

**Université Lumière Lyon 2**  
**Ecole doctorale : Education, Cognition, Langages, Interactions, Psychologie**  
**Institut des Sciences et Pratiques d'Education et Formation**

# Quitter la classe

**Par François QUINSON**

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Dirigée par Dominique GLASMAN

Présentée et soutenue publiquement le 21 juin 2004

Devant un jury composé de : Michel DEVELAY, Professeur à l'Université de Lyon 2 Bertrand GEAY, Professeur à l'Université de Poitiers Dominique GLASMAN, Professeur à l'Université de Chambéry Henri PEYRONIE, Professeur à l'Université de Caen André ROBERT, Professeur à l'Université de Lyon 2 Marc DERYCKE, Professeur à l'Université de Saint Etienne



# Table des matières

<b>Remerciements . .</b>	<b>1</b>
<b>Introduction . .</b>	<b>3</b>
Une tache blanche sur la carte .	3
Une question inconvenante . .	4
Un métier à part ? .	5
L'amont et l'aval de la profession enseignante . .	6
Un métier parmi d'autres . .	7
Une double articulation .	9
<b>Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement .</b>	<b>13</b>
Présentation de la première partie .	13
Chapitre 1; L'ESPACE DES POSSIBLES. Évidences, tendances et structures de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré .	14
Présentation du chapitre 1 . .	14
I. Des évidences sociales aux critères de délimitation .	15
II. Des observables aux catégories .	32
Conclusion du chapitre 1 . .	47
Chapitre 2. EFFECTIFS. Estimation quantifiée du volume des départs en cours de carrière et de la fréquence des débouchés .	49
Présentation du chapitre 2 . .	50
I. Flux de mobilité professionnelle dans la fonction publique . .	50
II. Volume des départs dans un département . .	53
III. Cohortes d'instituteurs dans un département . .	59
IV. Déroulements de carrière au niveau national . .	66
V. Évaluation des flux de mobilité .	70
Conclusion du chapitre 2 . .	85
Chapitre 3. UN CHEMINEMENT. L'aventure personnelle de mobilité à l'épreuve du social . .	87

Présentation du chapitre 3 . .	87
I. Exemple de cheminement ou cheminement exemplaire ? .	88
II. Parcours professionnel : les effets de distinction des bifurcations et des formations en cours de carrière . .	91
III. Accès au métier : les liens de la filiation . .	98
IV. Immersion dans le métier : les attaches de l'affiliation professionnelle .	103
V. Mobilité professionnelle : la quête de la reconnaissance .	112
Conclusion du chapitre 3 . .	122
<b>Deuxième partie. ÉVOLUTIONS. Modalités de la mobilité en cours de carrière selon les contextes professionnels .</b>	<b>127</b>
Présentation de la deuxième partie . .	127
Chapitre 4. RESSOURCES. Critères cognitifs de mobilité et marges de jeu institutionnelles . .	128
Présentation du chapitre 4 . .	128
I. L'approche cognitive de l'orientation professionnelle : des compétences transférables aux critères de mobilité .	129
II. Le cadre administratif de la mobilité professionnelle des enseignants du premier degré .	155
Conclusion du chapitre 4 . .	164
Chapitre 5. ARCANES. Filières internes de mobilité progressive et débouchés exclusifs du premier degré .	168
Présentation du chapitre 5 . .	168
I. Les trois domaines de la mobilité de métier .	169
II. Formation interne . .	175
III. Adaptation et intégration scolaire .	195
IV. Les postes hors mouvement .	208
Conclusion du chapitre 5 . .	219
Chapitre 6. DÉBOUCHÉS. Promotion hiérarchique interne et mobilité catégorielle vers le secondaire, deux débouchés significatifs du premier degré .	228
Présentation du chapitre 6 . .	228
I. Une mue professionnelle et symbolique : Inspecteur "sorti du rang", entre proximité professionnelle et rapport hiérarchique .	228
II. Un vivier substantiel : mobilité structurelle entre premier et second degré de	238

