stratégie ou évolution progressive ?

L'usage d'une typologie des formes de mobilité professionnelle ne doit pas nous conduire à réifier ces constructions établies par et pour la recherche : la plupart du temps, les acteurs n'ont pas choisi une "filière de mobilité" parmi d'autres, puisqu'ils n'avaient ni connaissance de toutes les possibilités d'évolution ni conscience de leurs chances objectives de les réaliser. Nous avons déjà signalé que la notion de stratégie –au sens de décision explicite, voire de calcul anticipé– n'est pas souvent pertinente dans notre étude, car bien peu de répondants présentent ainsi leur cheminement et l'on ne repère pas souvent de tels éléments dans les parcours. Pourtant, sur le long terme, l'implication d'un instituteur dans une structure associative ou institutionnelle lui permet de prendre place dans un réseau et de développer des compétences. Une passion personnelle pour la musique ou l'informatique par exemple peut également amorcer un tel processus.

On retrouve là un aspect plus général de la mobilité qui résulte, dans certains cas, d'un écart grandissant entre les compétences mises en œuvre professionnellement et les compétences mobilisables. Certaines reconversions peuvent en effet être analysées comme la validation de compétences nouvelles, acquises à la marge de l'exercice du métier. La validation de certaines d'entre elles peut s'opérer à l'intérieur de l'école par une promotion ou une spécialisation, alors que la mise en œuvre d'autres aptitudes nécessitent une reconversion, ou pour le moins un changement de cadre professionnel. Ainsi, par exemple, des connaissances acquises dans le domaine de l'informatique peuvent conduire à devenir soit conseiller pédagogique ou "personne ressource" dans l'Éducation nationale, soit salarié dans une entreprise ou une collectivité territoriale. Dans les deux cas, la réorientation réduit l'écart entre compétences mobilisables et compétences reconnues en rendant possible leur mise en cohérence.

Certains enseignants du premier degré constatent –souvent graduellement– qu'ils ont acquis des capacités impossibles à mobiliser dans l'exercice normal de leur métier. Cela peut déboucher sur le sentiment d'être "sous-employé", de ne pas donner sa pleine mesure. Il semble que, dans ce cas de figure, l'acquisition de compétences motive graduellement la recherche d'une position professionnelle permettant de les mobiliser. On peut replacer ce

processus dans le cadre de certaines analyses de la mobilité sociale utilisant les termes de groupe d'appartenance (identité sociale objective) et de groupe de référence (identité sociale visée). Certains auteurs relèvent que les changements d'attitudes ou de systèmes de valeurs s'amorcent avant la mobilité, par une mise en cohérence de l'individu avec son groupe de référence (291).

Cette "*anticipation adaptative*" peut être interprétée comme un effort intentionnel visant à se mettre en conformité par une sorte de "*bonne volonté culturelle*" (pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu). Mais on peut renverser le lien causal et voir la mobilité non comme le résultat d'une préparation explicite mais au contraire comme l'effet non envisagé d'une évolution liée à d'autres éléments de la biographie. Au vu des résultats de notre enquête, il semble que les deux processus coexistent parmi les enseignants du premier degré quittant la classe : certains départs viennent conclure une évolution qui n'était pas explicitement orientée vers ce but, alors que d'autres sont le résultat d'une stratégie explicite comportant une préparation *ad hoc*. Pour ces derniers, la volonté d'accéder à une position professionnelle choisie explicitement motive un processus de préparation comportant souvent une reprise d'études, et la préparation de concours (en particulier pour les reconversions dans la fonction publique).

Champ des possibles et champ de vision

D'ailleurs, c'est souvent à la marge de l'exercice ordinaire du métier que l'on trouve les motivations et les moyens rendant possible le départ. Il existe bien sûr au sein de l'institutorat des profils de postes plus liés que les autres à des réorientations, et l'observateur peut même distinguer des "filières", ou du moins des enchaînements récurrents. Par exemple, la position de maître formateur débouche pour certains sur un poste de conseiller pédagogique qui constitue un "vivier" important pour l'inspection primaire. Mais la cohérence

291 MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (première édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)

de ces filières est reconstruite *a posteriori* : dans la majorité des cas, on se présente au CAFIPEMF (**292**) pour exercer les fonctions de maître formateur sans forcément envisager les positions professionnelles sur lesquelles ces fonctions peuvent éventuellement déboucher. D'ailleurs, si tous les conseillers pédagogiques sont titulaires du CAFIPEMF, la réciproque n'est pas vraie car tous les maîtres formateurs ne deviennent pas conseillers pédagogiques de circonscription, tous les conseillers pédagogiques de circonscription n'ont pas exercé les fonctions de maître-formateur (et tous les conseillers ne deviennent pas IEN).

En fait, l'exercice de nouvelles fonctions va, progressivement, *élargir le champ des possibles*. Exercer de nouvelles tâches, assumer de nouvelles responsabilités, travailler avec de nouvelles personnes, dans des cadres renouvelés : tout cela diversifie et renforce les compétences professionnelles. Cela conduit aussi à *élargir le champ de vision* au profit de positions professionnelles, qui étaient jusque-là non seulement inaccessibles mais aussi *inimaginables*. De nombreuses trajectoires professionnelles semblent ainsi marquées par un *effet de palier* : certaines étapes sont indispensables pour affermir les compétences et pour clarifier les aspirations. Pour prendre une image –avec les limites que cela comporte– les parcours de mobilité sont souvent comme ces randonnées en montagne durant lesquelles les *effets de crête* masquent l'arrivée et ne laissent voir le sommet que lorsqu'on l'a atteint.

Comme nous l'avons déjà signalé, un des résultats contre-intuitifs de notre recherche est que certains enseignants quittent la classe bien qu'ils y réussissent, alors que ceux qui y éprouvent le plus de difficultés sont bien souvent condamnés à y rester. De nombreuses réorientations peuvent sembler encore plus paradoxales, puisque certains instituteurs s'en vont non seulement *malgré leur réussite* mais de surcroît *en raison de leur réussite*. Pour nombre de détachés dans les associations, pour les conseillers pédagogiques et pour les IEN, l'excellence professionnelle, la capacité à bien enseigner conduisent à exercer des responsabilités... et donc à ne plus enseigner. Au-delà de la part de reconstruction plus ou moins teintée de

292 Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur d'école maître formateur

justification narcissique (autour du thème « *Je n'ai rien demandé, on est venu me chercher* »), les données que nous avons recueillies montrent que le « *principe de Peter* » n'est pas seulement un exercice de style ou une aimable moquerie du monde social (293). La *logique de la promotion* conduit en effet à proposer à quelqu'un qui réussit bien dans ses fonctions professionnelles d'assumer des responsabilités plus grandes et donc, indirectement, de quitter un domaine de réussite. Nous avons vu, à propos de la figure de "l'ex-pair", qu'Everett Hughes signalait qu'il faut souvent quitter l'activité de base de son métier pour réussir professionnellement. On peut aller encore plus loin, en indiquant que « *dans certains milieux, l'importance des gens ne se mesure pas à ce qu'ils font, mais à ce qu'ils n'ont pas le temps de faire* » (294).

Par ailleurs, il convient de rester prudent dans l'utilisation des termes de "réussite", de "promotion" ou "d'ascension sociale", car certains répondants remettent en question la notion de réussite sociale et insistent sur le fait qu'être instituteur est une réussite en soi, que les fonctions exercées après reconversion ne sont pas "supérieures" à celles d'un instituteur en poste. Des origines sociales modestes conduisent à considérer le métier d'instituteur comme une promotion sociale. Mais, bien souvent, les répondants se placent sur un autre registre pour souligner la valeur que la position d'instituteur garde à leurs yeux. Cet effort pour ne pas se démarquer de l'institutorat, pour ne jamais donner l'impression de le dénigrer, est un élément récurrent de notre étude. Les effets de dette symbolique envers l'institution qui a permis de "s'en sortir" (295) et les effets de réponse attendue ne semblent pas pouvoir rendre compte complètement de cet attachement revendiqué par de nombreux bifurcateurs. Les données recueillies et l'analyse que l'on peut en faire nous conduisent donc à penser que la compréhension de notre objet passe par la notion de *parcours de mobilité*, qui sont à considérer dans un "champ des possibles" fortement marqué par des effets de période, d'âge, de genre et d'origine sociale, comme on va le voir dans le chapitre suivant.

293 PETER LJ & HULL R, 1970, *Le principe de Peter*, Stock

294 BERRY Michel, 1995, « L'agenda du chercheur », *Sciences Humaines HS N°9*

295 CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs : un coup au moral ! - Genèse d'une crise de reproduction*, Ramsay, « institutorat et promotion sociale » pp. 19-51

chapitre 9

LIGNES DE FORCE

Déclinaisons de la mobilité selon
le recrutement initial, la période,
le genre, et l'origine sociale

PRESENTATION DU CHAPITRE 9

Il serait fastidieux de dresser la liste de toutes les occasions de relever l'impact du recrutement initial, de la période, du genre ou de l'origine sociale sur les parcours de mobilité professionnelle. Dans ce chapitre, nous allons établir un bilan des corrélations observables, et analyser les enjeux individuels ou collectifs de chacun de ces quatre registres. Nous verrons en particulier comment chaque axe de variation de la mobilité peut constituer un analyseur du métier de départ et **ce que les modalités de la mobilité professionnelle en cours de carrière nous apprennent sur l'institutorat**. Nous développerons un premier axe de cette analyse en examinant les modalités du *recrutement initial* et les perceptions qu'en ont formées les acteurs concernés. Le deuxième axe d'analyse concerne les *temporalités de la mobilité professionnelle*, qui seront examinées à deux niveaux. D'une part, nous examinerons les évolutions de la mobilité professionnelle sur le long terme, selon les périodes historiques. D'autre part, nous nous intéresserons aux temporalités au niveau des parcours individuels, en particulier à travers la notion de carrière. Le troisième axe concerne le genre, pour lequel les divergences entre les parcours de mobilité des femmes et ceux des hommes sont telles que l'on peut distinguer *des genres de mobilité et des mobilités de genre*. Le quatrième axe d'analyse concerne les *positions sociales*, qui ont été analysées dans le chapitre sept en termes de trajectoires sociales. Dans ce chapitre, nous allons affiner notre approche, en nous intéressant aux destinations professionnelles détaillées.

Le plan de ce chapitre est organisé en consacrant une section à chacun des quatre registres d'analyse que nous venons de présenter. La première section analyse les liens entre recrutement initial et mobilité en cours de carrière, la deuxième s'intéresse aux temporalités individuelles et globales de la mobilité, la troisième examine les mobilités de genre, et la dernière section est consacrée aux mobilités de classe.

TABLE DES MATIERES DU CHAPITRE 9

I Recrutement initial et mobilité en cours de carrière.....	574
I.1 Modalités du recrutement initial.....	575
Types de recrutement.....	575
Cursus scolaire antérieur au recrutement.....	581
Type de recrutement et mobilité professionnelle	583
I.2 Choisir et être choisi	584
Un bilan largement positif.....	584
Le choix de la raison.....	594
II Temporalités de la mobilité	598
II.1 Des effets de générations et de périodes	599
II.2 Partir à temps.....	603
II.3 Variations temporelles des destinations professionnelles	607
Destinations professionnelles selon l'âge au moment du départ.....	607
Destinations professionnelles selon les périodes.....	610
III Mobilités de genre	613
III.1 Taux de départ selon le genre.....	613
Des bilans de fin de carrière qui divergent selon le genre	614
Des déroulements de carrière différenciés.....	618
III.2 Destinations professionnelles selon le genre.....	620
Les destinations professionnelles relevées dans les archives départementales	620
Les destinations professionnelles relevées dans l'enquête par questionnaire.....	622
IV Mobilités de classe	626
IV.1 La "configuration sociale et culturelle" de la France	626
IV.2 Destinations professionnelles selon l'origine	629
Conclusion du chapitre 9	633
De "l'univers des instituteurs" à "l'ère des enseignant(e)s" ?	633
De la mobilité institutionnelle et méritocratique à la fluidité organisationnelle ?	640

I Recrutement initial et mobilité en cours de carrière

Il pourrait sembler curieux *a priori* de s'intéresser à l'entrée dans la carrière pour mener une recherche sur les reconversions professionnelles et donc, sur les "sorties de carrière". Pourtant, à de nombreuses reprises dans les chapitres qui précèdent, nous avons pu noter les liens étroits existant entre les modes de recrutement et les processus de la mobilité professionnelle en cours de carrière. Cela nous a conduit à poser l'hypothèse que la compréhension de notre objet passe nécessairement par la prise en compte des origines familiales et des modalités d'entrée dans le métier.

Le chapitre sept nous a permis d'analyser les trajectoires sociales "en amont" et "en aval" de l'institutorat, nous allons compléter cette analyse en envisageant les itinéraires professionnels dans leur intégralité à partir du recrutement initial dans le premier degré. Que ce soit à propos des parcours individuels, de la mobilité vers le secondaire ou en examinant le cadre administratif, nous avons déjà relevé de nombreuses spécificités du recrutement des instituteurs et noté l'importance qu'il revêt dans les processus de mobilité professionnelle. Nous allons à présent dresser un bilan en analysant les résultats de notre enquête par questionnaire en ce qui concerne non seulement les modalités de recrutement mais aussi les perceptions et réactions qu'il a suscitées. Malgré les limitations de diffusion de notre questionnaire en ce qui concerne la représentation des différentes destinations professionnelles que nous avons signalées au chapitre deux, nous pensons que l'analyse des données selon différentes variables permet d'obtenir des caractéristiques valides. En effet, rien ne laisse supposer que les réponses obtenues soient orientées par un biais systématique et l'on peut avancer raisonnablement que –à l'intérieur de chaque catégorie professionnelle– les grandes tendances de notre échantillon d'enquête donne une indication fidèle de ce qui se passe au niveau de la population mère.

I.1 Modalités du recrutement initial

Types de recrutement

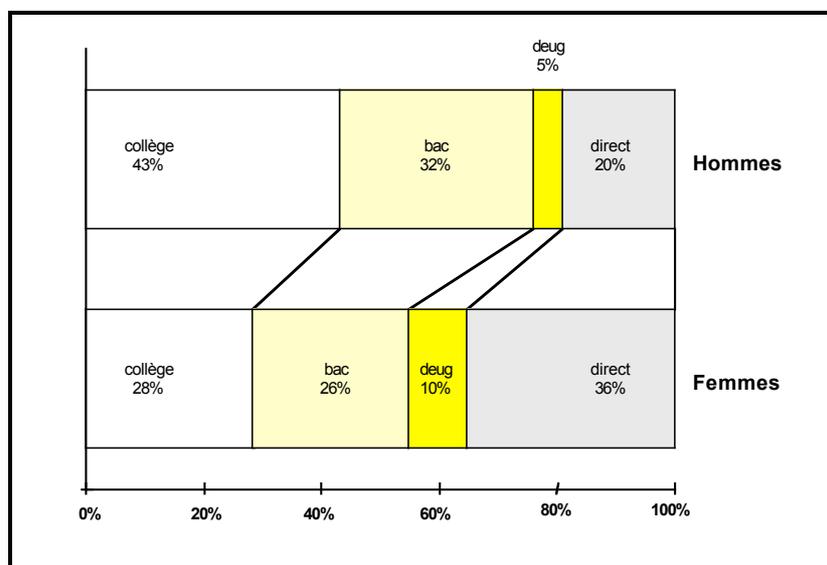
Comme on l'a vu au chapitre quatre, l'accès à l'enseignement du premier degré peut prendre la forme soit d'un concours administratif classique soit d'un recrutement direct. Dans le cas du concours, les modalités ont varié selon les époques, mais on retrouve toujours les étapes canoniques d'un concours de la fonction publique (épreuves d'admissibilité puis d'admission) débouchant sur une formation professionnelle et la titularisation. Dans le cas d'un recrutement direct (ou "par voie directe"), le recrutement s'effectue par une embauche sans concours ni formation initiale, mais avec une prise de fonction immédiate dans une classe.

Notons que les résultats de notre enquête par questionnaire s'inscrivent dans une situation complexe, car le mode de recrutement des instituteurs a beaucoup fluctué selon les époques. Durant la période allant de la Libération aux années 1970, le mode normal de recrutement était le concours au niveau du collège complété par un concours niveau bac marginal et des recrutements directs de réajustement. En fait, les difficultés d'adaptation des Écoles normales à "l'explosion scolaire" ont conduit à inverser la règle et l'exception, en multipliant les recrutements directs. De plus, le niveau du concours de recrutement est passé du niveau collège au niveau baccalauréat dans les années 1970, au niveau DEUG dans les années 1980, et au niveau licence depuis 1991 avec la création du corps des professeurs d'école. Enfin, les concours de niveau baccalauréat ou plus ont été largement investis par des "surdiplômés" qui y trouvaient une solution de repli après des études supérieures infructueuses (**296**).

296 Pour une analyse détaillée, on peut se reporter en particulier à CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs : un coup au moral ! - Genèse d'une crise de reproduction*, Ramsay

La figure qui suit permet de visualiser la répartition des modes de recrutement selon le genre dans notre population d'enquête :

Figure 46 : Types de recrutement initial selon le genre



Lecture : Parmi les femmes de notre échantillon, 28% ont été recrutées par concours au niveau du collège, 26% par concours au niveau du baccalauréat, 10% par concours niveau deug et 36% par entrée directe comme remplaçante.

La faible proportion des recrutements par entrée directe parmi les répondants peut surprendre. On pourrait penser que ce mode de recrutement correspond à un choix du métier fait sous contrainte et à une socialisation professionnelle moins prégnante que celle de l'École normale, et, à partir de là, faire l'hypothèse que les instituteurs mobiles risquent d'être nombreux à avoir été recrutés ainsi. Encore une fois, notre mode de diffusion doit nous inciter à la prudence. Il serait envisageable que les personnes recrutées en entrée directe se recyclent rapidement, et restent presque "invisibles" pour une étude en raison de la brièveté de leur carrière, et de leur faible insertion dans le métier. En fait, nos investigations ne sont pas basées sur le métier d'instituteur mais plutôt sur des positions d'arrivée possibles. De nombreux répondants ont d'ailleurs effectué un passage bref dans l'institutariat et ont été contactés dans leur milieu professionnel d'arrivée. Aussi, nous pensons que le taux de notre échantillon n'est sans doute pas contradictoire avec un état des lieux plus exhaustif.

La répartition des modes de recrutement diffère nettement entre les femmes, parmi lesquelles l'entrée directe comme remplaçante ou suppléante est le mode d'entrée le plus fréquent, et les hommes pour lesquels le recrutement au niveau du collège est dominant. Cette forte proportion de femmes parmi les entrées directes est une des explications du taux de féminisation élevé du primaire alors que les concours recrutaient le même nombre d'hommes et de femmes jusqu'au milieu des années 1980. L'autre explication nous concerne, puisqu'il s'agit de la proportion très élevée d'hommes parmi les enseignants quittant la classe...

Les modes de recrutement étant fortement variables selon les époques et selon le genre, examinons à présent leurs évolutions parmi les femmes et parmi les hommes de notre population d'enquête dans le tableau qui suit :

Tableau 80 : Modes de recrutement selon la période et le genre

en % périodes	collège		bac		deug		direct	
	femme	homme	femme	homme	femme	homme	femme	homme
1952-1957		94	33				67	6
1957-1962	54	75	23	11			23	14
1962-1967	67	50	7	32			27	18
1967-1972	46	53		9			54	38
1972-1977	7	24	43	57			43	19
1977-1982		3	58	82	8	3	33	13
1982-1987			42	23	42	62	17	15
1987-1992					100	100		
Ensemble	28	43	26	33	10	5	34	19

Lecture : Dans notre population d'enquête, entre 1952 et 1957, les hommes ont été recrutés pour 94% par concours de niveau collège et pour 6% par entrée directe ; les femmes ont été recrutées pour 33% par concours de niveau bac et pour 67% par entrée directe.

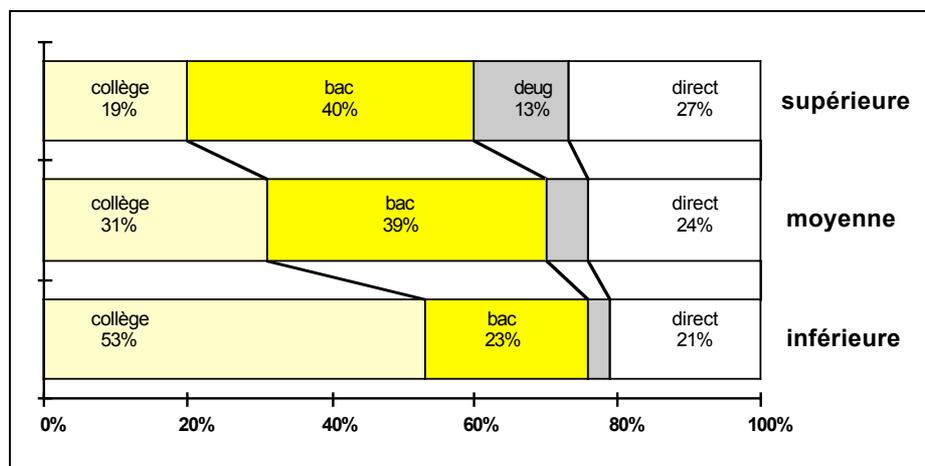
Note : L'effectif des recrutements antérieurs à 1952 est trop faible pour que le calcul en ligne soit significatif, mais les moyennes de la ligne "ensemble" les prennent en compte.

Les valeurs données dans ce tableau s'inscrivent dans les évolutions structurelles que nous avons rappelées en début de section et dont les principales phases de transition se retrouvent dans les cases grisées : passage du niveau collège au niveau baccalauréat dans les années 1970 et passage au niveau deug dans les années 1980. Les taux d'entrée directe sont relativement stables, à l'exception de la fin des années 1960 qui connaît un pic notable (la dernière ligne 1987-1992 correspond à un effectif trop faible pour que la répartition soit significative).

Les valeurs des trois premières lignes (de 1952 à 1967) montrent que, dans notre échantillon, les recrutements par la voie "normale" du concours de niveau collège diminuent régulièrement avant sa suppression au profit du concours complémentaire de niveau baccalauréat et des entrées directes. Les valeurs de la ligne 1967-1972 montrent que *le concours de niveau collège a d'abord été fortement concurrencé par les entrées directes, avant d'être remplacé officiellement par le concours de niveau baccalauréat.*

Par ailleurs, la comparaison, pour chaque type de recrutement, de la colonne concernant les femmes avec celle qui concerne les hommes montre, qu'à toutes les époques, il existe des différences importantes de mode de recrutement selon le genre. La tendance est toujours la même : les hommes sont surtout recrutés par la voie "normale" de l'époque (de type concours-formation initiale à l'École "normale"), alors que les femmes sont souvent entrées dans le métier par des types de recrutement complémentaires. Cette "*distinction*" –aux deux sens du terme– d'une "voie royale" plutôt masculine produit une segmentation interne du groupe professionnel, par rapport à des entrées plutôt féminines "*par la petite porte*" (comme le disaient "les normaliens"). Cette segmentation –largement occultée– a eu des conséquences importantes sur la mobilité professionnelle en cours de carrière, nous y reviendrons dans la conclusion de ce chapitre.

Pour compléter notre examen des modes d'accès à l'institutariat, intéressons-nous à présent à la répartition des types de recrutement selon les origines sociales, représentée dans la figure suivante :

Figure 47 : Types de recrutement selon l'origine sociale

Lecture : le recrutement des répondants d'origine sociale inférieure s'est fait à 53% par concours de niveau collège, à 23% par concours de niveau baccalauréat, à 3% par concours de niveau deug et à 21% par entrée directe.

La répartition des modes de recrutement est nettement différenciée selon l'origine sociale, sauf pour les entrées directes où les écarts sont faibles entre les trois groupes sociaux. Cet élément peut surprendre car on pourrait s'attendre à ce que ce mode de recrutement soit plutôt lié à des origines modestes. En fait, d'autres volets de notre enquête montrent que ce mode de recrutement concerne deux groupes distincts : d'une part des personnes d'origine sociale souvent modeste ayant échoué au concours de recrutement normal ou ne remplissant pas toutes les conditions requises mais ayant formé depuis longtemps le projet de devenir instituteur ; et d'autre part des personnes d'origine sociale souvent favorisée qui avaient d'autres projets que l'institutariat et qui entrent dans la profession après un échec dans un autre cursus universitaire. Notons aussi que les femmes sont très présentes à la fois pour les recrutements directs et pour les origines sociales supérieures, ce qui renforce la part des origines sociales supérieures pour les recrutements directs.