l'enseignement . .	
Conclusion du chapitre 6 . .	260
<b>Troisième partie. ARTICULATIONS. Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine . .</b>	<b>267</b>
Présentation de la troisième partie .	267
Chapitre 7. TRAJECTOIRES. Quitter la classe : quitter sa classe (sociale) ou la retrouver ? ..	268
Présentation du chapitre 7 . .	268
I. Situer l'institutorat dans l'espace social .	269
II. Mobilité "en amont" : origine sociale et recrutement professionnel .	277
III. Mobilité "en aval" : mobilité professionnelle et destination sociale . .	291
IV. Itinéraires professionnels et trajectoires sociales . .	300
Conclusion du chapitre 7 . .	307
Chapitre 8. MOBILES. Motifs et moteurs de mobilité, entre chaîne biographique et trame sociale . .	310
Présentation du chapitre 8 . .	310
I. "Raisons d'agir" : Ce qui pousse et ce qui tire un enseignant hors de sa classe .	311
II. "Lignes de vie" : Récits, parcours et "postures biographiques" . .	326
III. Configurations : entre causes, raisons et occasions .	335
Conclusion du chapitre 8 . .	356
Chapitre 9. LIGNES DE FORCE. Déclinaisons de la mobilité selon le recrutement initial, la période, le genre, et l'origine sociale . .	360
Présentation du chapitre 9 . .	360
I. Recrutement initial et mobilité en cours de carrière . .	361
II. Temporalités de la mobilité .	378
III. Mobilités de genre .	387
IV. Mobilités de classe . .	396
Conclusion du chapitre 9 . .	400
<b>Conclusion .</b>	<b>409</b>
Une mobilité conséquente . .	409
Choisir et être choisi : modalités et registres de la mobilité .	411

Du mythe des origines aux rhétoriques professionnelles .	414
Alors, que deviennent-ils ? .	416
Perspectives d'ouverture et de généralisation .	418
<b>Bibliographie . .</b>	<b>421</b>
Liste des ouvrages cités .	421
Livres . .	429
Articles .	442
Contributions . .	446
Rapports et thèses .	449
<b>Annexes . .</b>	<b>453</b>
Enquête par questionnaire .	453
Élaboration du questionnaire . .	453
Formulaire du questionnaire .	454
Diffusion du questionnaire . .	454
Liste des professions des répondants . .	457
Enquête par entretiens .	461
I. L'analyse d'un récit d'itinéraire professionnel . .	461
II. Tirer parti d'un récit biographique, sans en occulter les limites . .	469
III. Analyse lexicale des entretiens .	472
Transcriptions des entretiens .	488
Alain . .	488
Christian . .	497
Daniel . .	520
Didier .	531
Éliane . .	552
Éric . .	564
Gabriel . .	576
Hervé . .	594
Jean . .	609

Luc . .	618
Marc . .	628
Michelle .	643
René .	654
Roland .	669
Documents .	680
Loi sur le statut des fonctionnaires .	680
Référentiel de professeur d'école .	684
Fiches ROME ANPE .	686
Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire .	689
Modalités d'accès à l'emploi de psychologue scolaire .	692
Missions des psychologues scolaires .	692
Référentiel de professeur du secondaire . .	695
Cadre administratif de la réadaptation . .	702





## 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...



# Introduction

***Qu'arrive-t-il aux Marilyn Monroe qui restent en vie ? Everett C Hughes, Le regard sociologique (p.180)***

## 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 tâche 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 (<sup>1</sup>) 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 ?* » (<sup>2</sup>).

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.* » (<sup>3</sup>). De même qu'un don "*ça ne s'apprend pas*", une vocation ne se

<sup>1</sup> 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* ».

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

<sup>3</sup> 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

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* » ( <sup>4</sup> ). 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.

## 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. » ( <sup>5</sup> )**

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 ( <sup>6</sup> ). 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*" ( <sup>7</sup> ).

<sup>4</sup> Selon les remarquables formulations de Max Weber et de Pierre Bourdieu.

<sup>5</sup> Berger Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, puf (p.11)

<sup>6</sup> DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Editions du Seuil

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 ( <sup>8</sup> ).

On voit par là que “*l'imagination sociologique*” ( <sup>9</sup> ) 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. » ( <sup>10</sup> )**

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” ( <sup>11</sup> ) 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...

## Un métier parmi d'autres

<sup>7</sup> idem

<sup>8</sup> 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*”.

<sup>9</sup> MILLS Charles Wright, 1997, *L'imagination sociologique*, La Découverte

<sup>10</sup> PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, puf (p.36 souligné par nous)

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

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" ( <sup>12</sup> ). 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. » ( <sup>13</sup> )**

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 :

**« 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. » ( <sup>14</sup> )**

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

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

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

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



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. » ( <sup>15</sup> )**

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 :

**« 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. » ( <sup>16</sup> )**

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.

## Une double articulation

<sup>15</sup> 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)

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

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 (<sup>17</sup>).

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*

---

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

---

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.



# Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement

## Présentation de la première 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.

## **Chapitre 1; L'ESPACE DES POSSIBLES. Évidences, tendances et structures de la mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré**

### **Présentation 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 ( <sup>18</sup> ). 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*).

## 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*

<sup>18</sup> Bourdieu Pierre, 1994, « L'illusion biographique » in *Raisons pratiques*, Seuil

*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*" ( <sup>19</sup> ). 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* ».

### **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 ( <sup>20</sup> ). 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.* » ( <sup>21</sup> ). 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,

<sup>19</sup> 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.

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

<sup>21</sup> 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



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 (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 (<sup>22</sup>). 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.

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

<sup>22</sup> 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).

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"* » ( <sup>23</sup> ) 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.

### 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 ( <sup>24</sup> ), Pierre Bourdieu critique le recours sans précaution aux histoires de vie en sociologie car elles font partie « *des notions du sens*

---

<sup>23</sup> Isambert-Jamati Viviane, 1985, « Les primaires ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie* n°73

*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 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**

<sup>24</sup> 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*)

**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 ( <sup>25</sup> ). 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. » ( <sup>26</sup> )**

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

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> **GOFFMAN Erving, 1973, La mise en scène de la vie quotidienne, t.1 La présentation de soi, Minuit, page 103**

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. » ( <sup>27</sup> )**

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 commune à tous ceux qui veulent exercer « le métier de sociologue » ( <sup>28</sup> ). 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. » ( <sup>29</sup> )**

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**

---

<sup>27</sup> 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)

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

<sup>29</sup> Peyronie Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, page 71

***en tant qu'agents agissants, nous nous retirons du monde social afin de le prendre pour objet, s'agirait-il du monde dont nous faisons partie et de la région de ce monde qui nous est la plus familière. »( <sup>30</sup> )***

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.

## **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

---

<sup>30</sup> 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

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 ( <sup>31</sup> ). 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

---

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

occultée par l'expression "les instituteurs" (<sup>32</sup>).

### **“INSTITUTORAT”**

À la suite de Frédéric Charles (<sup>33</sup>), 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.* » (<sup>34</sup>)

### **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

<sup>32</sup> 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*

<sup>33</sup> Charles Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay

<sup>34</sup> Peyronie Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF (p.29)



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.

### I.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 (<sup>35</sup>)...

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

<sup>35</sup> 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 »

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"). »** (<sup>36</sup>).

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.

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

---

<sup>36</sup> 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)

« 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 <sup>(37)</sup>. 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.

### **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**

---

<sup>37</sup> 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).

		enseignement			
		oui		non	
		école primaire		école primaire	
		oui	non	oui	non
<b>statut</b>	<b>oui</b>	position standard	institutrice dans le secondaire (segpa...)	-2- psychologue scolaire, conseiller pédagogique...	-4- détaché, mis à disposition en disponibilité
<b>d'institutrice (ou de P.E.)</b>	<b>non</b>	institutrice suppléante	-1- enseignante du secondaire, ou du supérieur	-3- IEN (inspecteur de l'Éducation nationale)	-5- fonctionnaire, salarié, indépendant, inactif
<p><i>Lecture</i> : La position standard correspond à l'enseignement, à l'école primaire et avec le statut d'institutrice (ou de P.E.). Les cases grisées et numérotées correspondent à notre population d'enquête.</p>					

### 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'institutrice.

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'institutrice. Nous aurons l'occasion de revenir sur le corps des inspecteurs de l'Éducation nationale et sur ses liens spécifiques avec le métier d'institutrice, 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'institutrice. 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 (<sup>38</sup>). 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.