En ce qui concerne les autres modes de recrutement, on note que la répartition des recrutements par concours de niveau collège, baccalauréat et DEUG varie fortement selon l'origine sociale. Le niveau collège représente la moitié des recrutements dans le groupe inférieur, moins du tiers des

recrutements dans le groupe moyen et le cinquième des recrutements dans le groupe supérieur. Le niveau baccalauréat représente moins du quart des recrutements dans le groupe inférieur, mais près de 40% des recrutements dans les groupes moyen et supérieur. Le taux de recrutement par concours de niveau DEUG est corrélé positivement avec le groupe social d'origine, mais la faiblesse de l'effectif concerné dans notre enquête (N=19) limite la validité de cette répartition.

Notons que les trois types de concours ne sont pas seulement trois formes successives puisque le concours de niveau collège et celui de niveau baccalauréat ont coexisté depuis les années quarante jusqu'au milieu des années soixante-dix (dans des proportions respectives différentes toutefois). Malgré tout, puisque l'origine sociale est largement corrélée avec l'époque de recrutement et que les formes de recrutement ont varié dans le temps, nous sommes en présence d'un groupe de variables en corrélation étroite avec l'âge des répondants : origine sociale, mode de recrutement, niveau d'études antérieur au recrutement, âge lors du recrutement. Cette corrélation entre l'âge, l'origine sociale, le mode de recrutement, le cursus antérieur s'inscrit dans un cadre plus large que nous avons évoqué en début de section et sur lequel nous reviendrons dans la suite de ce chapitre. Passons pour l'instant à l'analyse des niveaux de diplôme dans notre population d'enquête, en la rapportant aux caractéristiques de la population mère.

Cursus scolaire antérieur au recrutement

Tableau 81 : Niveau d'études au moment du recrutement

en %	Femme	Homme	Ensemble
collège	28	39	36
baccalauréat	29	26	27
supérieur	43	33	36
dont bac+1	18	10	12
dont bac+2	11	15	14
dont >bac+2	14	8	10
nr	0	2	1
ensemble	100	100	100

Lecture : 28% des femmes de notre population d'enquête par questionnaire avaient un niveau scolaire de niveau collège au moment de leur recrutement comme institutrice.

La première ligne correspondant aux cursus de niveau collège concerne plus du tiers de notre population avec une différence marquée selon le sexe. Les lignes suivantes montrent que plus du tiers des répondants ont suivi des études supérieures avant leur recrutement comme instituteur, avec une forte augmentation parmi les femmes. Lorsque l'on détaille les cursus supérieurs, on peut noter un écart important selon le sexe. Les cursus à bac+1 ne correspondent à aucun diplôme et ce type de cursus est presque toujours lié à un échec, un abandon, ou à une réorientation en cours de cycle universitaire. Ils représentent un dixième des cursus pour les hommes et près du cinquième des cursus pour les femmes.

Comparons ces données d'enquête à la situation générale des enseignants du premier degré qui est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 82 : Niveau de diplôme et formation initiale des enseignants du premier degré (en 1994)

(en %)	bac	bac + 2	bac + 3	bac + 4 ou plus	inférieur au bac	autre
Répartition des instituteurs selon le diplôme le plus élevé	62,8	21,0	9,1	3,4	0,7	3,1
passage en école normale ou en IUFM	56	85	82	83	17	67
dont IUFM	1,1	5,3	10,6	19,1	0	9,5

Source : GUILLAUME François-Régis, 1995, « Enseigner dans les écoles », *Note d'information N°95-29 juin 1995*, DEP-MEN, page 2

Note : La colonne "inférieur au bac" correspond à deux cas de recrutement dérogatoires. D'une part les suppléants éventuels recrutés avec seulement la "première partie du bac", à une époque où ce dernier se passait en deux ans et durant laquelle la pénurie de candidats potentiels était forte. D'autre part, l'intégration d'enseignants ayant débuté leur cursus selon un régime dérogatoire en Algérie avant l'indépendance.

Lecture : En 1994, 62,8% des enseignants du premier degré sont titulaires du baccalauréat, sans diplôme supérieur. Parmi ceux-ci, 56% sont passés par l'École normale.

Parmi les enseignants du premier degré en poste en 1994, plus de six enseignants sur dix sont titulaires du seul baccalauréat et parmi eux plus d'une personne sur deux a bénéficié d'une formation professionnelle initiale. On voit que le niveau de diplôme dans notre population d'enquête, avec 36% d'études supérieures, ne diffère pas de la situation globale. En revanche, on constate que les recrutements sans formation professionnelle initiale sont sous-représentés dans notre population d'enquête (moins de trois personnes sur dix *versus* plus de six personnes sur dix). Les données disponibles ne permettent donc pas de valider les hypothèses explicatives de la mobilité professionnelle en cours de carrière par la présence forte de "sur-diplômés" ou de personnes recrutées par la voie des suppléances. Il convient toutefois de noter que l'enquête nationale concerne tous les enseignants en poste en 1994, y compris les derniers entrants qui sont tous recrutés par un concours de niveau licence et qui n'entrent pas dans notre population d'enquête. Les deux populations d'enquête ne sont donc pas identiques, et l'on peut penser qu'une comparaison plus adaptée ferait ressortir des écarts plus importants.

Type de recrutement et mobilité professionnelle

Au terme de cette section, nous pouvons retenir quelques traits saillants du recrutement de notre population d'enquête, comme les niveaux d'études élevés, les différences de mode de recrutement selon le genre et selon les périodes. Mais nous avons noté à plusieurs reprises que les données concernant notre échantillon restent cohérentes avec les tendances générales de l'institutorat, en particulier les évolutions temporelles du recrutement. Ces changements successifs ont induit de nombreux effets de génération, et la perception du recrutement risque d'être fort différente pour les normaliens recrutés par un concours de niveau collège (très sélectif et seule voie d'accès aux études secondaires dans bien des cas) et pour leurs successeurs recrutés –souvent après un cursus universitaire– soit par un concours de niveau du baccalauréat moins sélectif soit par entrée directe. La section qui suit va nous permettre de détailler la perception du recrutement initial selon ces différents facteurs.

I.2 Choisir et être choisi

Un bilan largement positif

Une question de notre questionnaire proposait aux répondants de caractériser leur recrutement dans l'institutorat, en choisissant parmi quatre items (297) :

Avez-vous **choisi explicitement** ce métier ou le considérez-vous comme un pis-aller, une transition ?
 choix explicite pis-aller transition autre :

Le tableau suivant indique les valeurs obtenues en fonction de la période de recrutement et du genre :

Tableau 83 : Type de choix selon la période et selon le genre

en %	1952 – 1962		1962 – 1972		1972 – 1982		1982 – 1992		Ensemble	
	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H
choix explicite	69	59	54	51	31	43	33	43	47	50
transition	13	11	29	21	46	24	53	50	34	21
pis-aller	6	13	7	15	19	27	0	0	9	17
autre	6	13	11	4	0	4	7	0	6	6
nr	6	4	0	10	4	3	7	7	3	5
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Lecture : 69% des femmes recrutées entre 1952 et 1962 indiquent que leur recrutement résulte d'un choix explicite.

Note : le faible effectif des répondants recrutés dans la dernière période (N=29) limite la validité des valeurs de la colonne correspondante.

On note d'abord que la moitié des répondants retiennent l'item "choix explicite" pour caractériser leur recrutement (sans écart important entre les hommes et les femmes). Un quart de l'effectif caractérise son choix du métier d'instituteur comme une "transition" mais on remarque que cet item concerne

297 Selon des modalités issues de notre enquête préliminaire et inspirées de recherches antérieures, en particulier BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF

un tiers des femmes et seulement un cinquième des hommes. L'écart selon le sexe s'inverse pour l'item "pis-aller" qui est retenu par un sixième des hommes et moins du dixième des femmes. Le dernier item ("autre") est choisi par une fraction très faible des répondants, et sans écart entre les sexes. On retient des réponses recueillies que la moitié des entrées dans l'institutorat résulterait d'un choix explicite et qu'un tiers des femmes (mais seulement un cinquième des hommes) envisageaient déjà une reconversion professionnelle au moment de leur recrutement.

On note dans ce tableau une évolution très nette des réponses en fonction de la période de recrutement. Au fil du temps, l'item "transition" devient prépondérant au détriment de "choix explicite" dans un premier temps et au détriment de "pis-aller" dans un second temps. On peut définir trois périodes : avant 1962 l'item "choix explicite" est prépondérant et les autres items sont également marginaux ; de 1962 à 1982 les items "transition" et "pis-aller" augmentent de concert ; après 1982 c'est l'item "transition" qui est prépondérant. On voit ainsi se profiler trois tendances : durant la période la plus ancienne une carrière stable dans l'institutorat constitue la perspective dominante ; durant les années soixante et soixante-dix la stabilité est de moins en moins choisie mais plutôt acceptée ; à partir des années quatre-vingt la résignation cède la place au projet de reconversion. En comparant les colonnes concernant les femmes puis celles concernant les hommes, on constate que les évolutions générales fluctuent assez peu selon le genre.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête montrent que le type de choix est nettement corrélé au mode de recrutement. L'item "transition" est retenu par moins du cinquième des personnes recrutées par concours de niveau collège, mais par près du tiers des personnes recrutées directement et par près de la moitié de celles recrutées par concours de niveau deug. On retient aussi que les écarts selon le genre sont plus faibles que ceux relevés en fonction du mode de recrutement, que les premiers modulent les seconds mais sans remettre en cause les tendances.

Comme nous l'avons déjà signalé, les modes de recrutement sont fortement liés au genre, à la période de recrutement et à l'origine sociale. Le tableau suivant permet d'observer les liens entre ces trois variables :

Tableau 84 : Type de choix selon l'origine sociale et le genre

en %	inférieure		moyenne		supérieure		Ensemble	
	F	H	F	H	F	H	F	H
choix explicite	48	56	47	38	50	41	47	50
transition	33	18	47	23	35	31	34	21
pis-aller	8	16	7	23	4	20	9	17
autre	10	5	0	9	4	6	6	6
nr	3	6	0	6	8	2	3	5
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100

Lecture : 48% des femmes d'origine sociale inférieure indiquent que leur recrutement résulte d'un choix explicite

On note que les répondants d'origine sociale inférieure retiennent plus souvent que les autres l'item "choix explicite". Les répondants d'origine sociale supérieure accordent quant à eux une plus large place à l'item "transition". On note dans ce tableau que les répartitions varient peu parmi les femmes selon l'origine sociale, alors que les réponses des hommes fluctuent plus nettement selon l'origine sociale. On constate également que certains écarts entre les sexes ne sont pas stables d'un groupe social à un autre. Dans le groupe inférieur par exemple, l'item "choix explicite" est plus fréquent pour les hommes que pour les femmes (48%-56%), mais dans les deux autres groupes c'est l'inverse (47%-38% et 50%-41%).

Notons pour finir que la question s'adresse à des personnes qui, toutes, ont quitté la classe en cours de carrière et qui choisissent pourtant à moins de 25% en moyenne l'item "transition" pour caractériser leur recrutement !...

Une autre question portant sur le recrutement demandait au répondant de réagir à une série d'éléments détaillés de motivation du recrutement (298) :

Pourquoi avez-vous opté pour le métier d'instituteur ?

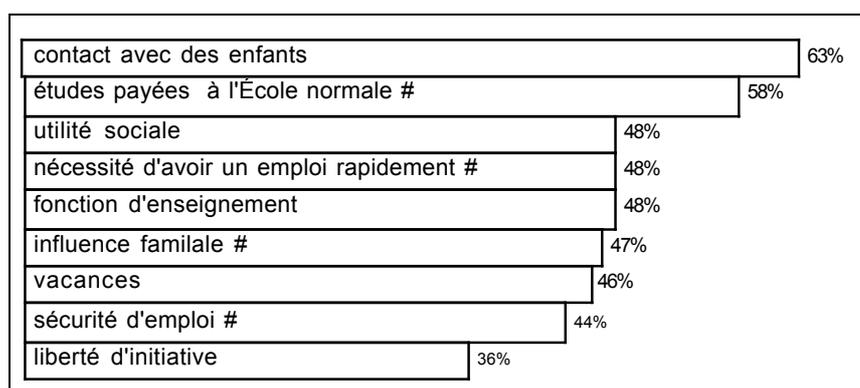
2) Éléments détaillés

Cochez ce qui était **important** pour vous et **barrez** ce qui ne correspondait **pas du tout** à vos motivations.

<input type="checkbox"/> sécurité de l'emploi	<input type="checkbox"/> études payées à l'École Normale	<input type="checkbox"/> nomination départementale
<input type="checkbox"/> vacances	<input type="checkbox"/> horaires	<input type="checkbox"/> nécessité d'avoir un emploi rapidement
<input type="checkbox"/> salaire	<input type="checkbox"/> fonction d'enseignement	<input type="checkbox"/> échec dans un autre secteur
<input type="checkbox"/> utilité sociale	<input type="checkbox"/> contact avec les enfants	<input type="checkbox"/> compatible avec la poursuite d'études
<input type="checkbox"/> variété du travail	<input type="checkbox"/> liberté d'initiative	<input type="checkbox"/> appartenance au corps des instituteurs
<input type="checkbox"/> volonté de changer l'école	<input type="checkbox"/> souvenirs de la scolarité primaire	<input type="checkbox"/> influence des parents, de l'entourage
<input type="checkbox"/> Autres éléments :		

La figure qui suit indique les items les plus souvent retenus par les répondants, avec une fréquence supérieure au tiers :

Figure 48 : Éléments de motivation choisis par les répondants



Domaine : éléments les plus souvent choisis parmi une liste de vingt propositions (fréquence supérieure au tiers)

Lecture : 63% des répondants ont coché l'item "contact avec les enfants"

Note : Le signe # indique les items correspondant à un choix contraint

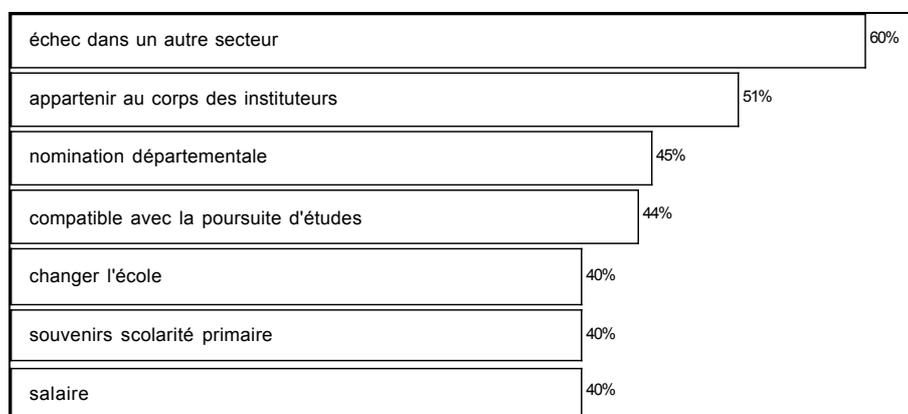
Dans cette liste des items les plus souvent choisis par les répondants, on note que les éléments liés aux fonctions professionnelles ("contact avec des enfants", "utilité sociale", "fonction d'enseignement", "liberté d'initiative") s'équilibrent avec les items liés à l'aspect pratique du recrutement ("études payées à l'École normale", "nécessité d'avoir un emploi rapidement", "vacances", "sécurité de l'emploi").

298 Liste établie après une enquête préliminaire par entretiens exploratoires auprès de quelques personnes.

Nous ne reprenons pas ici l'analyse des choix selon le sexe, le mode ou la période de recrutement et l'origine sociale présentée en détail à propos des deux éléments précédents de la perception du recrutement. Notons cependant que les choix ne diffèrent nettement selon le sexe que pour deux items : "études payées à l'École normale" (F 44% ; H 63%) et "vacances" (F 38% ; H 49%). Rappelons que 36% des femmes et seulement 20% des hommes ont été recrutés par entrée directe sans passage par l'École normale, ce qui explique sans doute largement le premier écart dans les choix des éléments de motivation.

En reprenant **les items barrés** par ordre de fréquence, nous aboutissons à la figure suivante qui indique les propositions de motivation le plus souvent rejetées par les répondants :

Figure 49 : Éléments de motivation rejetés par les répondants



Domaine : éléments les plus souvent rejetés parmi une liste de vingt propositions (fréquence supérieure au tiers)

Lecture : 60% des répondants ont barré l'item "échec dans un autre secteur"

L'item le plus souvent rejeté par les répondants concerne le recrutement motivé par un échec dans un autre secteur. Notons que ce résultat ne coïncide pas exactement avec ceux concernant les cursus avant recrutement, qui indiquaient une présence non négligeable d'abandon d'études en cours de

cycle (cf. Tableau 81 : Niveau d'études au moment du recrutement page 581). Cependant, l'examen détaillé des réponses montre que ce sont surtout les répondants recrutés par concours (et tout spécialement au niveau collègue) qui ont rejeté cet item. L'image du recrutement la plus souvent rejetée par les répondants est ici aussi celle d'un choix contraint ou par défaut, considérant le métier d'instituteur comme un pis-aller (ce choix est revendiqué à la première question par seulement 15% des répondants).

Nous ne reprenons pas ici l'analyse des items rejetés selon le sexe, le mode ou la période de recrutement et l'origine sociale. Notons cependant que les rejets ne diffèrent nettement selon le sexe que pour deux items : "appartenir au corps des instituteurs" (F 57% ; H 49%) et "souvenirs de la scolarité primaire" (F 33% ; H 42%). Les femmes de notre population d'enquête semblent donc être moins attachées que les hommes à leur appartenance au corps des instituteurs... et suivre la règle générale qui veut que les filles aient dans l'ensemble de meilleurs résultats scolaires que les garçons, et gardent par conséquent de mauvais souvenirs de l'école moins souvent qu'eux...

Dans le questionnaire, plusieurs échelles d'attitude permettaient aux répondants d'indiquer comment ils avaient ressenti leur recrutement et comment ils pensent que leur entourage l'avait ressenti, en termes de réussite et en termes de promotion sociale (cf. texte du questionnaire en annexes).

Quel était **votre sentiment dominant** par rapport à votre recrutement ?
Entourez la lettre correspondant le plus à votre sentiment à l'époque du recrutement

échec personnel
réussite totale

A
B
C
D
E
F
G

Afin de simplifier les tableaux de données, nous ne retenons que le total des choix négatifs (points A ou B ou C), le choix moyen (point D) et le total des choix positifs (points E ou F ou G). Nous aboutissons ainsi aux résultats présentés dans le tableau suivant :

Tableau 85 : Sentiment de réussite selon le recrutement et le genre

en %	Femme			Homme			Ensemble		
	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif
collège	4	13	83	2	12	84	3	13	84
bac	13	22	61	18	24	56	17	23	59
deug	11	44	44	20	30	40	18	39	43
direct	11	41	41	9	47	44	10	46	43
Ens.	10	28	57	10	23	65	10	24	63

Lecture : parmi les femmes recrutées au niveau collège, 4% expriment un sentiment d'échec personnel face à leur recrutement, 13% un sentiment mitigé et 83% un sentiment de réussite.

On note dans ce tableau que les jugements positifs du recrutement en termes de réussite sont beaucoup plus fréquents parmi les personnes recrutées par concours de niveau collège. Les recrutements au niveau DEUG et par entrée directe correspondent à des taux de jugements positifs inférieurs de moitié, les recrutements au niveau baccalauréat correspondent à une situation intermédiaire. On note dans ce tableau que les écarts selon le mode de recrutement restent globalement stables parmi les femmes et parmi les hommes.

Comme nous l'avons vu précédemment, les modes de recrutement sont largement dépendants de l'époque, mais pas totalement puisque le concours de niveau baccalauréat et les entrées directes ont traversé les décennies. Nous complétons donc notre étude par l'analyse des évolutions de la perception du recrutement selon les périodes de recrutement :

Tableau 86 : Sentiment de réussite selon la période et le sexe

en %	Femme			Homme			Ensemble		
	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif
1952-1962	13	19	63	0	15	85	3	16	81
1962-1972	4	29	64	12	23	60	11	26	62
1972-1982	19	23	54	15	27	57	16	27	57
1982-1992	7	47	40	7	29	57	7	44	49
Ensemble	10	28	57	10	23	65	10	24	63

Lecture : parmi les femmes recrutées entre 1952 et 1962, 13% expriment un sentiment d'échec personnel face à leur recrutement, 19% un sentiment mitigé et 63% un sentiment de réussite.

On note dans ce tableau que les réponses sont en majorité du côté des perceptions positives du recrutement en termes de réussite personnelle, plus nettement parmi les hommes que parmi les femmes. Mais les jugements positifs sur le recrutement diminuent régulièrement au fil du temps pour passer de huit sur dix à moins de la moitié. Durant la dernière période, les jugements positifs continuent de diminuer au profit des avis mitigés, mais l'évolution des avis négatifs s'inverse. On note des écarts selon le genre : parmi les hommes, l'évolution est forte entre les deux premières décennies et faible ensuite, alors que, parmi les femmes, l'évolution de la perception est sensible sur l'ensemble des périodes. Remarquons que l'évolution chronologique donnée par ce tableau n'est pas identique à celle qui découle des fluctuations des modes de recrutement.

Voyons, pour finir sur ce point, les variations du sentiment de réussite selon l'origine sociale :

Tableau 87 : Sentiment de réussite selon l'origine sociale et le genre

en %	Femme			Homme			Ensemble		
	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif
inférieure	13	23	63	7	15	76	8	18	74
moyenne	13	47	33	13	30	53	13	38	49
supérieure	4	31	58	16	31	53	12	31	57
Ensemble	10	28	57	10	23	65	10	26	63

Lecture : parmi les femmes d'origine sociale inférieure, 13% expriment un sentiment d'échec personnel face à leur recrutement, 23% un sentiment mitigé et 63% un sentiment de réussite.

En ce qui concerne l'origine sociale, on ne sera pas surpris de noter que c'est parmi les personnes d'origine sociale inférieure que les jugements sont les plus positifs, mais on notera que c'est l'origine sociale moyenne qui est associée aux jugements les plus réservés. Pour ce qui est des variations selon le genre, on constate dans le tableau que c'est parmi les femmes que ce décalage dans le groupe social moyen est le plus marqué, mais le faible effectif de ce sous-groupe (N=15) limite la portée de ces répartitions.

Une autre échelle demandait aux répondants d'indiquer non plus leur sentiment de réussite mais leur sentiment de promotion sociale. Reprenons rapidement les grandes tendances de leurs réponses sur ce point, sans les détailler autant que pour la réponse précédente.

Le sentiment de promotion sociale est encore plus fortement variable selon le mode de recrutement puisque les jugements positifs passent de 81% parmi les personnes recrutées au niveau du collège, à 5% parmi celles qui ont été recrutées au niveau DEUG. Les recrutements au niveau baccalauréat et par entrée directe correspondent à des taux de jugements positifs proches de la moitié. Les écarts de jugement selon le mode de recrutement ne sont pas stables entre les hommes et les femmes, la prédominance des jugements

positifs parmi les hommes ressortant plus nettement au niveau collège et pour l'entrée directe. L'évolution du jugement sur le recrutement selon la période de recrutement est encore plus marquée, puisqu'à la première période de recrutement aucun répondant n'émet de jugement négatif et seulement un sixième un jugement mitigé alors qu'à la dernière période plus de la moitié des répondants sont dubitatifs, et seulement le quart choisit un item positif. Examinons la répartition des réponses selon l'origine :

Tableau 88 : Sentiment de promotion selon l'origine sociale et le genre

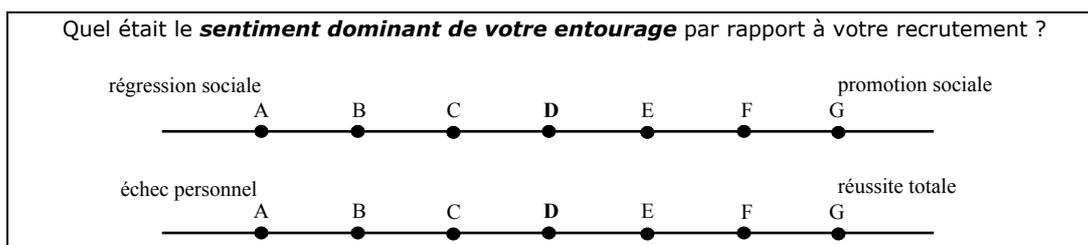
en %	Femme			Homme			Ensemble		
	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif
inférieure	10	33	58	2	10	86	5	16	79
moyenne	7	47	47	9	49	38	8	48	42
supérieure	8	58	19	10	45	45	9	49	36
Ensemble	9	43	44	5	28	65	7	33	59

Lecture : parmi les femmes d'origine sociale inférieure, 10% expriment un sentiment de descension sociale face à leur recrutement, 33% un sentiment mitigé et 58% un sentiment de promotion sociale.

Le sentiment de promotion sociale est fortement lié à l'origine sociale, ce qui ne surprend pas beaucoup. En détaillant les données obtenues, on constate que les origines sociales inférieures sont nettement discriminantes par rapport aux groupes moyens et supérieurs qui diffèrent peu entre eux. On remarque que les écarts constatés globalement sont encore plus marqués parmi les hommes avec une évolution des jugements positifs qui varient pratiquement du simple au double. Ici encore, le faible effectif des femmes du groupe moyen (N=15) limite la portée des valeurs des trois cases correspondantes.

Le choix de la raison

Deux autres échelles d'attitude demandaient aux répondants de transcrire les réactions de leur entourage par rapport au recrutement en termes de réussite personnelle et en termes de promotion sociale. :



Il est à noter que l'on n'obtient pas les réactions directes de l'entourage, mais bien la perception que le répondant en avait au moment de l'enquête, ce dont nous devons tenir compte dans notre analyse. Sans entrer dans le détail des résultats à cette question, passons rapidement en revue leurs grandes tendances.

La comparaison avec les valeurs obtenues pour le sentiment propre des répondants montre une augmentation importante des jugements positifs. Alors que 58% des femmes et 65% des hommes portent un jugement positif sur leur recrutement, ils imputent respectivement à 74% et à 80% un tel jugement à leur entourage. On retrouve des écarts dans le même sens en ce qui concerne le sentiment de promotion sociale. La variation est plus marquée chez les femmes que chez les hommes : les jugements positifs entre la réponse à titre personnel et la réponse imputée à l'entourage passent parmi les femmes de 44% à 63% et de 65% à 77% parmi les hommes.

Comme pour les réponses concernant le sentiment personnel, la perception du sentiment dominant de l'entourage varie fortement selon le mode de recrutement. Ici encore, le recrutement au niveau collègue est associé à la perception la plus positive et celui au niveau DEUG à la perception négative, avec un écart proche du simple au double. Les écarts entre les hommes et les femmes viennent tempérer les écarts selon le mode de recrutement, mais sans les remettre en cause. Le sentiment de promotion sociale dans

l'entourage donne des répartitions globalement comparables avec celles qui sont recueillies à propos de la réussite personnelle.

En suivant les périodes de recrutement, les jugements imputés à l'entourage varient encore plus fortement, puisque l'on passe de 91% à 55% en ce qui concerne les items positifs et de 3% à 17% pour les items négatifs ou médian, sans écart important selon le genre. Comme pour les jugements à titre personnel, les écarts selon les périodes de recrutement augmentent lorsque l'on passe de l'observation du sentiment de réussite à celle du sentiment de promotion sociale. De la période de recrutement la plus ancienne à la plus récente, les imputations négatives passent de 3% à 28% pendant que les positives chutent de 90% à 38%. L'évolution des répartitions est beaucoup plus marquée parmi les femmes que parmi les hommes. Par exemple, les items positifs représentent les trois-quarts des choix des femmes dans la première période et seulement un cinquième dans la dernière (ce qui représente une diminution au tiers de la valeur de départ), alors que, parmi les hommes, les choix des mêmes items positifs passent de 94% à 57% (ce qui représente une diminution à 60% de la valeur de départ).

Tableau 89 : Sentiment de réussite dans l'entourage selon l'origine sociale et selon le genre

en %	négatif		mitigé		positif	
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme
inférieure	8	3	8	4	83	91
moyenne	13	9	20	17	53	70
supérieure	8	22	15	12	65	67
Ensemble	8	9	11	9	74	80

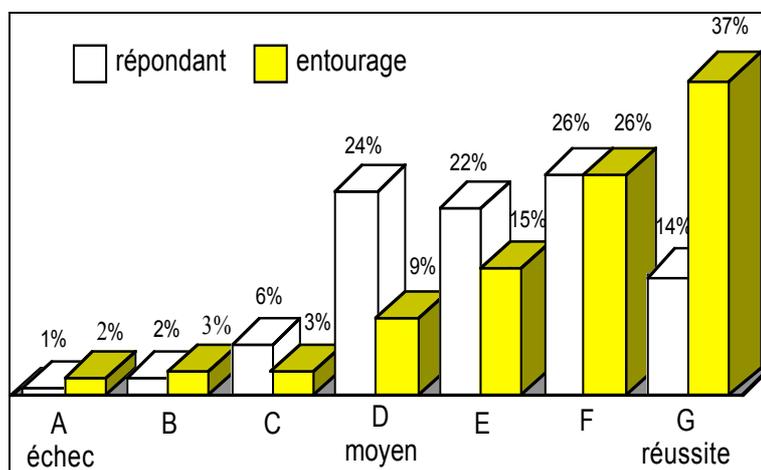
Lecture : parmi les femmes d'origine sociale inférieure, 8% répondent que leur entourage a perçu leur recrutement comme un échec personnel, 8% choisissent l'item moyen et 83% un item positif.

Comme pour les réponses à titre personnel, le groupe inférieur est nettement différencié des deux autres, avec une prédominance marquée des items positifs. On constate que les écarts de répartition selon l'origine sociale sont plus marqués pour les hommes que pour les femmes.

On voit que les sentiments de promotion sociale imputés à l'entourage dépendent très largement de l'origine sociale, dans un sens qui ne surprend pas : les items positifs sont choisis plus souvent par les personnes d'origine sociale inférieure tandis que les items négatifs le sont par les personnes d'origine sociale supérieure. Notons toutefois que près de la moitié des répondants d'origine sociale supérieure choisissent un item positif pour transcrire le sentiment de leur entourage en termes de promotion sociale (alors, qu'objectivement, leur recrutement ne peut pas être assimilé à une promotion sociale). Mais sans doute peut-on penser que le recrutement dans le premier degré leur permet d'échapper à une menace de déclassement social et constitue à ce titre un dénouement jugé positivement par comparaison. Les écarts selon l'origine sociale sont plus marqués parmi les femmes (chez qui la fréquence des items positifs est divisée par trois entre les origines sociales inférieure et supérieure) que parmi les hommes (chez qui le même rapport n'est que de 1,6).

La figure suivante permet de résumer les valeurs recueillies avec les deux échelles d'attitude concernant la réussite personnelle :

Figure 50 : Perception du recrutement (répondants et entourage)



Lecture : 1% des répondants indiquent avoir ressenti leur recrutement comme un échec complet ; 2% des répondants imputent ce même jugement à leur entourage.

On remarque d'abord que les perceptions négatives représentent moins de 10% des réponses et que la répartition diffère nettement entre les perceptions personnelles et celles qui sont imputées à l'entourage. L'item G

de réussite totale n'est choisi que par 14% des répondants mais imputé à l'entourage dans plus du tiers des réponses.

Cela relève d'une tendance assez générale que l'on retrouve fréquemment dans les réponses aux questions ouvertes et les entretiens : le choix du métier est jugé plutôt positivement au regard de critères personnels, mais il apparaît surtout comme "le choix de la raison" permettant de satisfaire les aspirations familiales. Les parents ont souvent une perception plus positive de l'institutariat que la génération suivante, puisque l'image sociale de la profession a largement évolué dans le temps (en particulier avec la massification de la scolarité et son extension au-delà du primaire).

Les parents sont également plus sensibles à des éléments de carrière comme la sécurité de l'emploi que des collégiens ou des étudiants. Mais le recrutement reste fortement positif au niveau personnel : le choix est souvent celui de la raison, il impose parfois de renoncer à des voies plus prestigieuses et plus risquées, en revanche –et les répondants insistent souvent sur ce point– il ne se réduit presque jamais à un "utilitarisme" où la rationalité axiologique s'effacerait au profit de la rationalité instrumentale (299).

Si l'on dresse un **bilan global des perceptions du recrutement**, on peut noter que l'analyse du choix du recrutement ne porte que sur les réponses fournies au moment de l'enquête, sans chercher à isoler le poids de la reconstruction. L'image ainsi recueillie est largement positive, avec un choix explicite du recrutement, un sentiment de réussite majoritaire et des réactions de l'entourage présentées comme largement favorables. Rappelons également que dans notre population d'enquête les perceptions du recrutement sont, contrairement à ce que l'intuition laisserait supposer, globalement plus positives parmi les hommes que parmi les femmes. Ainsi, le métier d'instituteur n'est pas toujours *choisi* (ou du moins pas sans réserve ou regret), mais il est massivement *accepté* et *assumé* dans ses dimensions essentielles.

299 Pour reprendre la distinction de Max Weber entre rationalité en finalités et rationalité en valeurs.

II Temporalités de la mobilité

Cette seconde section du chapitre est consacrée à l'analyse des temporalités, qui peuvent être abordées selon deux axes : premièrement on peut mener une analyse longitudinale de la mobilité professionnelle considérée globalement, et deuxièmement on peut s'intéresser aux modalités temporelles repérables dans un itinéraire professionnel. Au niveau global, nous analyserons les variations de la mobilité pour répondre à la question : *quelles sont les évolutions temporelles de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré ?* Au niveau individuel, nous examinerons les durées de carrière et les âges de départ pour répondre à la question : *existe-t-il des phases de déroulement de carrière, des moments-clés et des enchaînements dans un itinéraire de mobilité professionnelle ?*

II.1 Des effets de générations et de périodes

Pour examiner l'évolution de la mobilité professionnelle en cours de carrière au fil du temps, on peut se tourner vers les sources utilisées au chapitre deux pour quantifier les taux de départs. Dans le fichier de paye national, les données analysées au chapitre deux concernaient uniquement les personnes âgées de moins de 30 ans en 1978. Examinons à présent les données disponibles pour l'ensemble des personnes présentes dans le fichier en 1978 :

Tableau 90 : Mobilité en 1994 selon l'âge en 1978 (en %)

	<i>moins de 30 ans</i>	<i>30-34 ans</i>	<i>35-39 ans</i>	<i>40-44 ans</i>
<i>constants</i>	57,9	55,1	30,1	4,5
<i>mobiles</i>	31,8	36,3	45,8	10,1
<i>sortis en 1994</i>	10,3	8,6	<u>24,1</u>	85,4
<i>total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0

Champ constant : enseignants présents en 1978 dans le fichier de paye

Lecture : Parmi les enseignants du premier degré âgés de moins de 30 ans en 1978, 31,8% avaient changé de profession en 1994, en restant dans l'Éducation nationale.

Source : GUILLOTIN, 1997, op. cit. page 47

La dernière colonne du tableau ("*40-44 ans*") doit être considérée à part puisque les enseignants âgés de plus de quarante ans en 1978 avaient atteint ou dépassé en 1994 l'âge de 55 ans, qui est l'âge de départ à la retraite pour les instituteurs (**300**). Dans cette colonne, les départs à la retraite sont dominants, et la valeur 85,4 sur la ligne "*sortis en 1994*" correspond soit à un départ à la retraite, soit à un départ de l'Éducation nationale vers une autre position professionnelle en fin de carrière.

300 et pour les fonctionnaires ayant exercé pendant au moins quinze ans les fonctions d'instituteur avant de rejoindre d'autres positions administratives, selon la "règle des 15 ans" qui conserve l'avantage acquis en termes de droit à pension.

On peut penser que les reconversions professionnelles en fin de carrière sont peu nombreuses par rapport aux départs à la retraite, mais les données disponibles ici ne permettent pas de distinguer ces deux configurations pour quantifier leur importance respective : les autres approches quantifiées de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré permettent de reprendre cet aspect particulier. On peut enfin constater dans cette colonne que les instituteurs encore en activité professionnelle en 1994 sont plus souvent "*mobiles*" que "*constants*" (respectivement 10,1% et 4,5%).

La colonne "*35-39 ans*" correspond à des personnes qui sont dans la seconde moitié de leur carrière. On constate dans cette colonne une forte augmentation du taux des "*mobiles*" (36,3% à 45,8%) et surtout du taux des "*sortis*" (8,6% à 24,1%). Cette très forte augmentation du nombre des sorties de l'Éducation nationale (case soulignée dans le tableau) correspond soit à un départ de l'Éducation nationale vers une autre position professionnelle en milieu de carrière, soit à un départ anticipé à la retraite. Le départ à la retraite peut en effet concerner les "*35-39 ans*" puisque les femmes peuvent demander à bénéficier de leur droit à la retraite au bout de quinze ans de carrière à condition d'être mère d'au moins trois enfants. Cette forme très particulière de mobilité professionnelle réservée aux institutrices mères de famille ne peut pas être chiffrée précisément à partir des données disponibles dans cette enquête : comme dans la colonne précédente, d'autres approches quantifiées permettent de mesurer cet aspect particulier de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré.

La ligne "*sortis en 1994*" ne donne donc des indications sur le taux de sortie de l'Éducation nationale vers une autre position professionnelle que pour les deux premières tranches d'âge (moins de 35 ans) qui ne sont pas concernées par le départ à la retraite en 1994. Dans ces deux premières colonnes (cases grisées de la ligne "*sortis en 1994*"), on note une légère diminution du taux de sortie, qui n'est pas forcément significative au regard des remarques qui viennent d'être faites.

En reprenant les valeurs de la ligne "mobiles" (qui correspond à la mobilité interne de notre typologie) on constate une forte augmentation de la mobilité. Cet accroissement recouvre l'accès aux "postes à profil" et à la "mobilité fonctionnelle", tels que nous les avons définis dans notre typologie et qui sont marqués par un recrutement "à l'ancienneté" et ne sont souvent accessibles qu'après une longue période d'exercice en position standard.

Cette première analyse temporelle des données disponibles fait apparaître clairement des effets d'âge mais ne permet pas de séparer clairement les effets de génération des effets de période. En effet, le fait de se centrer sur les tranches d'âge en début de période conduit à considérer des durées de carrière variables selon l'âge en début de période. Une autre démarche permet de corriger ce biais, comme nous allons le voir à présent.

Pour éviter d'avoir à comparer des carrières de durée variable et pour préciser les effets de période, on peut délimiter trois périodes de huit ans entre 1978 et 1994 et examiner la mobilité des enseignants âgés de moins de trente ans en début de chacune des périodes. On peut ainsi mesurer l'évolution de la mobilité en début de carrière en fonction de la période, entre 1978 et 1994, et aboutir aux données présentées dans le tableau suivant :

Tableau 91 : Le devenir des instituteurs selon la période

	<i>1978-1986</i>	<i>1982-1990</i>	<i>1986-1994</i>
<i>instituteur</i>	80,3	82,9	78,1
<i>directeur</i>	7,5	7,4	7,6
<i>professeur d'école</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	1,7
<i>sortis</i>	6,8	7,1	9,4

Champ variable : instituteurs âgés de moins de 30 ans en 1978 ; instituteurs âgés de moins de 30 ans en 1982 ; enseignants âgés de moins de 30 ans en 1986

Lecture : parmi les instituteurs âgés de moins de 30 ans en 1978, 6,8% n'étaient plus dans l'Éducation nationale en 1986.

Source : GUILLOTIN, 1997, op. cit. page 48

Cette seconde approche des données montre que le flux des sortants en début de carrière semble s'accroître parmi les instituteurs. Les données

correspondantes pour les directeurs, bien que de plus faible amplitude, indiquent la même tendance (valeurs relevées dans un autre tableau de l'auteur : 3,6%, 3,9%, 5,5%). Ainsi les affirmations sur une diminution des départs de l'institutorat –souvent avancées au regard de la "crise du marché de l'emploi"– doivent-elles être reconsidérées et tempérées par ces données empiriques.

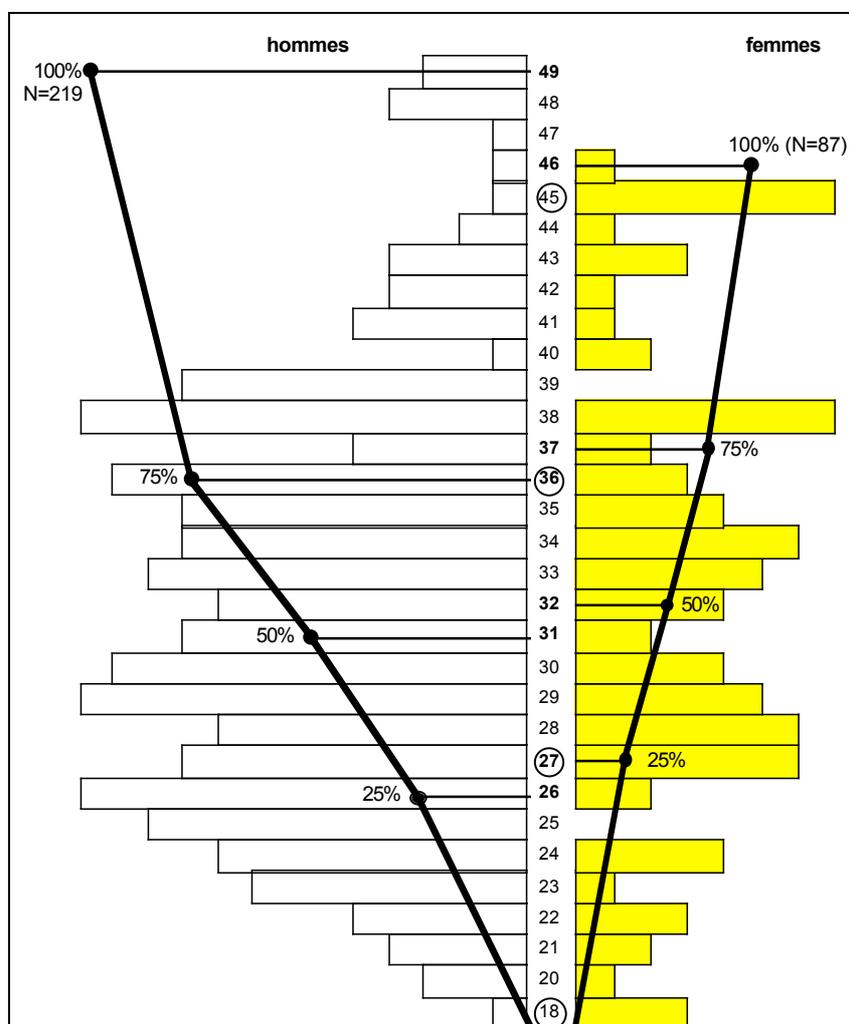
Comment expliquer cette augmentation du taux de départ ? Les éléments d'explication que l'on peut avancer sont à rechercher dans les évolutions de l'institutorat durant les périodes considérées. Au fil de nos analyses, nous avons rencontré des éléments de réponse à plusieurs reprises et en particulier à propos des modalités du recrutement des enseignants du premier degré dans la section précédente consacrée au recrutement initial. La suite du chapitre nous permettra de détailler cette évolution, dont nous établirons un bilan dans la conclusion de ce chapitre.

Une autre approche de l'axe temporel consiste à examiner non plus les évolutions globales de la mobilité en cours de carrière mais les temporalités dans les carrières individuelles de mobilité. C'est ce que nous allons entreprendre dans la section qui suit.

II.2 Partir à temps

Nous allons examiner les modalités temporelles des itinéraires individuels de mobilité à partir des réponses à notre enquête par questionnaire, puisque les autres sources ne permettent pas d'explorer cette dimension. Commençons par nous intéresser à l'âge des répondants au moment de leur départ :

Figure 51 : Pyramide des âges au moment du départ et effectifs cumulés



Lecture : • les histogrammes : parmi les répondants, un homme et trois femmes ont quitté l'instituteurat à 18 ans. • les courbes : 25% des hommes ont quitté la classe à 26 ans ou avant, 25% des femmes ont quitté la classe à 27 ans ou avant. (L'échelle des histogrammes est très supérieure à celle des courbes.) • Les âges en gras correspondent aux quartiles d'effectif cumulé. • Les âges cerclés correspondent aux quartiles de la carrière d'un instituteur recruté à 18 ans.

La forme générale des histogrammes –à gauche et à droite de l’axe– montre que la majorité des reconversions a lieu entre 25 et 40 ans, sans différence notable entre les hommes et les femmes. Aucun pic notable n’est à constater, et la période de la quarantaine –souvent présentée comme une période de crise ou de remise en question existentielle– marque une nette décrue des départs. L’examen des courbes d’effectifs cumulés à gauche et à droite permet de relever que, malgré quelques dissemblances, la forme générale de la courbe concernant les femmes est comparable à celle des hommes. En première analyse, on ne voit pas émerger un profil temporel spécifique à l’un ou l’autre sexe.

Le début des courbes d’effectifs cumulés montre que *la moitié des répondants ont quitté la classe avant 31-32 ans*, la plage centrale (entre 25% et 75%) permet de constater que la moitié des départs a lieu dans la décennie 26-36 ans (ou 27-37). On peut comparer ces valeurs au déroulement typique d’une carrière d’instituteur (**301**) : début à 18 ans, premier quart à 27 ans, moitié à 36 ans, trois quarts à 45 ans et fin de carrière à 55 ans (valeurs entourées sur l’échelle des âges). Cette comparaison permet de constater que les départs sont plus fréquents en début de carrière puisque les trois quarts des répondants ont quitté la classe durant la première moitié de leur carrière (i.e. avant 36 ans).

Dans la pyramide des âges, on retrouve certains éléments que nous avons détaillés précédemment à propos du cadre administratif et des mobilités catégorielles dans les chapitres quatre et six. Reprenons rapidement les aspects essentiels à partir des données disponibles.

Les premières valeurs de la pyramide des âges peuvent surprendre, puisqu’elles correspondent à des départs effectués autour de la vingtième année et l’on peut se demander si elles relèvent de notre étude. Elles concernent des personnes qui ont été recrutées au niveau collège, ont fréquenté une École normale d’instituteurs et ont bifurqué après la formation professionnelle ou quelques années d’enseignement. On se trouve confronté à

301 Le terme "instituteur" est pris ici dans son sens restrictif, puisqu’une carrière typique de professeur d’école débute après 25 ans et se termine à 60 ans.

un cas limite de notre objet de recherche. Et pourtant les répondants sont formels : parmi les personnes ayant participé à nos enquêtes de terrain, nombreux sont ceux qui, même s'ils n'ont pas exercé dans une classe primaire, se sentent concernés par notre recherche, car ils ont « *fait l'EN* ». De nombreux témoignages convergent pour appuyer cette affiliation revendiquée, qui s'explique sans doute par les spécificités du recrutement des enseignants du premier degré. La formation initiale des instituteurs a un statut particulier, puisque près de la moitié des répondants rangent cette période dans le descriptif de leur carrière d'instituteur et non dans leur cursus scolaire. D'ailleurs, pour les instituteurs recrutés par concours de niveau du collège, l'administration calcule l'ancienneté de service à partir de 18 ans, soit deux ou trois ans avant la prise de fonctions effective. Ces départs au terme d'une carrière très courte, voire nulle, sont représentatifs d'une époque où le mode de recrutement des instituteurs impliquait une socialisation professionnelle précoce.

Parmi ceux qui ont bifurqué très tôt, certains ont quitté la classe "sans sortir du giron" puisqu'ils ont été recrutés par une École normale pour assurer différents postes de travail dévolus aux instituteurs (bibliothèque, service audiovisuel, gestion...). D'autres se sont vu proposer par l'institution une poursuite d'études vers les centres de formation de l'enseignement secondaire (centre PEGC ou IPES), l'université, voire les classes préparatoires aux grandes écoles et les Écoles normales supérieures. Ces poursuites d'études constituent des sorties par le haut, organisées par l'institution dans la plus pure tradition de la méritocratie scolaire. Cette politique de réorientation systématique participe d'une certaine vision institutionnelle des Écoles normales : leur rôle ne se limitait pas à recruter et à former des instituteurs, elles mettaient en œuvre une promotion sociale par l'école destinée aux meilleurs élèves d'origine populaire, parfois jusqu'à compromettre le recrutement des instituteurs. Mais ces poursuites d'études ont également constitué un mode de régulation du système éducatif, en particulier lors de la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Durant cette période, l'administration a instauré une importante mobilité structurelle : de nombreux instituteurs se dirigent vers le collège ainsi que plus du sixième des normaliens sortants (302).

302 PROST Antoine, 1968, *L'enseignement en France*, A. Colin, pp. 444-445

Les réorientations instaurées par l'institution relèvent d'une étude de la gestion du personnel évoquée au chapitre deux à propos des sorties temporaires et au chapitre quatre à propos du cadre réglementaire. Les départs dans le secondaire sont liés aux débats portant sur "l'école moyenne" (i.e. la fin de la scolarité obligatoire) et sur le type d'enseignants qui peuvent légitimement y intervenir, comme nous l'avons vu au chapitre six.

II.3 Variations temporelles des destinations professionnelles

Destinations professionnelles selon l'âge au moment du départ

Les réponses à notre enquête par questionnaire permettent également de confronter les temporalités et les destinations professionnelles :

Tableau 92 : Âge de reconversion selon les positions professionnelles

(en %)	<26	26-30	31-35	36-40	>40	Ens.
détaché oeuvres	13	21	19	21	27	100
détaché Éducation nat.	17	25	21	19	18	100
arts, information	22	33	37	7	0	100
cadre fonction publique	16	48	16	16	4	100
cadre Éducation nat.	22	13	43	13	8	100
GRETA	16	28	28	16	12	100
professeur du secondaire	45	35	15	0	5	100
entreprise privée	25	19	44	13	0	100
IEN	0	7	27	47	20	100
artisan	8	23	31	31	8	100
conseiller d'orientation	0	50	14	36	0	100
professeur du supérieur	43	36	0	14	7	100
premier degré	10	10	10	20	50	100
Ensemble	18	27	24	18	14	100

Lecture : 13% des détachés auprès d'une œuvre ont quitté la classe avant 26 ans, 21% entre 26 et 30 ans, 19% entre 31 et 35 ans, 21% entre 36 et 40 ans, 27% après 40 ans.

Une répartition homogène des départs tout au long de la carrière aboutirait à des cases toutes égales à 20%. La lecture de la ligne "ensemble" du tableau précédent permet de retrouver les remarques faites *supra* à propos de la pyramide des âges de reconversion. La comparaison des lignes entre elles montre que de grandes différences existent selon la position professionnelle après reconversion.

Afin de rendre plus lisible la structure d'ensemble de ce tableau, nous avons calculé les grandes tendances des données disponibles en leur appliquant un traitement explicité en note :

Tableau 93 : Tendances de l'âge de reconversion selon la destination

	<26	26-30	31-35	36-40	>40
professeur du secondaire	++	+	-	--	--
professeur du supérieur	++	+	--		-
fonction publique		++	-		--
entreprise privée	+	-	++	-	--
arts, information			++	--	--
cadre Éducation nationale		--	++	-	-
artisan	--		+	++	-
IEN	--	--		++	+
détaché MEN					+
détaché oeuvres	-				++
premier degré	-	--	--		++
conseiller d'orientation	--	++	-	++	--

Lecture : Les départs avant 26 ans sont nettement plus courants parmi les professeurs du secondaire que dans l'ensemble de l'échantillon.

Modalités de calcul : Premièrement, on compare chaque case du tableau de données à la valeur moyenne correspondante sur la ligne "ensemble" et l'on remplace la case considérée par "+" si elle est nettement supérieure (augmentation de plus de 50% par rapport à la valeur moyenne), par "+" si elle est supérieure (seuil de 25%), par une case vide si elle est sensiblement égale, par "-" si elle est inférieure (seuil de 25%), ou par "--" si elle est nettement inférieure (seuil de 50%). Ensuite, on déplace les lignes afin de rapprocher celles qui se ressemblent, et de les ordonner selon une colonne. Enfin, on agrège les groupes de lignes qui présentent des similitudes.

En examinant ce tableau, on constate que les positions de professeur –du secondaire ou du supérieur– et celles qui relèvent de la fonction publique (dans une moindre mesure) constituent le groupe dans lequel les départs sont les plus précoces. Ces trois positions, qui relèvent de la PCS 3, ont en commun de n'être accessibles que sur concours, avec un niveau de diplôme requis au moins égal à la licence. Dans notre échantillon, ces trois positions sont principalement liées à des départs avant 30 ans.

Les positions dans les entreprises, ou les arts et l'information, ou l'encadrement du ministère de l'Éducation nationale forment un groupe dans lequel les départs entre 30 et 35 ans sont plus fréquents que dans l'ensemble de notre échantillon. Les deux premières positions sont souvent fort "distantes" de la position de départ, les modes d'accès sont très variés.

La position de cadre de l'Éducation nationale est souvent atteinte après une carrière d'enseignant du secondaire, par concours ou sur liste d'aptitude. Les positions "artisan" et "IEN" présentent une sur-représentation des départs après 35 ans. Les départs vers les positions "détaché Éducation nationale", "détaché œuvres" et "premier degré" sont les plus tardifs, avec une forte proportion de départs après 40 ans. La position de conseiller d'orientation est liée à deux pics de fréquence.

Nous retrouvons ainsi deux aspects que nous avons déjà abordés précédemment : le recrutement de professeurs du secondaire parmi les instituteurs débutants ou les normaliens durant "l'explosion scolaire" et l'analogie de certaines trajectoires avec une promotion professionnelle intervenant plutôt en fin de carrière (IEN et détaché en particulier).

Destinations professionnelles selon les périodes

En confrontant l'âge non plus au moment du départ mais au moment de l'enquête, on peut examiner l'évolution des destinations professionnelles selon les périodes :

Tableau 94 : Âge et position professionnelle au moment de l'enquête

(en %)	<30	30-39	40-49	50-59	>60	Ens.
détaché oeuvres	0	31	47	20	2	100
détaché Éducation nat.	2	27	42	29	0	100
arts, information	0	54	36	11	0	100
fonction publique	0	32	52	12	4	100
cadre Éducation nationale	0	29	25	46	0	100
GRETA	0	32	44	24	0	100
professeur du secondaire	0	45	30	25	0	100
entreprise privée	0	25	50	19	6	100
IEN	0	40	33	27	0	100
artisan	0	7	43	43	7	100
conseiller d'orientation	0	21	36	43	0	100
professeur du supérieur	7	14	14	57	7	100
premier degré	0	0	40	60	0	100
Ensemble	1	30	39	28	2	100

Lecture : 31% des détachés auprès d'une œuvre ont entre 30 et 39 ans au moment de l'enquête.

La lecture de la ligne "ensemble" du tableau montre que les répondants de notre enquête ont presque tous plus de 30 ans et moins de 60, avec une prédominance marquée pour la tranche 40-49 ans. Afin de rendre plus lisibles les différences de répartition selon la position professionnelle, nous avons construit un tableau de tendances, selon la même procédure que dans le tableau précédent :

Tableau 95 : Tendances de l'âge au moment de l'enquête

	30-39	40-49	50-59
arts, information	+ +		- -
professeur du secondaire	+		
IEN	+		
fonction publique		+	- -
entreprise privée		+	-
artisan	- -		+ +
conseiller d'orientation	-		+ +
cadre de l'Éducation nationale		-	+ +
professeur du supérieur	- -	- -	+ +
premier degré	- -		+ +

Lecture : les 30-39 ans sont nettement plus nombreux dans la position "arts, information" que dans l'ensemble de notre l'échantillon.

Note : les colonnes "<30" et ">60" ne sont pas reprises dans ce tableau en raison de leur faible effectif.

Il nous faut rappeler que les variables "âge actuel" et "âge de reconversion" ne sont pas indépendantes, et qu'un certain nombre de précautions méthodologiques doivent être prises. La répartition des fréquences est en partie contrainte par la nature de notre objet : puisque de nombreuses reconversions ont lieu durant la deuxième moitié de la carrière, il est impossible que les répondants soient très nombreux dans les deux premières colonnes du premier tableau. De fait, ces tableaux rendent compte de plusieurs phénomènes interdépendants.

Tout d'abord, un *effet de période* est lié au fait qu'à certaines époques, certaines reconversions ont été plus nombreuses : la possibilité d'accès aux CAPES internes pour les enseignants du premier degré recrutés récemment au niveau DEUG ou licence, le recrutement important d'IEN "sortis du rang" durant la dernière période... Le recrutement des instituteurs parmi les classes sociales favorisées ayant fortement augmenté durant les dernières décennies, on peut sans doute lire l'importance forte des moins de quarante ans dans la position "arts, information" comme un effet de stratégies de « *reclassement social* » vers des positions professionnelles du domaine des arts, des spectacles et de l'information qui constituent souvent des recours au déclassé pour les « *héritiers* » en rupture de cursus classiques de

« *reproduction* », comme nous le verrons dans une section ultérieure de ce chapitre (303).

Enfin, un *effet d'âge* fait que les positions accessibles en fin de carrière ou après une trajectoire en plusieurs phases correspondent forcément à des gens plus âgés : ainsi les chefs d'établissement de notre échantillon ont eu une carrière dans le premier degré suivie d'une carrière de professeur du secondaire puisque les postes de chefs d'établissement en collège et lycée ne sont ouverts qu'aux enseignants du secondaire et constituent ce que nous avons nommé des "débouchés de second rang" au chapitre cinq.

Ces différents éléments temporels vont nous permettre de poser des hypothèses concernant les évolutions probables de la mobilité professionnelle en cours de carrière issue du premier degré. Mais nous devons tout d'abord les compléter en examinant la mobilité selon le genre et selon l'origine familiale. C'est ce que nous allons faire dans les deux sections qui suivent.

303 BOURDIEU Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales N°24*

III Mobilités de genre

Tout au long des chapitres qui précèdent, nous avons pu noter que de nombreux aspects quantifiés de notre objet divergent nettement entre les hommes et les femmes. Dès le chapitre deux, nous avons vu que l'évaluation des taux de départ était fortement dépendante du genre. L'étude des trajectoires sociales au chapitre sept et l'examen du recrutement initial dans la première section de ce chapitre n'ont été possibles qu'en prenant en compte les éléments qui distinguent –voire, qui opposent– les parcours des hommes de ceux des femmes. Nous allons donc rassembler dans cette section les éléments quantifiés afin de dresser un bilan des variations de la mobilité selon le genre.

III.1 Taux de départ selon le genre

Afin d'établir un bilan des variations du taux de départ selon le genre, nous allons extraire les données pertinentes des différentes sources que nous avons examinées globalement au chapitre deux. Ces trois sources (archives départementales, fichier de paye national et questionnaire) fournissent des résultats convergents et complémentaires.

Des bilans de fin de carrière qui divergent selon le genre

Reprenons tout d'abord les résultats du suivi d'une cohorte après son départ à la retraite, tels que nous les avons utilisés au chapitre deux pour évaluer les taux de départ :

Tableau 96 : Mobilité professionnelle de cohortes d'instituteurs du département de l'Oise, hors exeat (en %)

types de mobilité	Femmes	Hommes	Ensemble (estimation)
position standard	60	42	55
mobilités internes	7	40	16
dont de métier	1	5	2
promotion		1	
catégorielle	6	33	13
mobilité externe	4	7	5
dossier perdu	29	11	24
total	100	100	100

Source : calculs de fréquence à partir de CACHEUX op. cit. pp. 101-105

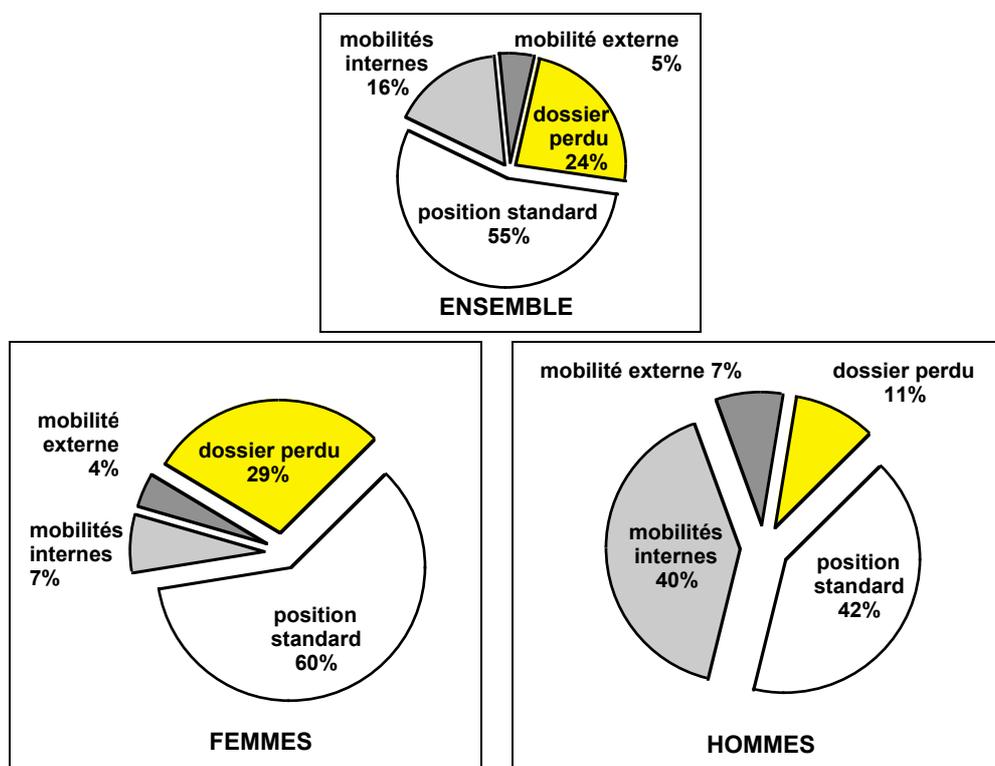
Calcul : Les cases "ensemble" donnent des moyennes pondérées calculées selon un taux de féminisation de 75% : ((effectif féminin x 3) + effectif masculin) / effectif pondéré total

Lecture : parmi l'échantillon des femmes ayant obtenu le CAP d'institutrice en 1950 dans le département de l'Oise et n'ayant pas bénéficié d'un exeat, 60% ont terminé leur carrière professionnelle dans une classe primaire, 7% ont effectué une des mobilités internes, 4% ont effectué une mobilité externe et 29% ne figurent plus dans les archives départementales.

L'observation de ce tableau montre qu'il existe des différences significatives entre les hommes et les femmes, puisque les fréquences de mobilité divergent fortement selon le genre. Le départ à la retraite depuis la position standard dans une classe primaire concerne six femmes sur dix et seulement quatre hommes sur dix. Les différentes formes de mobilité concernent à peine plus d'une femme sur dix et près de cinq hommes sur dix, tandis que les pertes d'information dans les archives départementales touchent trois femmes sur dix et un homme sur dix.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de ces données, on peut en produire une représentation graphique, qui facilite les comparaisons :

Figure 52 : Mobilité professionnelle sur la durée d'une carrière



Source : tableau précédent

Lecture : parmi l'échantillon des femmes ayant obtenu le CAP d'institutrice en 1950 dans le département de l'Oise et n'ayant pas bénéficié d'un *exeat*, 60% ont terminé leur carrière professionnelle dans une classe primaire, 7% ont effectué une des mobilités internes, 4% ont effectué une mobilité externe et 29% ne figurent plus dans les archives départementales.

Cette présentation synthétique montre que les taux de mobilité calculés sur l'ensemble de la cohorte masquent deux situations complètement divergentes parmi les femmes et parmi les hommes. On peut en retenir que, dans les situations dûment répertoriées en fin de carrière, **la mobilité professionnelle semble concerner un cinquième des enseignants, mais touche un instituteur sur deux et une institutrice sur dix.**

Les deux différences les plus saillantes concernent la mobilité interne et la perte d'information dans les archives départementales. D'une part, les hommes monopolisent largement la mobilité interne (dans un rapport supérieur à cinq pour une) et d'autre part les "dossiers perdus" concernent près d'une femme sur trois et seulement un homme sur dix.

L'étude des filières internes de l'institutorat au chapitre cinq et l'examen des mobilités hiérarchique et catégorielle au chapitre six nous ont permis de noter les variations de la mobilité interne selon le genre.

Quelles particularités des carrières féminines peuvent expliquer que le taux de "dossier perdu" par les archives départementales soit presque trois fois plus important parmi les femmes que parmi les hommes ? On peut constater que trois dispositions réglementaires concernent presque exclusivement les femmes : la disponibilité (c'est-à-dire le congé sans solde) pour suivre son conjoint ou pour élever ses enfants, l'*exeat* (c'est-à-dire le changement de département) pour suivre son conjoint et la retraite anticipée.

Les deux premiers dispositifs administratifs sont accessibles à tous les enseignants sans distinction, mais nos pointages dans les archives de la Loire montrent que le recours à ces deux possibilités est presque exclusivement féminin (avec un taux de féminisation supérieur aux trois quarts des demandes). Comme le travail à temps partiel, ces possibilités de changer de département d'exercice ou de bénéficier d'un congé sans solde pour des raisons familiales ne sont pratiquement utilisées que par des femmes. Rares sont les hommes qui considèrent leur traitement d'instituteur comme un "second salaire" et qui y renoncent pour ne pas entraver la carrière de leur conjointe (en demandant une disponibilité ou un *exeat* pour suivre leur conjointe) ou pour se consacrer à l'éducation de leurs enfants.

Les seuls recours masculins que nous avons rencontrés lors de notre enquête correspondent en fait à des *stratégies de prudence*, qui consistent à demander une disponibilité au motif officiel de suivre sa conjointe ou d'élever ses enfants mais avec l'objectif réel d'exercer une autre profession sans avoir à démissionner trop rapidement de l'institutorat. La disponibilité n'interdisant pas d'exercer une activité professionnelle, elle permet de "tenter sa chance sans brûler tous ses vaisseaux", en gardant durant plusieurs années le droit

de revenir à l'institutorat en cas d'échec. Et l'on voit bien que ces parcours masculins de reconversion professionnelle utilisant les dispositions administratives "comme un parachute" (*dixit* un répondant) n'ont rien de commun avec les recours féminins aux mêmes dispositifs dans des parcours qui conduisent à la position de "mère au foyer" et constituent donc un abandon de toute carrière professionnelle.

La retraite anticipée ou "retraite proportionnelle" est (du moins au moment de rédiger ces lignes...) une disposition réservée exclusivement aux femmes ayant élevé ou moins trois enfants (**304**). Elle permet au bout de quinze ans de service (soit moins de la moitié de la carrière) de partir à la retraite à sa demande et de percevoir une pension sans attendre l'âge légal de la retraite (soit 55 ans pour les instituteurs et 60 ans pour les professeurs d'école). Le cadre réglementaire de la retraite proportionnelle restreint fortement les possibilités d'entamer une seconde carrière et nous n'avons rencontré que deux cas de réorientation professionnelle (vers le travail social et vers l'artisanat) dans notre enquête par questionnaire. Les très nombreuses retraites proportionnelles que nous avons repérées dans le fichier informatique de gestion de notre département d'origine correspondaient toutes à des sorties définitives de l'emploi.

304 Selon des modalités ouvertes aux militaires de carrière, qui semblent y avoir souvent recours pour entamer une seconde carrière "dans le civil".

Des déroulements de carrière différenciés

Dans le chapitre deux, l'analyse secondaire des déroulements de carrière à partir du fichier de paye national nous a permis de construire une évaluation des taux de départ. Les données disponibles sur les variations selon le genre sont présentées en annexes dans les deux tableaux intitulés "Devenir des enseignants masculins (1978-1994)" et "Devenir des enseignants féminins (1978-1994)". En appliquant à ces données les mêmes traitements que ceux que nous avons présentés au chapitre deux, on aboutit au tableau de synthèse suivant :

Tableau 97 : Mobilité professionnelle selon le genre (1978 – 1994)

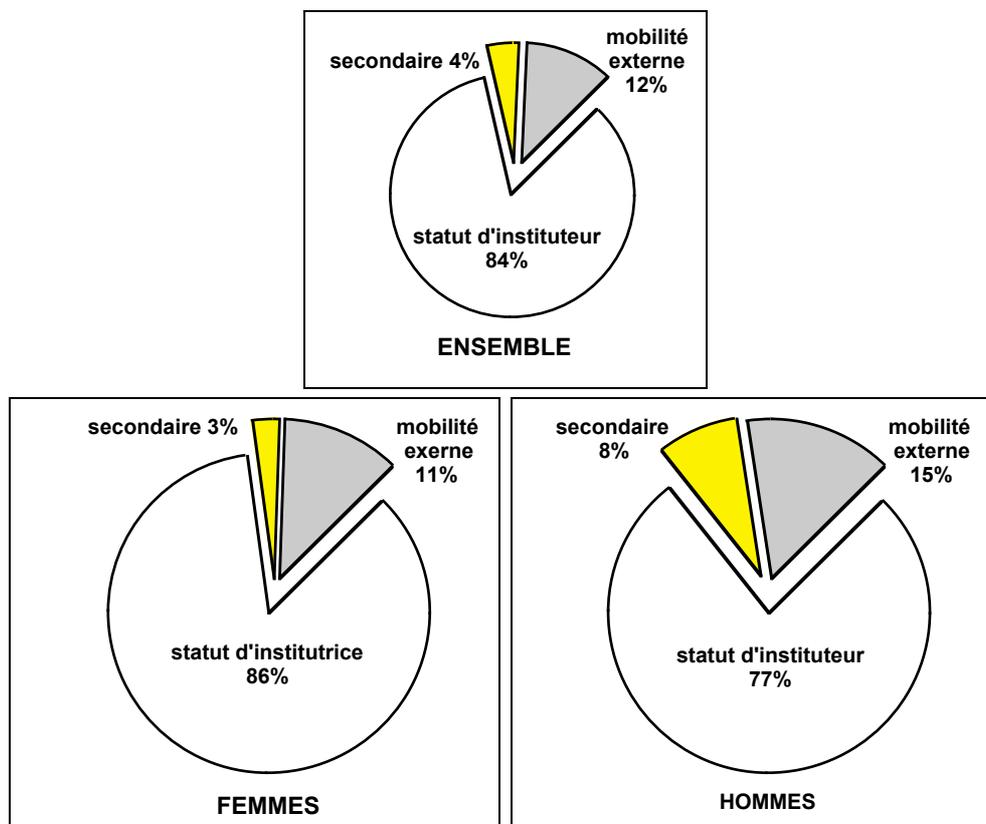
(en %)	Femme	Homme	Ensemble
absent	10	12	10
instituteur	86	77	84
secondaire	3	8	4
autre	1	3	2
total	100	100	100

Champ : Fichier de paye des enseignants des écoles en 1978 et en 1994.

Source : à partir de GUILLOTIN op. cit. page 42 (tableaux donnés en annexes)

Lecture : Parmi les institutrices âgées de moins de 30 ans en poste en 1978, 10% étaient absentes du fichier de paye en 1994.

On constate que la mobilité professionnelle au cours de la première moitié de la carrière concerne près du quart des hommes (23%) et moins du sixième des femmes (14%) : dans cette seconde approche quantifiée de la mobilité, les écarts selon le genre restent importants puisqu'ils correspondent à un facteur multiplicatif de 1,6. Afin d'avoir une vue d'ensemble de ces données facilitant les comparaisons, nous en avons produit une représentation graphique qui reprend la forme adoptée pour les bilans en fin de carrière :

Figure 53 : Mobilité professionnelle entre 1978 et 1994 selon le genre

Source : tableau précédent

Lecture : Parmi les institutrices âgées de moins de 30 ans en poste en 1978, 3% étaient répertoriées sur un emploi relevant du second degré dans le fichier de paye de 1994.

Nous avons explicité au chapitre deux les conditions de comparaison entre les bilans en fin de carrière et les déroulements de carrière, rappelons simplement que la période considérée ici correspond *grosso modo* à la première moitié de la carrière, et que la définition opératoire de la mobilité professionnelle à partir du fichier de paye est plus restrictive que celle qui est utilisée dans le suivi de cohortes. *Mutatis mutandis*, on peut retenir que ce dernier graphique confirme les tendances déjà relevées : la mobilité des femmes diffère de celles des hommes à la fois par le volume et par la nature des destinations professionnelles. Ayant établi que les départs féminins sont moins fréquents que leurs homologues masculins, intéressons-nous à présent aux destinations professionnelles des parcours de mobilité.

III.2 Destinations professionnelles selon le genre

Les sources précédentes donnent quelques indications sur les fréquences des différentes formes de mobilité selon le genre, mais avec de nombreuses limitations, induites par le mode de construction de ces données. Les deux autres sources disponibles permettent d'affiner notre approche, en prenant en compte des destinations professionnelles plus précises.

Les destinations professionnelles relevées dans les archives départementales

Nous avons regroupé les données disponibles dans les archives de notre département d'origine (**305**) dans un tableau de synthèse qui permet d'examiner la proportion de femmes dans chaque catégorie de départs :

305 présentées au chapitre deux dans le tableau « Liste des départs libérant une classe (classés par motifs) »

Tableau 98 : Répartition des départs selon le genre et la destination

	Femme	Homme	Ensemble	% du total	taux de femmes
enseignement secondaire	21	17	38	52%	55%
conseiller (orientation, éducation)	2	1	3	4%	67%
détaché, mis à disposition	1	21	22	30%	5%
démission, radiation	0	4	4	5%	0%
autre	0	6	6	8%	0%
total	24	49	73	100%	33%

Domaine : enseignants titulaires du département de la Loire, période de 1986 à 1993

Lecture : 21 femmes et 17 hommes ont quitté une classe primaire pour enseigner dans le secondaire. Ces 38 personnes représentent 52% des instituteurs ayant quitté la classe durant la période. Les 21 femmes représentent 55% des 38 personnes ayant rejoint l'enseignement secondaire.

On note dans ce tableau que la proportion de femmes dans les différentes catégories est très inférieure à celle ayant cours dans l'ensemble des enseignants élémentaires du département. Rappelons que les femmes représentent plus des trois quarts des enseignants du premier degré au niveau national (**306**). Les départs d'institutrices entre 1986 et 1993 ne représentent qu'un tiers du total, et ne concernent pratiquement que le professorat et les postes de conseiller d'orientation ou d'éducation. À une exception près, le détachement auprès d'œuvres périscolaires ou de structures administratives est exclusivement masculin. La faiblesse des effectifs concernés par le tableau précédent limite la portée des observations, on y retrouve toutefois la prédominance des reconversions professionnelles des hommes à partir d'un métier fortement féminisé.

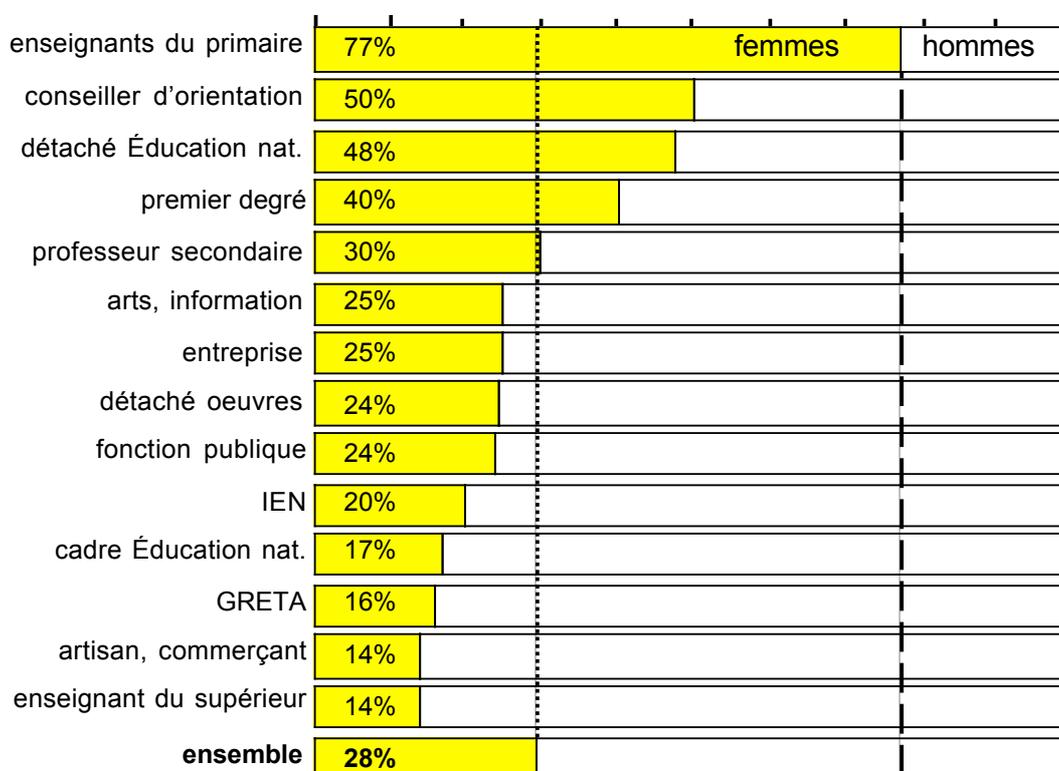
Notons enfin que ce récapitulatif ne prend pas en compte les demandes de retraite proportionnelle qui représentent plus de trente départs avant le terme de la carrière durant la même période.

306 77% en janvier 1997 (source : MEN-DPD, 1998, *Repères & références statistiques*, p 213)

Les destinations professionnelles relevées dans l'enquête par questionnaire

Examinons à présent une répartition plus fine des destinations professionnelles selon le genre, établie à partir des résultats de notre enquête par questionnaire :

Figure 54 : Répartition des genres dans les positions professionnelles



Lecture : Les femmes représentent 77% des enseignants du premier degré, 50% des conseillers d'orientation ayant répondu à notre enquête par questionnaire et 28% de l'ensemble des répondants.

La proportion globale de femmes dans notre population d'enquête est proche de celle que nous avons établie par dépouillement d'archives dans le titre précédent. Si l'on s'en tient aux ordres de grandeur, on a confirmation que la proportion de femmes est inférieure au tiers parmi les mobiles, alors qu'elle est supérieure au trois quarts dans le métier d'origine (ce qui est matérialisé dans le schéma par les deux traits en pointillés).

Trois destinations professionnelles sont nettement au-dessus de la moyenne : d'une part conseiller d'orientation psychologue et détaché ou mis à disposition dans l'Éducation nationale avec la moitié de femmes parmi les mobiles, et d'autre part les destinations relevant du premier degré avec un taux de 40%. On remarque que c'est dans les destinations de l'Éducation nationale accessibles par concours que les femmes sont les plus nombreuses : conseiller d'orientation ou d'éducation, psychologue scolaire, certifié...

En revanche les positions que l'on peut faire correspondre à l'image conventionnelle de la promotion dans une entreprise sont marquées par une faible représentation des femmes, puisqu'elles représentent à peine un inspecteur ou un cadre de l'Éducation nationale sur cinq. Naturellement, on retrouve dans ces valeurs l'influence des taux de féminisation des catégories professionnelles prises dans leur ensemble, comme l'écart important entre les enseignants du secondaire (30% de femmes parmi les instituteurs mobiles) et ceux du supérieur (14% de femmes parmi les instituteurs mobiles).

Par ailleurs, on remarque que la proportion de femmes est très différente dans les deux catégories de détachement : dans les associations, les femmes ne représentent que le quart de l'effectif, alors que dans les structures relevant de l'Éducation nationale elles en constituent près de la moitié.

Notons tout d'abord que ces deux catégories se distinguent très nettement en ce qui concerne les modes de recrutement. Dans une œuvre complémentaire de l'école, les détachements sont faits sur proposition de l'organisation d'accueil qui dispose d'une entière liberté de choix. Dans les structures relevant du ministère, les modes de recrutement des détachés restent proches de la procédure de nomination au barème (307). Les postes de détaché dans une association sont liés de fait à une sorte de pré-recrutement puisque les candidats sont presque toujours choisis parmi les militants connus (et reconnus). Ce mode de sélection aboutit à des reconversions

307 Les affectations ordinaires sur des postes d'instituteur sont faites en commission paritaire en suivant un barème qui tient compte de l'ancienneté de service et de la note d'inspection. La note d'inspection augmentant tout au long de la carrière, le barème est très lié à l'ancienneté.

professionnelles inscrites dans une logique de trajectoire et de stratégie (ou du moins d'accès progressif et souvent préparé explicitement). Cela nous semble pouvoir expliquer, au moins partiellement, la différence de présence des femmes qui –pour des raisons sociales extérieures au métier– s'investissent (et investissent) moins que les hommes dans les structures associatives.

D'autre part, les conditions de travail –en termes d'horaires par exemple– sont plus proches de la position standard dans les postes relevant du ministère. Or des études ont montré que les institutrices étaient souvent plus sensibles que les instituteurs à des conditions de travail "compatibles avec la vie de famille" (308). Enfin, il faut sans doute envisager la notion de "distance symbolique" prenant en compte le prestige, la consécration professionnelle pour distinguer les postes dans les œuvres et les postes dans les structures relevant du ministère. Les premiers correspondent souvent à une position de responsable départemental liée à des fonctions de décision, de gestion, de négociation qui définissent un profil de poste à responsabilité, surtout centré sur la conception et le pilotage. Les seconds, quant à eux, se caractérisent par une hiérarchie administrative très présente, une définition externe des fonctions, des tâches proches du niveau d'exécution, une grande part de travail contraint. En ce sens, les détachements relevant du ministère sont moins "distants" de la position standard que ceux du domaine associatif.

On peut compléter cette distribution des fréquences des destinations professionnelles en observant les variations de statut professionnel selon le genre :

308 MARESCA Bruno, 1995, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Éducation & Formations* janv. 95 et « La représentation du métier chez les instituteurs », *Éducation & Formations* juin 95

Tableau 99 : Statut professionnel après reconversion selon le genre

(en %)	statut d'instituteur	Éducation nationale	fonction publique	salariat	autre
Femme	47	74	82	89	11
Homme	32	70	78	86	14
Ensemble	37	71	79	87	13

Lecture : 47% des femmes ayant répondu à notre questionnaire relèvent encore du statut d'instituteur.

On remarque que le statut d'instituteur est plus fréquent parmi les femmes que parmi les hommes dans notre enquête, et que cet écart se maintient en décroissant lorsque l'on considère les statuts de plus en plus distants de la position de départ.

On peut donc conclure, des séries de données que nous venons d'examiner, que **les parcours de mobilité professionnelle des femmes sont à la fois beaucoup moins fréquents et moins "distants" que ceux des hommes.**

IV Mobilités de classe

Le chapitre sept nous a permis d'examiner les trajectoires sociales résultant des itinéraires professionnels des répondants à notre enquête. Nous allons compléter cette étude en nous intéressant aux enjeux collectifs engagés par la mobilité sociale et aux variations des destinations professionnelles selon l'origine sociale.

IV.1 La "configuration sociale et culturelle" de la France

Charles-Henry Cuin analyse les représentations de la mobilité sociale dans notre société à la fin du vingtième siècle et retrace l'évolution de la "configuration sociale et culturelle" de la France depuis la fin du dix-neuvième siècle (309). Le constat général est que la situation économique et sociale de la France au tournant du siècle produit une méfiance généralisée envers la mobilité, ou du moins qu'elle n'est pas « *l'objet d'une forte valorisation collective* » comme dans certains pays. L'auteur détaille ce constat en reprenant l'analyse pour chaque grande classe sociale. La bourgeoisie est marquée par une « *phobie du changement social* » et une dévalorisation de la mobilité sociale qui « *constituait une menace contre l'ordre social qui lui assurait sa prédominance* » (p.151). La classe ouvrière est marquée par une

309 CUIN Charles-Henry, 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, PUF : « Les représentations de la mobilité sociale » pp. 150-156

attitude où dominant « *méfiance et refus de "parvenir"* » car elle est largement exclue des possibilités d'ascension sociale. Les couches moyennes, quant à elles, sont définies par le couple « *ambition de sécurité et modestie des ambitions* » car elles hésitent à tenter une entrée dans les couches supérieures, mais redoutent surtout la régression sociale. L'auteur en vient ainsi à définir « *le modèle français de la réussite sociale* » dans lequel « *l'ascension et la réussite sociales devaient respecter certaines normes dont la transgression était sévèrement jugée par la conscience collective : la progressivité et le mérite scolaire* » (p.155). On voit donc se dessiner un système valorisant les évolutions sur plusieurs générations et légitimée par la certification scolaire :

« les stéréotypes du "parvenu" ou encore celui de "l'arriviste" correspondent au dédain réprobateur que suscite celui qui a gravi les degrés de l'échelle sociale trop rapidement et sans être muni du viatique laïque du diplôme, pouvant seul conférer à l'ascension sociale légitimité et prestige » (p.155)

La « *méritocratie à la française* » semble perdurer face aux systèmes de valeurs d'autres pays : « *quand l'Américain évalue au revenu annuel les qualités d'un individu, le Français exhibe un parchemin académique. Là, le "self made man" est l'objet d'une particulière révérence ; ici, "l'autodidacte" est l'objet de sentiments très réservés et souvent dédaigneux* » (p.156). L'auteur met ensuite en avant une synergie entre « *l'idéologie officielle de l'État républicain* » et le désir de « *rester à sa place* » : « *une large fraction intermédiaire du corps social –la petite et moyenne bourgeoisie– excluait tout à la fois les extrémismes de l'égalitarisme et de l'élitisme, ainsi que ceux de l'interventionnisme et du libéralisme* » (p.157). L'édification de l'école de la République permet ainsi de légitimer ce système de valeurs par un fonctionnement de compromis, même si l'État est « *politiquement doctrinaire* ».

Cet ouvrage permet de situer la mobilité dans un cadre politique et idéologique, et propose une analyse des représentations de la mobilité qui peut aider à comprendre les réactions plus ou moins explicites qu'elle suscite. La mobilité est perçue avec admiration envers une personne ayant réussi (une

évolution difficile), mais cette reconnaissance des mérites individuels est souvent teintée –même parmi les "mobiles"– de méfiance et de réprobation morale. On retient également que les instituteurs sont confrontés à deux systèmes de valeurs complémentaires : la « *méritocratie à la française* » dans l'espace social d'une part, et « *l'idéologie officielle de l'État républicain* » dans l'institution scolaire d'autre part. Les trajectoires sociales que nous étudions peuvent donc être lues en termes de réticences sociales à dépasser, voire de tabous à transgresser, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre trois à propos du cheminement de Daniel.

Voyons à présent si l'on peut retrouver certains de ces enjeux collectifs en examinant les variations de destinations professionnelles en fonction de l'origine sociale et familiale.

IV.2 Destinations professionnelles selon l'origine

On peut mobiliser les groupes de destinations professionnelles définis à partir des réponses au questionnaire, pour s'intéresser non plus aux trajectoires sociales *stricto sensu* –comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent– mais aux relations entre origines sociales et destination professionnelle :

Tableau 100 : Origine sociale selon les positions professionnelles

(en %)	Groupe de PCS du père			
	inférieur	moyen	supérieur	Ensemble
détaché oeuvres	50	18	32	100
détaché Éducation nationale	47	22	31	100
arts, information	39	21	39	100
cadre Éducation nationale	57	30	13	100
fonction publique	38	29	33	100
GRETA	58	8	33	100
professeur du secondaire	60	20	20	100
entreprise privée	47	20	33	100
IEN	60	20	20	100
artisan	77	23	0	100
conseiller d'orientation	57	21	21	100
professeur du supérieur	42	29	29	100
premier degré	70	20	10	100
Ensemble	51	22	27	100

Lecture : 50% des détachés auprès d'une œuvre ont une origine sociale relevant du groupe inférieur.

Afin de rendre plus lisible la structure d'ensemble des valeurs de ce tableau, nous avons calculé les grandes tendances en appliquant le traitement que nous avons explicité à propos des destinations selon l'âge :

Tableau 101 : Écart de fréquence des origines sociales selon la position professionnelle

(en tendances)	groupe de PCS du père		
	inférieur	moyen	supérieur
artisan	+ +		- -
premier degré	+ +		- -
cadre Éducation nationale		+	- -
fonction publique (hors MEN)	-	+	
professeur du supérieur	-	+	
arts, information			+
GRETA		- -	
IEN			-
professeur du secondaire			-
autres positions			
ensemble	51%	22%	27%

Lecture : les origines sociales inférieures sont nettement plus courantes parmi les individus devenus artisans que dans l'ensemble de la population d'enquête.

Ce deuxième tableau classe les positions professionnelles selon la prédominance des origines inférieures puis moyennes, ce qui permet de distinguer plusieurs groupes de tendances comparables.

Les positions "artisan" et "premier degré" sont marquées par un fort écart en faveur des origines sociales inférieures. L'examen individuel des réponses de la première destination professionnelle montre qu'il s'agit souvent de reconversions liées à une exploitation (agricole ou commerciale) familiale (des parents ou, plus souvent, des parents du conjoint), ou à un projet parental non abouti.

Les origines moyennes ont une fréquence accrue pour les cadres de l'Éducation nationale ou de la fonction publique et pour les enseignants du supérieur qui ont en commun de relever de la PCS 3 et de correspondre à des trajectoires de reconversion longues, scandées par des concours administratifs.

La position "arts, information" est celle pour laquelle la sur-représentation des origines supérieures est la plus nette, ce qui tend à renforcer l'hypothèse d'un "reclassement" dans des professions peu ou pas encore définies selon des normes sociales précises ou des cursus contraints que relevait Pierre Bourdieu à la fin des années soixante-dix :

« Artisans ou commerçants de luxe, de culture ou d'art, gérants de "boutiques" de confection, revendeurs de marques dégriffées, marchands de vêtements et de bijoux exotiques ou d'objets rustiques, disquaires, antiquaires, décorateurs, designers, photographes, ou mêmes restaurateurs ou patrons de "bistrots" à la mode, "potiers" provençaux et libraires d'avant-garde attachés à prolonger au-delà des études l'état d'indistinction entre le loisir et le travail, le militantisme et dilettantisme, caractéristique de la condition étudiante, tous ces vendeurs de biens ou de services culturels trouvent dans des professions ambiguës à souhait, où la réussite dépend au moins autant de la distinction subtilement désinvolte du vendeur et accessoirement de ses produits que de la nature et de la qualité des marchandises, un moyen d'obtenir le meilleur rendement pour un capital culturel où la compétence technique compte moins que la familiarité avec la culture de la classe dominante et la maîtrise des signes et des emblèmes de la distinction et du goût. Autant de traits qui prédisposaient ce nouveau type d'artisanat et de commerce à fort investissement culturel, qui rend possible la rentabilité de l'héritage culturel directement transmis par la famille, à servir de refuge aux enfants de la classe dominante éliminés par l'École. » (310).

On voit donc se dessiner trois profils de trajectoires sociales, que l'on peut penser redevables –au moins en partie– d'une interprétation en termes d'*habitus de classe*, puisque « chez Bourdieu chaque grand type de trajectoire est parfois associé à un "habitus de classe" en tenant compte à la fois de la "pente" et du "niveau" (d'arrivée) de la trajectoire. » (311). Les personnes originaires des classes supérieures sont en effet très fortement sur-représentées dans notre catégorie "arts, information", c'est-à-dire des

310 BOURDIEU Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°24 (page 7)

311 DUBAR Claude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires », *Sociétés contemporaines* N°29, (page 78)

« *professions ambiguës à souhait* » ne réclamant ni capital scolaire ni capital économique et assurant « *la rentabilité de l'héritage culturel directement transmis par la famille* ».

Les personnes originaires des classes moyennes se retrouvent préférentiellement dans des professions qui requièrent un fort capital scolaire et exigent de se plier à des cursus contraignants et strictement définis.

Enfin, les personnes originaires des classes populaires sont tendanciellement plus présentes dans deux groupes professionnels hétérogènes. D'une part, l'accès à l'artisanat, qui mobilise souvent des logiques familiales et implique des processus de "mise à son compte" représentant une forme canonique de réussite sociale pour les classes populaires. D'autre part, la catégorie "premier degré" (c'est-à-dire les filières internes de l'institutariat examinées au chapitre cinq) qui correspond à l'image classique de "la promotion sociale" consistant à "réussir dans sa branche" ou, autrement dit, à "faire carrière" à l'intérieur de sa profession, voire de son métier.

CONCLUSION DU CHAPITRE 9

De "l'univers des instituteurs" à "l'ère des enseignant(e)s" ?

L'examen des déclinaisons des parcours de mobilité selon les temporalités, selon le genre et selon les origines sociales au cours de ce chapitre nous a permis de relever les relations étroites de ces parcours avec les évolutions du recrutement et du profil sociologique des enseignants du premier degré.

Un métier de classes moyennes, loin des "oblats de l'école"

Tout d'abord, *la scolarisation de l'ensemble d'une génération* ayant fortement augmenté au fil des décennies, l'accroissement des taux de fréquentation de l'enseignement secondaire puis supérieur a conduit à une relative banalisation des cursus longs et à la dévaluation sociale des diplômes (et particulièrement du baccalauréat). Même dans les milieux socialement défavorisés, l'accès à l'enseignement secondaire ne passe plus par des "arrangements sociaux" comme ceux que proposait l'École normale avec le concours à quinze ans et les opportunités de continuations d'études. Frédéric Charles a relevé tous les changements de postures des enseignants du premier degré lorsque l'on est passé des "oblats de l'école" qui devaient tout à l'école (y compris certaines formes de mobilité en cours de carrière !) aux "nouveaux normaliens" entretenant des relations beaucoup plus distanciées avec leur groupe professionnel d'appartenance (provisoire ?).

La mobilité professionnelle en cours de carrière est fortement liée aux origines sociales des enseignants du premier degré, dont de nombreuses études ont noté le "*lent embourgeoisement*" (312). Si l'on observe la situation actuelle, on peut retenir que, globalement, *le recrutement social des enseignants du premier degré* passe d'une prédominance du groupe social inférieur parmi les plus de quarante ans à une forte présence du groupe supérieur conjuguée à une égalité numérique entre les groupes inférieur et moyen parmi les moins de trente ans (313). La répartition des origines sociales parmi les professeurs d'école s'écarte de plus en plus de celle de la population active française pour converger avec celle des autres enseignants.

Ces évolutions conjuguées conduisent à penser qu'à l'avenir, on ne rencontrera plus guère ni "*le choix de la raison*" –opéré avec (ou par) les parents que nous avons présenté dans la première section de ce chapitre– ni les nombreux effets de lignée que nous avons examinés dans le chapitre sept.

312 BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF – BERGER Ida & BENJAMIN Roger, 1964, *L'univers des instituteurs*, Editions de Minuit – CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay – GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil – PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF

313 Les répartitions entre classes supérieure, moyenne et inférieure s'établissent ainsi en 1994 : parmi les moins de trente ans S=25%, M=42%, I=33% et parmi les plus de quarante ans S=15% M=30%, I=55%. Pour de plus amples développements, voir notre chapitre sept et THÉLOT Claude, 1994, « L'origine sociale des enseignants », *Éducation & formations* N°37.

Des modalités d'accès au métier profondément renouvelées

Les corrélations entre l'âge, l'origine sociale, le genre et le mode de recrutement relevées dans nos résultats s'inscrivent dans un cadre plus large qu'il convient de rappeler. *Le mode de recrutement des instituteurs* a connu quatre périodes successives depuis l'après-guerre :

jusqu'au milieu des années soixante-dix, le concours de niveau collège (représentant la voie d'accès "normale") coexiste avec des entrées directes importantes et, marginalement, un concours de niveau baccalauréat ;

durant les années soixante-dix et quatre-vingts, le concours de niveau baccalauréat représente la voie d'accès "normale" tout en étant complété par des entrées directes nombreuses ;

durant les années quatre-vingt, le concours de niveau deug représente la voie d'accès "normale" (avec un recours important aux "listes complémentaires") ;

depuis 1992, les professeurs d'école sont recrutés au niveau licence (ce type de recrutement est trop récent pour transparaître dans notre enquête empirique).

De nombreux observateurs ont souligné l'unité et la cohérence du groupe professionnel des enseignants du premier degré, particulièrement en comparaison avec l'enseignement secondaire. D'aucuns ont été surpris de constater que l'introduction du statut de professeur d'école et les disparités importantes qui y sont liées n'aient pas entamé la cohésion du premier degré. Toutefois, il nous semble important de rappeler que les différents modes de recrutement ont instauré dans le groupe professionnel une segmentation symbolique longtemps vivace, même si elle était peu perceptible de l'extérieur. Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, la "distinction" des "normaliens" était liée à la voie *normale* (passant par l'École *normale* et constituant une sorte de voie royale), par opposition à la voie directe (conduisant, sans formation initiale, à la position de suppléant). De plus, les "normaliens" possèdent un atout décisif, à travers leur connaissance incorporée des arcanes du métier et des voies de distinction de l'institutorat.

Cette sorte de *modus vivendi*, basé sur des règles de préséance largement implicites, renvoie aux "*ethnométhodes*", c'est-à-dire les règles de fonctionnement internes à un groupe social, que tous les "*membres*" mettent en pratique, sans les expliciter entre membres (sauf en cas de transgression ou de divergence d'interprétation) et en les occultant le plus totalement possible aux "*non-membres*".

Administrativement parlant, le mode de recrutement n'a jamais eu le moindre impact sur les déroulements de carrière dans le premier degré : la réussite au concours de titularisation semble mettre tous les enseignants sur un pied d'égalité. Mais, dans l'institutorat comme dans d'autres domaines sociaux, les agissements des acteurs tendent à introduire de la différence et de la "*distinction*" là où l'organisation sociale officielle n'en prévoit pas. Le *distinguo* entre "normaliens" et "anciens suppléants" ne constitue pas une règle de fonctionnement "*rationnelle-bureaucratique*", mais il instaure une barrière symbolique et des règles de préséance qui désignent les candidats les plus légitimes à l'excellence professionnelle (comme la direction d'école, la formation interne, les "postes à profil"...). Selon la bienséance indigène, il convient que les "anciens suppléants" tempèrent leurs ambitions, qu'ils acceptent les limitations qui s'imposent, dans un milieu déjà marqué par la "*modestie acquise*". Comme tout "*allant-de-soi social*", cette "*participation au champ sous conditions*" est plus incorporée qu'imposée, elle se traduit souvent par des conduites d'auto-limitation, allant de pair avec l'impression de ne pas faire partie des initiés et un sentiment diffus que « ce n'est pas pour moi » ou que « je ne suis pas fait pour ça » (314). C'est dans des situations comme la candidature au CAFIPEMF ou la reprise d'études en sciences de l'éducation que nous avons pu relever de nombreux exemples d'auto-limitation liée au mode de recrutement initial. Si l'on se souvient que l'accès direct à la suppléance a toujours été massivement féminin, on peut y voir un élément explicatif supplémentaire de la faible représentation des femmes parmi les "bifurcateurs", et particulièrement en ce qui concerne la mobilité fonctionnelle.

314 Les notions de "*distinction*" et "*allant-de-soi social*" sont dues à Pierre Bourdieu et celles de "*modestie acquise*" et de "*participation au champ sous conditions*" à Francine Muel-Dreyfus.

Un métier de femme(s)

Le dernier volet du profil sociologique des enseignants du premier degré et de la mobilité professionnelle en cours de carrière revêt un caractère massif, puisqu'il s'agit des disparités selon le genre. Les anciennes modalités de recrutement des instituteurs constituaient non seulement des recrutements "protégés" au niveau collège permettant à des élèves issus des classes populaires de poursuivre des études, mais aussi des recrutements "protégés" selon le genre, imposant –jusqu'en 1985– la parité entre les garçons et les filles parmi les reçus aux concours. Ce point est fondamental pour nous, car cela conduisait à la présence au sein de l'institutorat de nombreux hommes qui n'avaient pas "choisi" le métier au terme de leurs études mais qui avaient "choisi" (avec leurs parents...) l'École normale, seule voie d'accès aux études. Forte était la pression sociale incitant les hommes arrivés dans le métier dans ces conditions à poursuivre ailleurs leur carrière professionnelle. Et l'on voit comment la parité statutaire était battue en brèche à la fois par les recrutements de la voie directe (qui était massivement féminine) et les départs en cours de carrière (dont nous avons montré le caractère massivement masculin). Et la féminisation des enseignants du premier degré est telle que l'on peut en arriver à s'interroger sur le terme devant les désigner :

« Doit-on dire "instituteurs", alors que la "profession" est féminisée à plus de 72% ? Prendre le parti de parler des "institutrices", comme on parle des infirmières, aurait l'avantage de souligner le décalage existant entre un groupe de syndicalistes essentiellement masculin et celles qu'il est censé "représenter". On garderait aussi constamment à l'esprit que les "coordinations", plus souvent composées de femmes, sont sous ce rapport un instrument de lutte contre les rapports de domination internes au groupe professionnel. On risquerait néanmoins de prendre ce qui pourrait être pour ce qui est. C'est pourquoi on utilise ici le terme "instituteurs", comme une sorte d'emprunt au langage indigène, et par là porteur de toutes les contradictions de ce qu'il désigne. » (315)

315 GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et "coordinations". Le "mouvement" des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales N°36* (note 1 page 3)

Nombreux sont ceux qui ont souligné que la féminisation allait de pair avec une dévalorisation du groupe professionnel et une modification des « *manières d'être au métier* » :

« La profession d'instituteur s'est fortement féminisée dans cette période ; ce qui a contribué au délitement de son image et à la dévalorisation de son statut. Ida Berger a imposé l'idée que cette féminisation était allée de pair avec un "*lent embourgeoisement*" de la profession. Viviane Isambert-Jamati note qu'avec cet embourgeoisement "*le métier cesse d'apparaître complètement subalterne et populaire*" aux yeux des classes dominantes [...] Ida Berger avait analysé les effets de cette évolution sociale comme un éloignement de l'*ethos* du groupe professionnel des instituteurs d'avec ses valeurs traditionnelles : une évolution perçue, à l'intérieur de la profession, et plus particulièrement dans l'encadrement issu du "système du primaire", comme un trait de dévalorisation (entre autres parce qu'il semble que cet éloignement se traduise par une moindre mobilisation professionnelle, voire par une désimplication professionnelle). » (316)

La notion de "salaire d'appoint" –que nous avons rencontrée à propos des départs en retraite proportionnelle– est parfois utilisée pour signaler (ou pour stigmatiser) un rapport au métier de certaines femmes qui serait moins prégnant que l'idéal (avec la figure mythique de l'instituteur de la République, militant de son métier). Socialement, la situation de l'institutariat serait plus facilement "satisfaisante" pour une femme, avec l'indice supplémentaire que le métier est acceptable pour une femme appartenant aux classes sociales favorisées (par ses origines familiales et/ou son alliance matrimoniale). Et l'on n'est pas loin de l'image (du cliché ?) de la mère de famille de la bourgeoisie qui est institutrice ou infirmière pour le bien de ses propres enfants, qui est peu affiliée au groupe professionnel et se réfugie souvent dans la cessation d'activité (temporairement lorsque ses enfants sont jeunes ou définitivement par une retraite proportionnelle).

316 PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF pp.19-20

Par opposition, les hommes seraient "naturellement" mal à l'aise, pas à leur place dans un "métier de femme(s)". Sophie Ernst remarquait judicieusement que la seule image publique d'un homme instituteur était donnée dans la série télévisée intitulée « *l'instit* » qui présentait un cas limite, puisque « *l'instit* » en question avait été juge (métier plus "masculin"), que c'était à la suite d'une crise existentielle qu'il était devenu « *instit* », et, de surcroît, qu'il exerçait les fonctions de titulaire mobile, bien loin de l'image conventionnelle du "maître d'école militant de son métier" (**317**). Notre enquête nous a permis de noter que le différentiel de salaire et de prestige pouvait être mal vécu par certains hommes, dont le départ de l'institutorat a permis un rapprochement avec le niveau social du métier de la conjointe.

317 ERNST Sophie, 1996, « Le métier d'instituteur : quelles images réalistes pour un héroïsme prosaïque ? "L'instit" de la télévision : l'héroïsme au prix de la dénégation », *Étapes de la recherche N°36 INRP*

De la mobilité institutionnelle et méritocratique à la fluidité organisationnelle ?

Les évaluations quantifiées présentées dans la section II de ce chapitre indiquent que le taux de départ semble avoir augmenté entre 1978 et 1994. Mais à quels facteurs explicatifs peut-on rattacher cet accroissement de la mobilité professionnelle en cours de carrière ?

L'élévation du niveau de diplôme des enseignants recrutés dans le premier degré constitue une première évolution de l'institutariat, à la fois très marquée et indubitable. Le niveau de diplôme et la certification universitaire semblent jouer un double rôle de motif et de moteur dans la mobilité professionnelle. Le niveau académique constitue tout d'abord un moyen qui peut être mobilisé dans un processus de reconversion professionnelle, à commencer pour l'accès à tous les concours de recrutement qui requièrent un certain niveau de diplôme (en particulier les concours internes de l'Éducation nationale). D'autre part, la possession de diplômes et surtout la fréquentation de l'université avant le recrutement que cela suppose, peuvent constituer un élément de motivation de la mobilité ou, du moins, un facteur incitatif par l'ouverture du *champ des possibles* que cela représente.

Une seconde évolution de l'institutariat peut être avancée face à cette augmentation de la mobilité, il s'agit de tout ce que l'on peut regrouper sous le terme d'affiliation professionnelle. Même si cet aspect est plus difficilement mesurable objectivement que le précédent, toutes les études portant sur les évolutions de l'institutariat insistent sur l'affaiblissement des processus et des instances de constitution d'un "esprit de corps". Cet "esprit de corps" –voire cet *ethos* professionnel à la fois prégnant et partagé– pouvait conduire à vivre la position d'instituteur comme un accomplissement socioprofessionnel indépassable et à se comporter comme un "*oblat de l'école*" (318).

On peut donc penser que l'élévation du niveau de diplôme et l'affaiblissement des affiliations professionnelles agissent dans le même sens, et que la mobilité professionnelle à partir de l'enseignement primaire est devenue, dans

318 CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay

les dernières décennies, **à la fois plus envisageable et plus praticable**. Pourtant, l'augmentation des flux de départs n'est pas très importante quand on la considère sur le long terme. Cela provient sans aucun doute de ce que d'autres sources de mobilité ont existé dans le passé, et se sont éteintes ensuite. Nous pensons par exemple à la massification du secondaire qui a entraîné d'importants recrutements de PEGC parmi les instituteurs, créant ainsi une forme de *mobilité structurelle* à la fois durable et importante (319). De nombreux éléments de notre enquête empirique (comme la pyramide des âges au moment du départ présentée dans la section II) nous ont permis de retrouver la trace **d'anciennes pratiques de mobilité institutionnelle**, comme les "départs précoces" organisés par l'École normale.

Les différentes mutations du profil sociologique des enseignants du premier degré nous permettent de poser plusieurs **hypothèses sur les évolutions** probables de la mobilité professionnelle en cours de carrière issue de l'institutorat. En ce qui concerne **le taux de départ**, on peut penser à une stabilisation du volume de la mobilité. Bien entendu, la fin de l'École normale et des formes de gestion de l'institutorat qui lui étaient associées ont marqué le tarissement des "continuations d'études" et des autres formes spécifiques de mobilité. Mais on peut penser que le tarissement de la mobilité institutionnelle sera sans doute compensé par de nouvelles formes de mobilité rendues possibles par la fin de la "*clôture du primaire*". Car si la *sécurité de l'emploi* demeure un attrait indéniable pour les nouveaux entrants, en revanche, la *fixité de l'emploi* "à vie" dans un univers professionnel étanche constitue plutôt un repoussoir :

« ...les sujétions du métier, dont on change difficilement, sont également avancées comme raison de refus : une personne sur quatre, parmi celles qui n'envisagent pas l'enseignement, le ferait plus volontiers si ce n'était pas un métier unique, pour la vie en quelque sorte. On est conduit à penser qu'un des moyens de recruter des enseignants n'est peut-être pas tant, paradoxalement, d'ouvrir les portes d'entrée que d'ouvrir les portes de sortie. » (320).

319 cf. chapitre six à propos de la mobilité catégorielle vers l'enseignement secondaire

320 COLLONGES G. & POULETTE C., 1992, « Devenir enseignant ? Représentation d'un métier et modalités de la préférence professionnelle », *Revue du CRE N°5* (p.56, c'est nous qui soulignons)

Ainsi, l'ouverture de nouveaux débouchés et l'instauration d'une meilleure visibilité des opportunités de diversification interne des carrières constituent sans nul doute des attraits renouvelés de l'enseignement du premier degré.

Par ailleurs, la "dégradation des conditions d'exercice du métier d'enseignant" est souvent invoquée pour postuler une augmentation des départs en cours de carrière. Mais l'ampleur de cette évolution négative et son influence sur le taux de départ sont bien difficiles à mesurer. De plus cet aspect semble conduire plus souvent à mettre en œuvre des "*stratégies de survie*" (321) que des ré-orientations de carrière, comme nous l'avons dans la section II.

En ce qui concerne **les formes et les modalités** de la mobilité professionnelle en cours de carrière, on peut soutenir l'hypothèse qu'elles vont connaître de nombreuses et substantielles transformations. Tout d'abord, nous pensons qu'à la *mobilité structurelle vers l'enseignement secondaire* des décennies passées va se substituer de plus en plus une nouvelle forme faite de départs individuels de professeurs d'école vers le collège après un début de carrière dans le premier degré. La généralisation des CAPES internes, l'harmonisation du niveau de diplôme de recrutement rendent possibles ces départs individuels. De plus, de nombreux éléments institutionnels indiquent qu'une homogénéisation de "l'école moyenne" est en marche : de nombreux rapports ministériels, l'harmonisation européenne de la fin de la scolarité obligatoire, l'argumentaire du "débat national sur l'école" impulsé par l'Éducation nationale en décembre 2003, tout cela vise à assouplir le fonctionnement du système éducatif français en supprimant la clôture du primaire et en faisant du collège autre chose qu'un "petit lycée". Ensuite, il est vraisemblable que les années qui viennent verront un accroissement des départs individuels après une période plus longue vers des postes à responsabilité de "second rang" dans l'Éducation nationale, chef d'établissement et inspecteur notamment.

321 WOODS Peter, 1977, « Les stratégies de survie des enseignants », in FORQUIN Jean-Claude, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck (première édition : « Teaching for Survival » in WOODS P. & HAMMERSLEY M., 1977, *School Experience*, Croom Helm)

Tout porte à penser que les *filières internes de l'institutorat* vont connaître des modifications importantes induites par les évolutions en cours dans le système scolaire en général et au sein de l'école primaire en particulier. Les débouchés spécifiques liés à l'histoire de l'école sont amenés à régresser fortement voire à disparaître complètement, particulièrement dans les associations complémentaires de l'École et les mutuelles enseignantes. L'affaiblissement de la « *forteresse enseignante* » et la "professionnalisation" des associations risquent fort de faire disparaître les postes de détachés et de mis à disposition. De même, l'évolution des IUFM pourrait conduire à perdre la trace de toutes les positions héritées des Écoles normales, à commencer par le détachement (en bibliothèque ou service audio-visuel) mais sans doute aussi des postes de maître formateur (pour le moins le statut d'IMF). À l'inverse, nous pensons que certains débouchés internes vont connaître une forme accrue de "professionnalisation" et d'autonomisation de certaines positions, comme la direction d'école ou les postes de psychologue scolaire et de coordonnateur de REP.

En ce qui concerne *les mobilités de genre*, c'est-à-dire les fluctuations de la mobilité professionnelle en cours de carrière selon le genre, nous pensons pouvoir affirmer que la prédominance masculine va s'affaiblir. Nous avons vu que, dans un état antérieur du système éducatif, la parité statutaire des concours de recrutement était battue en brèche par la voie d'accès direct (massivement féminine) et les départs en cours de carrière (massivement masculins). Sans sombrer dans un fonctionnalisme étroit, nous pensons que la mobilité professionnelle en cours de carrière a longtemps permis à certains instituteurs de rejoindre un métier moins marqué socialement que l'institutorat. Depuis que les recrutements de professeurs d'école sont massivement féminins, le métier est moins souvent occupé qu'auparavant par des "instituteurs malgré eux", candidats tout désignés pour la mobilité professionnelle en cours de carrière. Bien entendu, l'affaiblissement de cette source spécifique de divergence ne doit pas occulter toutes les formes de disparités selon le genre dans les déroulements de carrière et la promotion que l'on observe au sein de tous les groupes professionnels.

CONCLUSION

Tu parles de perles.

Mais les perles ne font pas de collier.

C'est le fil.

Flaubert, *Lettre à Louise Colet*

Une mobilité conséquente.....	647
Choisir et être choisi : modalités et registres de la mobilité	650
Du mythe des origines aux rhétoriques professionnelles.....	654
Alors, que deviennent-ils ?	657
Perspectives d'ouverture et de généralisation	660

Une mobilité conséquente

Face à ce que nous avons désigné en introduction comme "une tache blanche sur la carte", notre travail aura d'abord permis de dresser un état du champ, en apportant de nombreux éléments de structuration et de quantification de notre objet empirique. Le taux de mobilité fluctue fortement selon la définition opératoire que l'on adopte et se montre dépendant d'effets de contexte (en particulier selon les périodes et selon le genre). Mais, malgré ces fluctuations de délimitation et de contexte, notre étude montre que la mobilité professionnelle en cours de carrière n'est pas un épiphénomène pour l'enseignement du premier degré, puisque près d'une personne sur deux "quitte la classe" d'une manière ou d'une autre durant sa carrière (selon une définition extensive), et que près d'une personne sur quatre change complètement de profession. Ces grandes tendances quantifiées seraient dénaturées si l'on omettait de rappeler que la mobilité professionnelle en cours de carrière diverge fortement selon le genre. En effet, la proportion de femmes s'inverse entre les membres du métier de départ et ceux qui le quittent en cours de carrière : alors que les femmes constituent plus des trois quarts des enseignants en poste dans le premier degré, elles ne représentent qu'un quart des "bifurcateurs".

Parmi les caractéristiques que nous avons pu dégager de notre objet, certaines s'insèrent complètement dans la toile de fond que constituent les grandes tendances de la mobilité socioprofessionnelle en France. Nous pensons par exemple à l'opposition classique entre mobilité professionnelle externe et interne, c'est-à-dire avec ou sans changement d'employeur (**322**).

Le taux de départ important et la prédominance de la mobilité interne des enseignants du premier degré se retrouvent à un niveau plus étendu, à

322 « La mobilité interne correspond aux salariés qui ont quitté leur établissement (changement d'adresse) sans changer d'employeur (absence de changement de nom ou de raison sociale) ; la mobilité externe correspond aux salariés qui ont quitté leur employeur (changement d'adresse, et de nom ou de raison sociale). À la date d'enquête, ils peuvent être en emploi (mobilité externe, emploi-emploi) ou au chômage (mobilité externe, emploi-chômage). » AMOSSÉ Thomas, 2003, « Interne ou externe, deux visages de la mobilité professionnelle », *INSEE PREMIÈRE N° 921* p.4

condition toutefois de comparer la situation des instituteurs, non pas à l'ensemble des actifs mais à des groupes professionnels comparables :

« Moins ouverts à la mobilité externe, les grands groupes ont des marchés internes dynamiques : ces aires de mobilité protégées attirent les salariés en leur offrant sécurité de l'emploi et perspectives de carrière. Dans la fonction publique, bien que la mobilité externe soit faible, l'absence de mobilité tient plus du mythe que de la réalité : chaque année, un salarié de l'État et des collectivités locales sur dix quitte l'établissement dans lequel il était employé un an auparavant ; dans les deux tiers des cas, cette mobilité s'effectue vers un autre établissement de la fonction publique. » (AMOSSÉ op. cit. p.1)

Ainsi –loin de certaines images convenues d'une école "bloquée", n'offrant aucune possibilité d'évolution professionnelle– nous avons pu établir (dans les chapitres cinq et six en particulier) la diversité et l'ampleur des débouchés professionnels de l'enseignement du premier degré dans le « *marché interne dynamique* » et les « *aires de mobilité protégées* » de l'Éducation nationale. En établissant l'importance numérique de la mobilité professionnelle –interne ou externe–, notre étude concourt à mettre à distance les évidences sociales sur l'enseignement du premier degré et l'image d'un métier marqué par l'emploi à vie, voire la fixité de l'emploi occupé tout au long de la vie active.

En ce qui concerne les destinations de mobilité externe, un des apports contre-intuitifs de notre recherche est de montrer que les enseignants du premier degré se comportent comme s'ils étaient à la fois très attachés à l'Éducation nationale et très peu liés à la fonction publique. En effet, si les forces centripètes sont très fortes au sein de l'Éducation nationale –puisque les changements internes de postes de travail ou de profession concernent une part dominante des parcours professionnels qui nous occupent– en revanche, la fonction publique ne constitue pas un réel pôle d'attraction pour les enseignants du premier degré quittant la classe. Comme le disait un humoriste, « *passées les bornes, y'a plus de limites* » et les destinations professionnelles extérieures à l'Éducation nationale ne sont cantonnées ni dans la fonction publique, ni même dans le salariat (**323**).

323 On peut se reporter à ce sujet au chapitre deux et à la liste donnée en annexes qui indique les positions professionnelles relevées dans l'enquête par questionnaire.

Certes, nous avons pu retrouver la trace d'anciens instituteurs devenus inspecteur de Jeunesse et Sports, directeur d'hôpital, attaché de la fonction publique territoriale ou (sous) préfet. Mais ces mouvements de mobilité vers la fonction publique restent sans commune mesure avec la situation dans l'Éducation nationale (où, par exemple, près du quart des chefs d'établissements scolaires du secondaire ont débuté leur carrière comme instituteur) et, surtout, ils restent moins fréquents que les parcours professionnels conduisant vers le secteur de l'emploi privé, y compris le travail indépendant. Contre toute attente –au vu de ce que l'on croyait savoir des instituteurs–, les différentes formes du travail indépendant (commerçant, artisan, artiste indépendant...) représentent une part non négligeable des parcours de mobilité externe observés, dans une proportion proche de celle qui est relevée parmi l'ensemble des actifs. Ainsi, « *l'espace des possibles* » ouvert aux enseignants du premier degré quittant la classe est à la fois plus vaste et plus diversifié qu'on aurait pu le croire de prime abord. Cet espace est fortement marqué par deux points de rupture, deux lignes de démarcation qui structurent les itinéraires de mobilité professionnelle : "quitter la classe" et "quitter l'Éducation nationale".

Conséquente, la mobilité professionnelle en cours de carrière l'est donc d'abord par son volume et par son étendue, mais elle l'est aussi par ses implications pour le groupe professionnel d'origine. C'est à ce second aspect que sera consacrée la section qui suit.

Choisir et être choisi : modalités et registres de la mobilité

Les parcours professionnels –en particulier leurs moments de choix et leurs éventuelles bifurcations– s’inscrivent dans un contexte qui les conditionne fortement. Au-delà des constantes évolutions de ce contexte au fil des époques, nous avons relevé, par de nombreuses voies, une tension entre deux modes de fonctionnement du champ qui module *l’ouverture et la fermeture* de l’espace des possibles professionnels ouvert aux instituteurs.

Le pôle de la fermeture renvoie au fonctionnement institutionnel marqué par la logique *“bureaucratique-légale”* (au sens de Max Weber) qui tend à réduire la part de l’implicite pour contrecarrer l’arbitraire des personnes. Dans le *“micro-monde social”* de l’enseignement du premier degré et, plus largement, dans l’Éducation nationale, nous avons relevé, dans la réglementation officielle, tout un appareillage de statuts, de règles administratives et de concours de recrutement qui visent tous à verrouiller le fonctionnement du marché interne du travail, par la réduction des marges de liberté des acteurs et le contrôle strict des leviers locaux d’initiative.

En concurrence à ce modèle institutionnel réglementant la fermeture du champ, de nombreux processus sociaux concourent à son ouverture par l’assouplissement des règles formelles et par le recours au *“jeu”* –au sens mécanique du terme– organisationnel. Nous avons observé à de nombreuses reprises l’application de règles séculaires relevant d’une sorte de droit coutumier (en particulier dans le traitement des marges et des exceptions), ainsi que la mise en place de toute une gamme d’opportunités institutionnelles. Ces dernières peuvent prendre la forme de *“moyens départementaux”*, qui sont affectés par le niveau départemental de l’institution à des *“activités connexes”* et à des secteurs émergents (comme les coordinateurs des réseaux d’éducation prioritaire ou les *“personnes ressources”* en informatique et en langues vivantes).

Les opportunités institutionnelles peuvent également correspondre à des processus plus massifs et plus systématiques, qui nous ont conduit à définir la "mobilité institutionnelle" comme une forme de mobilité professionnelle impulsée et organisée par l'institution. Nous avons montré au chapitre six que cette mobilité institutionnelle correspondait soit à des formes classiques de "mobilité structurelle" (comme les recrutements d'enseignants de collège parmi les enseignants du premier degré durant « *l'explosion scolaire* ») conformes aux tendances générales du marché du travail, soit à des formes de promotion plus spécifiques à l'institutorat, dans la plus pure tradition de la "méritocratie scolaire" (comme les continuations d'études offertes par l'École normale à certains élèves-maîtres, et les formations en cours de carrière dans le domaine audio-visuel ou informatique).

En plus de ces processus institutionnels, le pôle de l'ouverture des modes de fonctionnement comporte un volet orienté vers l'accroissement des marges de liberté, à l'initiative des acteurs eux-mêmes. Nous avons constaté à plusieurs reprises que les acteurs créent de la différence, de la "*distinction*", là où l'organisation officielle n'en met pas. Cette logique de la hiérarchisation symbolique s'incarne dans les pratiques des acteurs sociaux qui, par leurs réactions, par leurs goûts et dégoûts, œuvrent à la complexification du champ professionnel. Le chapitre cinq, par exemple, nous a permis d'examiner ces processus de complexification, en particulier à travers la segmentation interne du groupe professionnel (dans les registres de la formation interne, de la spécialisation et de la représentation), et l'émergence de sous-groupes en voie de "professionnalisation" (comme les conseillers pédagogiques de circonscription ou les psychologues scolaires).

Ainsi, l'image d'un système éducatif français figé –et comme corseté par des règles rigides enfermant les individus dans la routine professionnelle– est largement battue en brèche par les éléments du fonctionnement réel que nous avons pu relever. Les nombreuses modalités de bifurcation professionnelle ne représentent pas seulement des opportunités d'évolution ouvertes aux enseignants du premier degré, mais constituent également une des clauses indispensables au bon fonctionnement du système. En quelque sorte, on peut dire que la mobilité professionnelle en cours de carrière est non seulement possible mais de surcroît nécessaire, puisqu'elle permet à l'école d'évoluer et de s'adapter.

La dialectique *choisir / être choisi* –que l’on voit à l’œuvre par exemple dans les liens qui se tissent entre le choix initial du recrutement et le choix second du départ– constitue un des schèmes de compréhension majeurs de notre étude. Mais, tout au long de notre présentation, nous avons presque toujours employé le terme de "choix" entre guillemets, tant sont nombreux les éléments montrant que les processus de cheminement professionnel ne sauraient sans dommage être réduits à une analyse en termes de "choix" –explicite et raisonné– opéré par un "acteur rationnel". Le chapitre huit nous a permis d’explorer les "mobiles des [instituteurs] mobiles" et d’examiner "ce qui les pousse et ce qui les tire" à quitter la classe, voire la profession et l’Éducation nationale. Sans entrer à nouveau dans le détail des "causes et des raisons" des départs, relevons quelques traits essentiels des modalités de départ et des "motifs et moteurs" de mobilité professionnelle en cours de carrière.

Malgré nos préventions à l’encontre d’une analyse en termes de "choix rationnel", force est de constater que les parcours professionnels qui nous occupent relèvent le plus souvent de la "*mobilité choisie*", si l’on prend cette expression au sens restreint que lui attribuent les sociologues et les économistes. Au sens restrictif, la "*mobilité choisie*" désigne les évolutions professionnelles qui ne sont pas imposées directement par l’employeur ou par des contraintes du marché du travail, mais s’opèrent à l’initiative du travailleur. La "*mobilité choisie*" est centrale dans notre objet, puisqu’elle y représente près de neuf cas sur dix, alors qu’elle reste très marginale au niveau global, puisqu’elle semble concerner moins d’un cas sur dix au niveau global du marché du travail (324). On doit, bien entendu, relier en premier lieu la prédominance de la "*mobilité choisie*" aux caractéristiques du métier de départ, qui ne subit ni la flexibilité de l’emploi ni la précarisation du travail, dont l’accroissement est en revanche marquant au niveau global.

324 « Tout ceci suggère que, sur le marché du travail, la part de la mobilité involontaire est forte : les démissions ne concernent que 7% des taux de sortie. » COUTROT Laurence & DUBAR Claude (eds) CEREQ, 1992, *Cheminevements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française (p.11)

Mais, au-delà de ces effets de contexte, la prégnance des départs volontaires doit être replacée dans l'opposition que nous avons établie entre les motifs de départ et les ressources internes ou externes que l'on peut mobiliser pour partir. Cela amène à invalider largement l'hypothèse explicative fondée sur le "burn-out", puisque nous avons vu que les difficultés professionnelles conduisent plus souvent à adopter des "stratégies de survie" en restant en poste, qu'à entreprendre une démarche de réorientation professionnelle. Et, finalement, les parcours de mobilité que nous avons étudiés ne sont pas tant le fait des enseignants qui avaient "le plus envie" de partir (ou le plus besoin), que de ceux qui disposaient des ressources et ont bénéficié des opportunités leur permettant d'infléchir leur parcours professionnel.

Au titre des explications "évidentes" que notre travail permet d'invalider, on peut également noter, dans un autre registre, le faible impact de la "contre-mobilité sociale" *stricto sensu* sur les parcours de mobilité. Les données construites par notre recherche montrent qu'il n'existe pas de lien univoque entre les origines sociales et le devenir professionnel, et qu'il convient de se défier des explications mécanistes de la mobilité. D'une manière plus générale, l'étude des trajectoires socioprofessionnelles et la construction des "classes typiques de trajectoires sociales" nous ont permis de préciser la position de l'institutariat dans l'espace social, selon une approche dynamique. Classiquement, la position sociale d'un groupe professionnel peut être définie à travers les caractéristiques sociales de ceux qui le rejoignent, comme l'ont fait de nombreuses recherches consacrées aux instituteurs. Notre étude a élargi le prisme d'analyse, en caractérisant –en amont et en aval du métier– les trajectoires socioprofessionnelles de ceux qui le quittent en cours de carrière.

Du mythe des origines aux rhétoriques professionnelles

L'institutorat est souvent présenté en référence à sa constitution historique, à travers des bribes de récits des "grands anciens" et autour du thème de la "*proximité distante*" avec les classes sociales populaires (au sens de Francine Muel-Dreyfus). Issus du peuple et le comprenant, les instituteurs seraient initiés partiellement à la "grande culture" pour assumer une mission éducative et sociale. Cette posture impose de s'appliquer à soi-même une sorte de modestie sociale, pour reporter les ambitions sociales sur les élèves (et sur ses propres enfants, suivant ainsi l'image partagée de la réussite sociale légitime qui impose de ne pas brûler les étapes, et d'en rester à un changement par génération). Dans cette "*configuration sociale et culturelle*", seule la mobilité sociale intergénérationnelle apparaît comme légitime et l'école « libératrice » instaure la mobilité sociale... pour les élèves uniquement, puisque les maîtres ont déjà pris leur part en accédant à l'institutorat. Cette sorte d'hagiographie des maîtres "humbles et fiers de l'être" participe d'une image du métier d'instituteur, faite d'oblation et de désintéressement. Elle semble très largement partagée dans le monde social. Et pourtant...

Sans remettre en cause les travaux historiques portant sur l'émergence du métier d'instituteur au début du vingtième siècle, notre étude contredit de multiples manières les évidences sociales fondées sur une sorte de survivance du mythe des origines. Premièrement, nous avons pu caractériser la "mobilité institutionnelle" à partir des multiples formes de promotion et de "sortie par le haut" impulsées et organisées par l'École pour ses maîtres, dont notre étude montre le caractère ancien et relativement massif. Deuxièmement, nous avons établi que le recrutement initial est souvent marqué par les contraintes externes, et par ce que nous avons nommé "le choix de la raison". Troisièmement, la mobilité professionnelle en cours de carrière est rarement imposée, mais relève plutôt de la "mobilité choisie", selon une logique d'action dans laquelle le départ en cours de carrière est souvent préparé par des évolutions graduelles, voire inscrit dans une stratégie explicite.

Mais peut-on dire pour autant que l'on se trouve simplement confronté à une illusion faisant écran au travail d'objectivation et que l'étude permettrait de démentir ? Nous ne le pensons pas, car –plutôt qu'une erreur à extirper (ou un idéal à préserver...)- les figures convenues de l'institutorat constituent une construction sociale, comme l'indique Bertrand Geay :

« [...] les façons de penser et de décrire les instituteurs alternent souvent entre l'ironie et la célébration. Elles semblent, pour l'observateur soucieux d'étudier ce que sont et ce que pensent les membres du groupe, faire obstacle à une analyse rationnelle. Mais à y bien réfléchir, peut-on reconstituer les processus de construction de l'identité professionnelle sans intégrer ces représentations et les principes de classification auxquels elles se réfèrent ? Objet de luttes symboliques à l'intérieur de la profession et dans la société dans son ensemble, opérateurs de classement constamment réinterprétés par les protagonistes de ces luttes, les images sociales de l'École primaire et de ses maîtres sont la première forme sous laquelle nous apparaît le travail de définition du groupe. » (325)

On perçoit ainsi comment notre étude de la mobilité professionnelle en cours de carrière peut éclairer "*le travail de définition du groupe*", qui s'opère à travers des "*rhétoriques professionnelles*" (au sens de Pierre Tripier) concourant à imposer l'évidence d'un métier "à vocation". En effet, analyser les évolutions de carrière et les bifurcations volontaires, en cherchant à étudier l'institutorat comme un métier parmi d'autres, revient à "transgresser le tabou" de la vocation. Le consensus social, construit par les rhétoriques professionnelles, se trouve en porte-à-faux avec les éléments observables que nous avons analysés. On comprend mieux à présent pourquoi, dans l'introduction, nous avons rattaché l'objet de notre recherche à une "question inconvenante" :

« Ces caractéristiques et prétentions collectives de chaque profession requièrent une étroite solidarité entre leurs membres, qui doivent former dans une certaine mesure un groupe à part avec une éthique particulière. Ce qui implique en retour un engagement profond, à vie, dans la profession. Celui qui l'abandonne après avoir reçu une formation complète, obtenu le

325 GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil, p.9

droit d'exercer et subi une initiation, devient une sorte de renégat aux yeux de ses pairs ; et même aux yeux des profanes, dans le cas du prêtre. Il faut un rite de passage pour entrer dans la profession, et un autre pour s'en échapper. Celui qui file à l'anglaise semble porter préjudice à la profession et à ses anciens collègues. Bien sûr, tous les métiers désignés comme des professions établies ne présentent pas ces caractéristiques au même degré ; mais ils engendrent ce fascinant syndrome professionnel que nous connaissons. » (326)

Ainsi, l'une des conclusions les plus inattendues de notre travail réside sans doute dans le fait de montrer que l'institutorat peut être rapproché des "professions établies", dans un registre particulier toutefois. Bien qu'il ne remplisse pas la plupart des critères canoniques définissant les professions établies, l'institutorat présente cette capacité d'imposer une image sociale de lui-même à la fois flatteuse et peu conforme aux éléments objectivement observables, que l'analyse interactionniste attribue aux professions établies. Ce travail d'entretien de l'image sociale du métier est opéré par le groupe professionnel au prix d'un large déni de réalité –du moins par l'occultation de l'expérience sociale d'un nombre important de ses membres–. Ainsi, la mobilité en cours de carrière ne représente pas seulement une composante significative du métier d'origine, mais constitue de surcroît un analyseur permettant de renouveler les cadres de compréhension de l'institutorat.

326 HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1^{ère} édition : "The Sociological Eye", 1971) p.110

Alors, que deviennent-ils ?

Cette question sur le devenir professionnel des instituteurs quittant la classe est souvent la première réaction suscitée par l'intitulé de notre travail. Elle correspond également à ce qui a orienté le début de notre recherche. Mais nous avons mesuré les limites de la tentation première de dresser l'inventaire exhaustif des positions professionnelles atteintes, voire d'établir l'annuaire ou le Bottin mondain des anciens. Certes, il est plaisant d'égrener un inventaire à la Prévert : quatre ministres et trois viticulteurs, deux comptables et un vidéaste, trois croupiers de casino et dix-sept intermittents du spectacle, un pilote d'avion de ligne et deux patrons de bar, une animatrice d'émissions télévisées "divertissantes" et tout un aréopage de doctes professeurs des universités, une religieuse en mission en Afrique et un restaurateur détenu en maison d'arrêt pour escroquerie... (327)

Mais, finalement, notre travail livre sans doute plus de choses sur le métier d'origine que sur ceux qui le quittent avant le terme prévu ou sur leurs nouveaux métiers. Cela correspond à ce que nous avons présenté en introduction comme *la première articulation de notre problématique* entre le particulier et le général, c'est-à-dire entre la mobilité en cours de carrière et le métier de départ. Notre analyse a montré que le métier d'origine ne devait pas être réduit à un contexte, à une sorte de toile de fond de notre objet empirique, mais constituait l'objet sociologique central de notre recherche. Pourtant, si cette centration plutôt sur le métier d'origine que sur les destinations professionnelles nous a permis d'étudier l'institutariat sous un jour nouveau, cela ne nous a pas laissé la latitude de détailler complètement les débouchés, et en particulier les plus distants. Notre travail pourrait donc être complété par une étude portant spécifiquement sur les mobilités externes, même si l'on peut penser que ce complément correspond plus à une curiosité empirique qu'à un intérêt sociologique.

Nos préoccupations se sont éloignées de cette question de départ, également parce que nous avons étudié l'enchaînement des phases et les processus d'évolution, sans en rester au catalogue des positions professionnelles

327 Liste à compléter *ad libitum* avec à peu près tous les métiers connus, à l'exception –à notre connaissance– de tueur à gage et d'astronaute.

atteintes. En quelque sorte, nous avons travaillé à préciser la dynamique du champ plutôt que sa statique. Cela nous a conduit à prendre en compte les parcours individuels de mobilité, selon la *seconde articulation de notre problématique* entre le singulier et le collectif, et particulièrement les liens entre les trajectoires objectives et les cheminements subjectifs. Travailler à comprendre le fonctionnement de notre objet, dans ses rouages intimes, et chercher les ressorts de ce fonctionnement conduit à constater que l'identité professionnelle ou sociale ne peut se réduire à une position (celle d'où l'on vient, pas plus que celle à laquelle on accède). Un individu n'est pas réductible à une position, il constitue un processus, et doit être étudié comme tel :

« L'homme est lui-même un processus. Cela fait partie, certes, de ses expériences les plus élémentaires, mais, dans la réflexion, cette réalité se trouve habituellement réprimée par une tendance extrêmement forte à tout réduire à des états statiques. On dit peut-être que l'homme parcourt un processus comme on dit que le vent souffle, bien que le fait de souffler *soit* le vent lui-même. Ainsi, l'usage linguistique regimbe quelque peu en nous devant cette proposition : l'homme est un processus. Mais cette énonciation aide peut-être à faire avancer notre capacité à imaginer. » (328)

Nous avons approché cette dynamique sociale à travers l'articulation de constructions biographiques avec des processus institutionnels ou sociaux. Pour cela, nous avons cherché à tirer parti de l'expérience individuelle des acteurs et de la "*connaissance indigène*", tout en les mettant à distance par une démarche raisonnée et outillée. Nous avons orienté notre travail afin de prendre au sérieux le point de vue des acteurs, mais sans le prendre au pied de la lettre ni l'adopter aveuglément, afin de ne pas « *chercher les principes explicatifs des réalités observées là où ils ne sont pas (pas tous en tout cas), c'est-à-dire au lieu même de l'observation* », selon la formulation de Pierre Bourdieu (329).

328 ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard, (p.73, souligné par l'auteur)

329 Pour une discussion plus détaillée de notre démarche ainsi que la présentation des conditions d'élaboration du corpus et de son exploitation, on peut se reporter à l'annexe méthodologique "*Enquête par entretiens. II. Tirer parti d'un récit biographique, sans en occulter les limites*".

Nous avons travaillé à l'articulation des itinéraires objectifs et des cheminements subjectifs par *une approche longitudinale et rétrospective*. L'approche longitudinale nous a permis de mettre à distance l'essentialisme, en restant attentif aux processus d'évolution individuelle et aux dynamiques sociales. L'approche rétrospective –imposée par les caractéristiques de notre objet empirique– expose à des limitations et à des biais de reconstruction liés à "*l'illusion biographique*". Pourtant, nous pensons avoir illustré à de nombreuses reprises l'intérêt de cette démarche et la pertinence du regard rétrospectif, porté sur le groupe professionnel et le parcours professionnel, dans l'après-coup du départ.

L'enquête nous a permis de rencontrer des enseignants du premier degré ayant quitté le métier en cours de carrière –depuis longtemps pour certains– qui portent un regard extérieur sur l'institutorat, mais qui l'ont connu de l'intérieur, selon une expérience sensible. Cette posture réflexive profitant du recul –rendue possible par la vision distanciée d'une expérience marquante– a constitué un apport significatif pour notre recherche. Cela va à l'encontre d'une recherche de "l'authenticité" qui pousse à s'intéresser au point de vue des acteurs directement concernés, alors que ce type de témoins est souvent pris par l'urgence des situations et reste sous le coup des affects. Ainsi, par exemple, il nous semble pertinent de ne pas en rester à la façon dont les nouveaux enseignants ont vécu leur recrutement dans l'instant, en s'intéressant à l'analyse qu'en font ceux qui ont quitté le métier. À "l'authenticité" des témoins directs, nous avons préféré "*l'émancipation*" des bifurcateurs, suivant en cela Everett Hughes qui caractérisait ainsi l'attitude de certains de ses "*étudiants avancés*" issus de groupes ethniques minoritaires –qui, tout en restant fiers de leurs origines, avaient su s'en détacher pour les étudier de manière très judicieuse– : « *L'émancipation est un mélange subtil entre le détachement et l'implication.* » (330).

330 HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1^{ère} édition : "*The Sociological Eye*", 1971) p.126

Perspectives d'ouverture et de généralisation

Pour fertile qu'elle soit, cette articulation entre le singulier et le collectif n'a rien d'une panacée, et nous avons pu en mesurer les difficultés de mise en œuvre. Nous avons bien conscience du caractère lacunaire de notre travail sur ce plan, qui demeure pour nous un axe de recherche à approfondir. Dans la même logique que ce point de résistance épistémologique, notre étude nous a permis de relever des pistes de travail à poursuivre. D'une part, plusieurs ouvertures empiriques sont envisageables pour compléter nos investigations, et, d'autre part, certains de nos axes d'analyse peuvent motiver une démarche de "dé-contextualisation".

En ce qui concerne les ouvertures empiriques de notre étude, nous pensons en premier lieu à l'instituteur en poste dans une classe primaire, qui a constitué dans notre recherche une sorte de figure de l'*Arlésienne* de Bizet (dont tout le monde parle mais que l'on ne voit jamais). Bien des apports sur les instituteurs "mobiles" se réfèrent implicitement aux "immobiles", qui correspondent dans notre étude à une présence en creux et à une ombre portée (puisque, comme l'indiquait Gaston Bachelard, chaque nouvelle lumière projette son ombre). Notre travail appelle un complément d'enquête à ce sujet, et, à l'issue de ce "périple au pays des bifurcateurs", de nombreuses questions émergent sur les enseignants achevant leur carrière en "position standard" : pourquoi et dans quelles conditions sont-ils restés jusqu'au terme ? ont-ils ressenti le désir de partir à certaines périodes ? ont-ils eu l'opportunité de le faire à certaines occasions ?... Il nous semble y avoir là matière à étudier l'enseignement du premier degré dans une perspective peu explorée.

Dans le même ordre d'idée, mais de manière symétrique, il nous semble loisible de s'intéresser à présent aux parcours professionnels de ceux que l'on pourrait désigner comme les "bifurcateurs en amont", c'est-à-dire les professeurs d'école pour lesquels l'enseignement du premier degré constitue une seconde carrière. Certes, nous avons exclu au chapitre premier ce type de mobilité professionnelle de nos objectifs de recherche, en signalant son hétérogénéité. Mais, puisque nous disposons désormais d'un premier état du champ, il devient possible d'explorer cette piste sans doute complémentaire.

Au sein de notre population d'enquête, rares sont les personnes ayant exercé un autre métier avant leur recrutement dans l'institutariat, mais tout suggère que, dans ce cas, l'expérience professionnelle préalable et la première mobilité aient joué un rôle facilitant. De manière plus probante, nous avons constaté que la mobilité professionnelle se réduisait rarement à un unique changement, faisant passer de la classe à une destination professionnelle. Pour la grande majorité des répondants, la mobilité prend la forme d'un *parcours de mobilité* enchaînant plusieurs positions professionnelles. Ainsi, tout se passe comme si, une fois passé le premier *Rubicon* (c'est-à-dire lorsque l'on a quitté la classe), la mobilité professionnelle apparaissait d'autant plus envisageable qu'elle avait déjà été pratiquée. Un des répondants condense cela dans une formule : « *après, les dents me sont poussées* ».

Or, les accès à l'enseignement du premier degré durant la dernière décennie sont fortement marqués par l'expérience professionnelle préalable d'un nombre important de néo-entrants. Arrivent dans le métier, grâce aux nouvelles modalités de recrutement, des personnes ayant exercé des professions tout à fait différentes, qui veulent bien "être instit" et s'engagent sans ambiguïté dans une pratique professionnelle qu'elles assument, mais qui semblent fermement décidées, dès l'abord, à "ne pas faire ça toute leur vie". Pour elles, considérer l'institutariat comme "*un métier parmi d'autres*" ne relève pas d'une clause méthodologique, mais constitue tout simplement un élément concret de leur expérience sociale. Il serait donc instructif de vérifier si l'un des éléments "importés" dans l'enseignement du premier degré par les néo-entrants ne serait pas de nouvelles "*manières d'être au métier*" fort éloignées de l'image d'un "métier à vocation", car déjà constituées en rupture avec le modèle –en voie de disparition dans le marché du travail global– du métier unique exercé durant toute la vie active.

Par ailleurs, notre travail permet d'envisager des prolongements de certains axes d'analyse mobilisés sur un objet de recherche circonstancié. Un travail de généralisation devrait permettre de mesurer comment se traduisent dans d'autres champs professionnels les processus analysés pour les parcours professionnels issus de l'institutariat. Nous formons l'hypothèse que, même si certains traits de fonctionnement sont spécifiques du "micro-monde social" du

premier degré, d'autres sont observables dans des contextes hétérogènes et peuvent être "dé-contextualisés" pour servir à élaborer des "théories à moyenne portée" (au sens de Robert Merton) de la mobilité professionnelle. Nous pensons en particulier aux processus, tant individuels que collectifs, qui tendent à complexifier l'institutorat, par l'émergence de "filiales internes" ou de "débouchés de second rang", et par la "segmentation interne" du groupe professionnel, c'est-à-dire l'autonomisation progressive de registres d'activité complémentaires de l'activité centrale (comme la formation interne, la spécialisation et la représentation).

Liste des tableaux et figures

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structuration par le statut, les fonctions et le cadre d'exercice	50
Tableau 2 : Liste réduite des professions des répondants	58
Tableau 3 : Destinations professionnelles des répondants	60
Tableau 4 : Les formes de mobilité professionnelle des fonctionnaires	63
Tableau 5 : Les formes de mobilité professionnelle des instituteurs	65
Tableau 6 : Formes de mobilité professionnelle accessibles aux instituteurs	68
Tableau 7 : Types de mobilité et positions professionnelles	79
Tableau 8 : Typologie des formes de mobilité professionnelle	81
Tableau 9 : Mouvements entre secteur public et secteur privé	89
Tableau 10 : Promotion entre catégories (secteurs public et privé).....	90
Tableau 11 : Liste des départs libérant une classe (par année)	93
Tableau 12 : Liste des départs libérant une classe (classés par motifs).....	98
Tableau 13 : Cohortes d'instituteurs dans le département de l'Oise	106
Tableau 14 : Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors <i>exeat</i> (en%)	109
Tableau 15 : Devenir des enseignants sur la période 1978-1994.....	114
Tableau 16 : Position administrative en 1994 des instituteurs de 1978	115
Tableau 17 : Itinéraires des instituteurs relevés en 1978	117
Tableau 18 : Répartition des départs selon le type de mobilité.....	129
Tableau 19 : Fréquence des destinations professionnelles des répondants	132
Tableau 20 : Statut professionnel après reconversion	135
Tableau 21 : Ventilation des fréquences des types de mobilité et des positions professionnelles des répondants	138
Tableau 22 : Les sept épisodes de l'itinéraire professionnel de Daniel.....	154
Tableau 23 : Le déroulement de la carrière d'instituteur de Daniel	156
Tableau 24 : Projection de la carrière globale de Daniel	162

Tableau 25 : Unités se rapportant au père du narrateur	166
Tableau 26 : Nombre d'occurrences des dénominations d'enseignants.....	175
Tableau 27 : La double transaction identitaire selon Claude Dubar	185
Tableau 28 : Emploi/métiers du domaine de la formation initiale.....	246
Tableau 29 : Répartition budgétaire des emplois d'enseignants du premier degré (1997-1998)	290
Tableau 30 : Répartition fonctionnelle des emplois du premier degré.....	291
Tableau 31 : Répartition des emplois relevant de la formation interne.....	302
Tableau 32 : Ordre de grandeur des effectifs de formateurs	304
Tableau 33 : Effectifs des conseillers pédagogiques de spécialité.....	321
Tableau 34 : Répartition des emplois relevant de l'AIS en 1997/1998.....	339
Tableau 35 : Effectifs des principaux secteurs de l'AIS	340
Tableau 36 : Fréquence des postes complémentaires.....	344
Tableau 37 : Effectifs des postes hors position standard.....	359
Tableau 38 : Évolution des candidatures et des postes offerts au concours de recrutement d'IEN du premier degré	375
Tableau 39 : Taux de recrutement des IEN parmi les instituteurs selon les périodes	376
Tableau 40 : Passage par les ENI selon grade, origine sociale et genre.....	391
Tableau 41 : Taux de passage par les ENI selon le genre	392
Tableau 42 : Passage par l'École normale selon l'origine sociale.....	393
Tableau 43 : Passage par l'ENI selon le genre, le grade, la génération.....	394
Tableau 44 : Origine professionnelle des admis aux différents concours de recrutement de professeur d'école	425
Tableau 45 : Origine professionnelle des admis au concours de recrutement des IEN (session 2001)	426
Tableau 46 : Typologie des mobilités induites par la reconversion	442
Tableau 47 : Typologie des mobilités induites par le recrutement.....	443
Tableau 48 : Typologie des trajectoires sociales sur trois positions.....	444
Tableau 49 : Les fréquences probables des trajectoires sociales.....	445
Tableau 50 : Table de destinée socioprofessionnelle (en %)	448

Tableau 51 : Table de recrutement socioprofessionnel (en %)	450
Tableau 52 : Origine sociale des enseignants (en %)	452
Tableau 53 : Évolution temporelle des origines sociales (en %)	454
Tableau 54 : Origine sociale comparée de notre population et de l'ensemble des instituteurs	455
Tableau 55 : PCS du père des répondants.....	457
Tableau 56 : Origine sociale des répondants selon leur âge	458
Tableau 57 : Origine sociale des répondants selon l'âge et le genre.....	458
Tableau 58 : Position sociale des mères des répondants.....	459
Tableau 59 : Position sociale des grands-parents des répondants.....	460
Tableau 60 : Trajectoires familiales des répondants (grands-parents → père)	461
Tableau 61 : Position sociale de la fratrie des répondants.....	462
Tableau 62 : Taille des fratries dans notre population d'enquête	462
Tableau 63 : Pourcentage d'aîné selon la taille de la fratrie.....	463
Tableau 64 : Position des répondants dans les fratries	463
Tableau 65 : Accroissement du taux d'aîné	463
Tableau 66 : Position sociale du conjoint des répondants	464
Tableau 67 : Table des flux entre PCS de 1980 à 1985.....	470
Tableau 68 : Flux des professions intermédiaires vers les autres PCS	471
Tableau 69 : Destinations des départs de la PCS 42 (1988 – 1993).....	473
Tableau 70 : PCS des répondants après reconversion	475
Tableau 71 : Position sociale après reconversion	477
Tableau 72 : Typologie des trajectoires sociales d'après Claude Thélot	481
Tableau 73 : Origine sociale selon la position actuelle	483
Tableau 74 : Position actuelle selon l'origine sociale.....	483
Tableau 75 : Position actuelle selon l'origine sociale et selon le genre.....	484
Tableau 76 : Trajectoires sociales des répondants (groupes de PCS)	485
Tableau 77 : Trajectoires sociales des répondants (PCS)	486
Tableau 78 : Typologie des trajectoires sociales des répondants	487

Tableau 79 : Extraits d'entretiens commentant l'entretien lui-même	518
Tableau 82 : Modes de recrutement selon la période et le genre	577
Tableau 83 : Niveau d'études au moment du recrutement.....	581
Tableau 84 : Niveau de diplôme et formation initiale des enseignants du premier degré (en 1994).....	582
Tableau 85 : Type de choix selon la période et selon le genre	584
Tableau 86 : Type de choix selon l'origine sociale et le genre.....	586
Tableau 87 : Sentiment de réussite selon le recrutement et le genre.....	590
Tableau 88 : Sentiment de réussite selon la période et le sexe	591
Tableau 89 : Sentiment de réussite selon l'origine sociale et le genre.....	592
Tableau 90 : Sentiment de promotion selon l'origine sociale et le genre.....	593
Tableau 91 : Sentiment de réussite dans l'entourage selon l'origine sociale et selon le genre	595
Tableau 92 : Mobilité en 1994 selon l'âge en 1978 (en %)	599
Tableau 93 : Le devenir des instituteurs selon la période.....	601
Tableau 94 : Âge de reconversion selon les positions professionnelles	607
Tableau 95 : Tendances de l'âge de reconversion selon la destination	608
Tableau 96 : Âge et position professionnelle au moment de l'enquête	610
Tableau 97 : Tendances de l'âge au moment de l'enquête.....	611
Tableau 98 : Mobilité professionnelle de cohortes d'instituteurs du département de l'Oise, hors <i>exeat</i> (en %).....	614
Tableau 99 : Mobilité professionnelle selon le genre (1978 – 1994).....	618
Tableau 100 : Répartition des départs selon le genre et la destination.....	621
Tableau 101 : Statut professionnel après reconversion selon le genre	625
Tableau 102 : Origine sociale selon les positions professionnelles.....	629
Tableau 103 : Écarts de fréquence des origines sociales selon la position professionnelle	630

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Emboîtements des domaines d'activité professionnelle.....	78
Figure 2 : Mobilité professionnelle d'une cohorte départementale sur la durée d'une carrière.....	122
Figure 3 : Mobilité professionnelle des enseignants du premier degré entre 1978 et 1994	124
Figure 4 : Fréquences des formes de mobilité d'une cohorte.....	127
Figure 5 : Distribution des débouchés d'une cohorte départementale.....	128
Figure 6 : Fréquences des formes de mobilité relevées entre 1986 et 1993 dans un département.....	130
Figure 7 : Fréquences des différentes formes de mobilité externe	140
Figure 8 : L'analyse de la mobilité dans le modèle cognitif.....	223
Figure 9 : Les critères de mobilité du modèle cognitif.....	225
Figure 10 : Les types de démarche intellectuelle.....	226
Figure 11 : La structure de la nomenclature ROME	244
Figure 12 : Représentation graphique des aires de mobilité du ROME.....	248
Figure 13 : Aire de mobilité des "enseignants des écoles".....	250
Figure 14 : Débouchés internes/externes (à l'Éducation nationale) pour un "enseignant des écoles"	251
Figure 15 : Aire de mobilité de la direction d'école.....	256
Figure 16 : Débouchés internes/externes de la direction d'école	256
Figure 17 : Schéma général des filières internes de l'institutorat.....	286
Figure 18 : Critères réglementaires d'accès aux débouchés spécifiques	288
Figure 19 : Distance fonctionnelle des débouchés spécifiques	289
Figure 20 : Répartition fonctionnelle des enseignants du premier degré.....	292
Figure 21 : Les voies d'accès aux fonctions de maître formateur	294
Figure 22 : Les débouchés du CAFIPEMF.....	305
Figure 23 : Les voies d'accès à l'enseignement spécialisé	325

Figure 24 : Les débouchés de second rang du CAPSAIS	337
Figure 25 : Présentation globale des postes hors mouvement	343
Figure 26 : Vue d'ensemble des positions de mobilité fonctionnelle	358
Figure 27 : Distribution des effectifs non-enseignants du premier degré.....	360
Figure 28 : Taux de passage par l'École normale selon l'origine, la catégorie et le genre.....	397
Figure 29 : Les recrutements d'enseignants du secondaire sous la pression de "l'explosion scolaire"	400
Figure 30 : Position des instituteurs dans l'espace social	440
Figure 31 : Les flux entre groupes socioprofessionnels.....	468
Figure 32 : Destinations sociales selon le genre.....	478
Figure 33 : Comparaisons inter-générationnelles (selon C. Thélot).....	480
Figure 34 : Les trajectoires sociales typiques de notre population	491
Figure 35 : Les cycles de la carrière enseignante	500
Figure 36 : Les quatre types d'itinéraires selon M. Huberman	501
Figure 37 : Bilan professionnel de la carrière dans le premier degré	503
Figure 38 : Bilan personnel de la carrière dans le premier degré	504
Figure 39 : Répartition des durées de carrière.....	505
Figure 40 : Motivation principale du départ	508
Figure 41 : Éléments de motivation retenus.....	509
Figure 42 : Éléments de motivation retenus selon le genre.....	510
Figure 43 : Éléments de motivation rejetés.....	511
Figure 44 : Bilan du nouveau métier.....	516
Figure 45 : Représentation de l'analyse lexicale des entretiens	523
Figure 46 : Types de recrutement initial selon le genre	576
Figure 47 : Types de recrutement selon l'origine sociale.....	579
Figure 48 : Éléments de motivation choisis par les répondants.....	587
Figure 49 : Éléments de motivation rejetés par les répondants	588
Figure 50 : Perception du recrutement (répondants et entourage)	596
Figure 51 : Pyramide des âges au moment du départ et effectifs cumulés.....	603

Figure 52 : Mobilité professionnelle sur la durée d'une carrière	615
Figure 53 : Mobilité professionnelle entre 1978 et 1994 selon le genre	619
Figure 54 : Répartition des genres dans les positions professionnelles.....	622

Table des matières

Sommaire	5
INTRODUCTION	7
Une tache blanche sur la carte	9
Une question inconvenante.....	10
Un métier à part ?	11
L'amont et l'aval de la profession enseignante	13
Un métier parmi d'autres.....	15
Une double articulation	18
 <i>Première partie</i> DÉPARTS Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement.....	21
Présentation de la première partie.....	22
<i>chapitre 1</i> L'ESPACE DES POSSIBLES Évidences, tendances et structures de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré	25
Présentation du chapitre 1.....	26
I Des évidences sociales aux critères de délimitation.....	28
I.1 Un sujet qui "fait de l'effet".....	28
Je suis instit, mais si je voulais.....	29
Quitter la classe ? Mais c'est impossible !.....	30
Tous en partance... ou tous immobiles ?.....	32
Des parcours singuliers ?.....	34
Le chercheur et "l'agent agissant".....	37
I.2 Les termes de la définition.....	41
Mobilité professionnelle ou reconversion professionnelle ?	41
Enseignant, instituteur ou professeur des écoles ?	43
"Institutorat"	44
Postures professionnelles et "manières d'être au métier".....	44
Position standard	45
I.3 Les critères de délimitation et de structuration	46
Délimitation de la population d'enquête	46
Structuration selon les statut, fonction et cadre d'exercice	50
Limites et objections.....	53
II Des observables aux catégories	57
II.1 Des destinations disparates	57
II.2 La mobilité professionnelle dans la fonction publique	62
II.3 Structures de la mobilité en cours de carrière depuis l'institutorat	65
II.4 Typologie des formes de mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré	71
En deçà de la mobilité professionnelle : position standard et spécialisation.....	71
Six types de mobilité professionnelle issue de l'institutorat.....	73
A/ Les mobilités internes	73
1/ La mobilité fonctionnelle.....	73
2/ La mobilité hiérarchique	74

3/ La mobilité catégorielle	75
B/ Les mobilités externes	76
4/ La mobilité institutionnelle	76
5/ La mobilité sectorielle	76
6/ La mobilité statutaire	77
Conclusion du chapitre 1	80
<i>chapitre 2</i> EFFECTIFS Estimation quantifiée du volume des départs en cours de carrière et de la fréquence des débouchés.....	85
Présentation du chapitre 2.....	86
I Flux de mobilité professionnelle dans la fonction publique.....	88
I.1 La mobilité entre secteurs public et privé.....	89
I.2 Les flux de promotion	90
II Volume des départs dans un département.....	92
II.1 Des départs rarissimes ?	92
II.2 Des sorties "temporaires"	97
II.3 Des départs problématiques	100
III Cohortes d'instituteurs dans un département.....	102
III.1 Les "cheminements professionnels"	103
III.2 Suivi de cohortes d'enseignants du premier degré	105
III.3 Des archives rétives	111
IV Déroulements de carrière au niveau national.....	113
IV.1 Mobilité professionnelle entre 1978 et 1994	114
IV.2 Itinéraires professionnels entre 1978 et 1994.....	117
V Évaluation des flux de mobilité.....	120
V.1 Fréquence des départs : volume de la mobilité professionnelle en cours de carrière.....	120
Taux de mobilité estimé à partir du volume annuel de départs.....	120
Taux de mobilité estimé à partir d'un suivi de cohorte	122
Taux de mobilité estimé à partir du fichier de paye	124
V.2 Fréquences des débouchés : distribution des destinations professionnelles	126
Distribution estimée à partir d'un suivi de cohorte.....	127
Distribution estimée à partir des départs durant une période	129
Distribution estimée à partir des résultats du questionnaire.....	132
Les destinations professionnelles des répondants	132
Les statuts professionnels.....	135
Formes de mobilité des répondants.....	138
Conclusion du chapitre 2	141
<i>chapitre 3</i> UN CHEMINEMENT L'aventure personnelle de mobilité à l'épreuve du social.....	145
Présentation du chapitre 3.....	146
I Exemple de cheminement ou cheminement exemplaire ?.....	148
I.1 Une analyse médiatae	148
I.2 Le parcours de Daniel	151

II Parcours professionnel : les effets de distinction des bifurcations et des formations en cours de carrière	154
II.1 Une carrière d'instituteur fortement diversifiée	157
II.2 Une carrière d'instituteur marquée par la formation	159
II.3 L'itinéraire professionnel, bilan à mi-parcours.....	162
III Accès au métier : les liens de la filiation.....	165
III.1 Recrutement par procuration	167
III.2 Accès à l'institutorat et "contradictions de l'héritage"	169
IV Immersion dans le métier : les attaches de l'affiliation professionnelle	173
IV.1 Dénomination du groupe et affiliation professionnelle	175
IV.2 Une identité professionnelle "fusionnelle".....	178
IV.3 Revendication de l'affiliation : ruse, illusion ou réalité ?.....	182
IV.4 De la filiation à l'affiliation	187
V Mobilité professionnelle : la quête de la reconnaissance	190
V.1 « J'ai eu des déclics par étages » : Comment on devient graduellement un "ex-pair".....	191
V.2 « J'en suis, je pense en être » : Pourquoi il faut partir pour rester (fidèle)	196
V.3 « Peut-être que ça ne me suffisait pas d'être pédago » : Une victoire à la Pyrrhus.....	201
Conclusion du chapitre 3	206
Un parcours individuel... ..	207
...à mettre en perspective	210
<i>Deuxième partie</i> ÉVOLUTIONS Modalités de la mobilité en cours de carrière selon les contextes professionnels.....	215
Présentation de la deuxième partie.....	216
<i>chapitre 4</i> RESSOURCES Critères cognitifs de mobilité et marges de jeu institutionnelles	219
Présentation du chapitre 4.....	220
I L'approche cognitive de l'orientation professionnelle : des compétences transférables aux critères de mobilité.....	222
I.1 Modèle cognitif d'analyse de la mobilité	223
Le cadre général de l'analyse cognitive des compétences	223
Les critères de mobilité	224
I.2 Cadre opérationnel d'analyse de la mobilité.....	243
Démarche générale	243
Catégories, domaines et "emplois/métiers"	244
Les "aires de mobilité"	247
I.3 Aires de mobilité depuis l'institutorat.....	249
Les débouchés pour un "enseignant des écoles".....	250
Les débouchés pour un "administrateur d'école maternelle ou primaire"	255

II Le cadre administratif de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré.....	259
II.1 Recrutements et carrières dans la fonction publique.....	260
Les recrutements	260
Les déroulements de carrière	261
II.2 Les positions administratives particulières	263
L'activité à temps partiel	263
La mise à disposition	264
Le détachement	266
La disponibilité.....	267
II.3 Les situations administratives complémentaires.....	270
La position de "faisant-fonction"	270
Les aides institutionnelles à la mobilité professionnelle	271
Les aides individuelles à la formation	271
Les formations institutionnelles	273
Les mesures spécifiques d'aide à la mobilité professionnelle	274
Conclusion du chapitre 4	275
"Dé-pédagogiser" notre objet, sans céder à l'utilitarisme	275
<i>chapitre 5</i> ARCANES Filières internes de mobilité progressive et débouchés exclusifs du premier degré	283
Présentation du chapitre 5.....	284
I Les trois domaines de la mobilité de métier	286
II Formation interne	293
II.1 Devenir formateur.....	293
II.2 Débouchés et carrières au sein de la formation interne.....	302
Aujourd'hui, le directeur est... à l'IUFM	306
Le syndrome du mille-pattes.....	308
Conseiller pédagogique (des enseignants / de l'inspecteur)	310
III Adaptation et intégration scolaire.....	322
III.1 Spécial, spécialisé ou spécialiste ?	322
III.2 Du "maître-psychologue" au "psychologue de l'éducation"	330
III.3 Les filières de mobilité dans l'enseignement spécialisé.....	337
IV Les postes hors mouvement	342
IV.1 Les postes de réadaptation	345
IV.2 Les postes à l'étranger	350
IV.3 Les "postes à profil" et "postes œuvres".....	352
Conclusion du chapitre 5	358
Une structuration en domaines professionnels	358
Des effectifs réduits mais significatifs	359
Des dynamiques identitaires transversales.....	361
Des enjeux biographiques et collectifs	367
<i>chapitre 6</i> DÉBOUCHÉS Promotion hiérarchique interne et mobilité catégorielle vers le secondaire, deux débouchés significatifs du premier degré	371
Présentation du chapitre 6.....	372

I Une mue professionnelle et symbolique : Inspecteur "sorti du rang", entre proximité professionnelle et rapport hiérarchique	374
I.1 Une voie de promotion hiérarchique unique et sélective	375
I.2 Une double relation de "proximité distante".....	379
I.3 Un bilan très mitigé	384
II Un vivier substantiel : mobilité structurelle entre premier et second degré de l'enseignement	388
II.1 Des recrutements massifs et socialement discriminés.....	389
Variations entre les hommes et les femmes	392
Variations selon l'origine sociale	393
Évolutions temporelles.....	394
Estimation globale des flux de mobilité.....	396
II.2 Tous enseignants ? Bilan d'une mobilité structurelle marquante	398
Une mobilité substantielle.....	398
Une mobilité structurelle	399
Une mobilité prégnante.....	404
Revendiquer la clôture symbolique du primaire.....	404
Sauver la grandeur du secondaire.....	410
Conclusion du chapitre 6	420
Actualisation de la clôture du primaire.....	420
 <i>Troisième partie</i> ARTICULATIONS Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine	429
 Présentation de la troisième partie	430
<i>chapitre 7</i> TRAJECTOIRES Quitter la classe : quitter sa classe (sociale) ou la retrouver ?	433
 Présentation du chapitre 7.....	434
I Situer l'institutorat dans l'espace social	436
I.1 Catégories socioprofessionnelles.....	436
I.2 Espace social à deux dimensions	440
I.3 Typologies des mobilités et des trajectoires sociales.....	442
II Mobilité "en amont" : origine sociale et recrutement professionnel	446
II.1 La mobilité sociale entre générations	446
II.2 Des origines sociales différenciées	455
II.3 Des dynamiques familiales	459
III Mobilité "en aval" : mobilité professionnelle et destination sociale.....	467
III.1 Les flux inter-catégoriels et la mobilité sociale intra-générationnelle.....	467
III.2 Des destinations sociales très regroupées.....	475
IV Itinéraires professionnels et trajectoires sociales	479
IV.1 Itinéraires : parcours professionnel et mobilité sociale	479
IV.2 Des trajectoires sociales liées au genre.....	482
Conclusion du chapitre 7	489
Le poids des origines	489
Les mobilités en cours de carrière.....	490

Les trois classes de "trajectoires sociales typiques" passant par l'institutorat	490
<i>chapitre 8 MOBILES</i> Motifs et moteurs de mobilité, entre chaîne biographique et trame sociale	495
Présentation du chapitre 8.....	496
I "Raisons d'agir" : Ce qui pousse et ce qui tire un enseignant hors de sa classe.....	498
I.1 Le poids d'une carrière.....	499
Les cycles et les crises de carrière	499
Bilan de carrière.....	503
I.2 L'attrait de la destination professionnelle	507
II "Lignes de vie" : Récits, parcours et "postures biographiques".....	518
II.1 Acteur et personnage	518
II.2 Façons de parler	522
Décrire sa carrière dans le premier degré	522
Détailer son parcours de mobilité.....	525
Livrer sa vision du métier d'origine	526
Établir le bilan des évolutions.....	528
Métier et carrière, "engagement et distanciation".....	530
III Configurations : entre causes, raisons et occasions	533
III.1 Lignes de force des mobiles et de la mobilité.....	533
Instituer, enseigner, professer	533
Assumer le pouvoir hiérarchique.....	534
Relever le défi	534
Une passion envahissante	535
Une compétence n'est jamais perdue	536
Militant de base ou permanent ?.....	536
Une crise existentielle	537
Mobilité sociale	537
"L'insoutenable légèreté" de la maîtrise professionnelle	538
III.2 Figures de mobiles	539
"Ex-pair", la lente probation interne	540
Alain : l'innovation contre la routine.....	540
"Stratège", une audace bien tempérée	546
Marc : une solution de repli	546
"Aventurier", s'accomplir et faire de sa passion un métier	552
Éric : quand la boucle se referme	552
"Sujet", des réactions défensives.....	558
Hervé : préserver le hors travail	558
Michelle : ne plus se laisser envahir	561
Conclusion du chapitre 8	565
Les figures de mobiles	565
Stratégie ou évolution progressive ?	567
Champ des possibles et champ de vision	568
<i>chapitre 9 LIGNES DE FORCE</i> Déclinaisons de la mobilité selon le recrutement initial, la période, le genre, et l'origine sociale	571
Présentation du chapitre 9.....	572

I Recrutement initial et mobilité en cours de carrière.....	574
I.1 Modalités du recrutement initial.....	575
Types de recrutement.....	575
Cursus scolaire antérieur au recrutement.....	581
Type de recrutement et mobilité professionnelle	583
I.2 Choisir et être choisi.....	584
Un bilan largement positif.....	584
Le choix de la raison.....	594
II Temporalités de la mobilité	598
II.1 Des effets de générations et de périodes	599
II.2 Partir à temps.....	603
II.3 Variations temporelles des destinations professionnelles	607
Destinations professionnelles selon l'âge au moment du départ.....	607
Destinations professionnelles selon les périodes.....	610
III Mobilités de genre	613
III.1 Taux de départ selon le genre.....	613
Des bilans de fin de carrière qui divergent selon le genre	614
Des déroulements de carrière différenciés.....	618
III.2 Destinations professionnelles selon le genre.....	620
Les destinations professionnelles relevées dans les archives départementales.....	620
Les destinations professionnelles relevées dans l'enquête par questionnaire.....	622
IV Mobilités de classe	626
IV.1 La "configuration sociale et culturelle" de la France	626
IV.2 Destinations professionnelles selon l'origine	629
Conclusion du chapitre 9	633
De "l'univers des instituteurs" à "l'ère des enseignant(e)s" ?	633
De la mobilité institutionnelle et méritocratique à la fluidité organisationnelle ?	640
CONCLUSION	645
Une mobilité conséquente.....	647
Choisir et être choisi : modalités et registres de la mobilité	650
Du mythe des origines aux rhétoriques professionnelles.....	654
Alors, que deviennent-ils ?	657
Perspectives d'ouverture et de généralisation	660
Liste des tableaux	665
Liste des figures	669