## 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 (<sup>39</sup>). 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** (<sup>40</sup>), nous avons limité notre recherche aux reconversions

<sup>38</sup> 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.

<sup>39</sup> HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF

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'institutorat 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'institutorat avec celles qui se situent "en amont". L'étude des itinéraires professionnels 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

---

<sup>40</sup> 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)

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'éluder 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 (<sup>41</sup>). 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 (<sup>42</sup>) ! 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 :

Tableau 2 : Liste réduite des professions des répondants

<sup>41</sup> 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.

<sup>42</sup> Cette liste est donnée en annexes.



**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

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
<i>Source</i> : 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
<i>Source</i> : 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 (<sup>43</sup>). 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 (<sup>44</sup>). 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 (<sup>45</sup>). Elle définit ainsi huit formes de mobilité possibles dans l'administration qu'elle reprend dans le

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

<sup>44</sup> 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

<sup>45</sup> Mucchielli-Marius Marie-Paule, 1987, *La mobilité des personnels dans la fonction publique de l'état*, CNRS IRESO

tableau de synthèse suivant :

**Tableau 4 : Les formes de mobilité professionnelle des fonctionnaires**

dimension du changement	intensité du changement	formes de mobilité
1. Statut	changement d'ordre professionnel associé à une promotion	mobilité VERTICALE
hiérarchique	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
3. Appartenance	changement de poste de travail ou d'activité au sein d'une même administration	mobilité FONCTIONNELLE
organisationnelle	changement de poste de travail ou d'activité imposant un changement d'administration	mobilité INTERNE
4. lieu de travail	changement de lieu de travail n'imposant pas un changement de lieu de résidence	mobilité EXTERNE ou INTER ADMINISTRATION
	changement de lieu de travail imposant un changement de lieu de résidence	mobilité SPATIALE SIMPLE
		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 suivrons 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	pas de promotion ou maintien dans la PCS 4	mobilité HORIZONTALE
hiérarchique	promotion dans la fonction publique ou accès aux PCS 2 ou 3	mobilité VERTICALE
2. Nature du	changement d'activité dans le même domaine professionnel	mobilité THÉMATIQUE
travail effectué	changement d'activité correspondant à un changement de fonctions	mobilité FONCTIONNELLE
	changement de poste de travail ou d'activité au sein l'Éducation nationale	mobilité INTERNE
3. Appartenance organisationnelle	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 (<sup>46</sup>). 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.

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

---

<sup>46</sup> Les nomenclatures officielles de catégories socioprofessionnelles seront examinées au chapitre sept.

hâtivement ce que certains nomment la "clôture du primaire" et que nous reprendrons en détail dans le chapitre six (<sup>47</sup>).

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 :

**Tableau 6 : Formes de mobilité professionnelle accessibles aux instituteurs**

---

<sup>47</sup> 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.

## Quitter la classe

	MOBILITÉ horizontale		MOBILITÉ verticale	
	thématique	fonctionnelle	thématique	fonctionnelle
<b>interne dans le premier degré</b>	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
<b>interne hors premier degré</b>	enseignant en segpa	– 2 – détaché mis à disposition	– 3 – enseignant du secondaire enseignant du supérieur	– 4 – CPE principal proviseur
<b>inter administration</b>	X	– 5 – fonctionnaire (cadre B de la fonction publique)	X <sup>(*)</sup>	– 6 – fonctionnaire cadre A de la fonction publique)
<b>externe</b>	X	– 7 – secteur privé PCS 4 (professions intermédiaires)	X	– 8 – secteur privé PCS 2 et 3 (cadres et professions supérieures)
<i>Lecture</i> : Les cases grisées correspondent à notre objet de recherche.				
<i>Notes</i> : 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 ( <sup>48</sup> ). Nous avons indiqué dans la section

---

<sup>48</sup> 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.

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**".

### **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 (<sup>49</sup>). 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 (<sup>50</sup>). Ces formes de mobilité professionnelle correspondent à un troisième niveau de rupture que l'on peut intituler "**quitter l'école primaire**".

### ***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

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

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

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 :

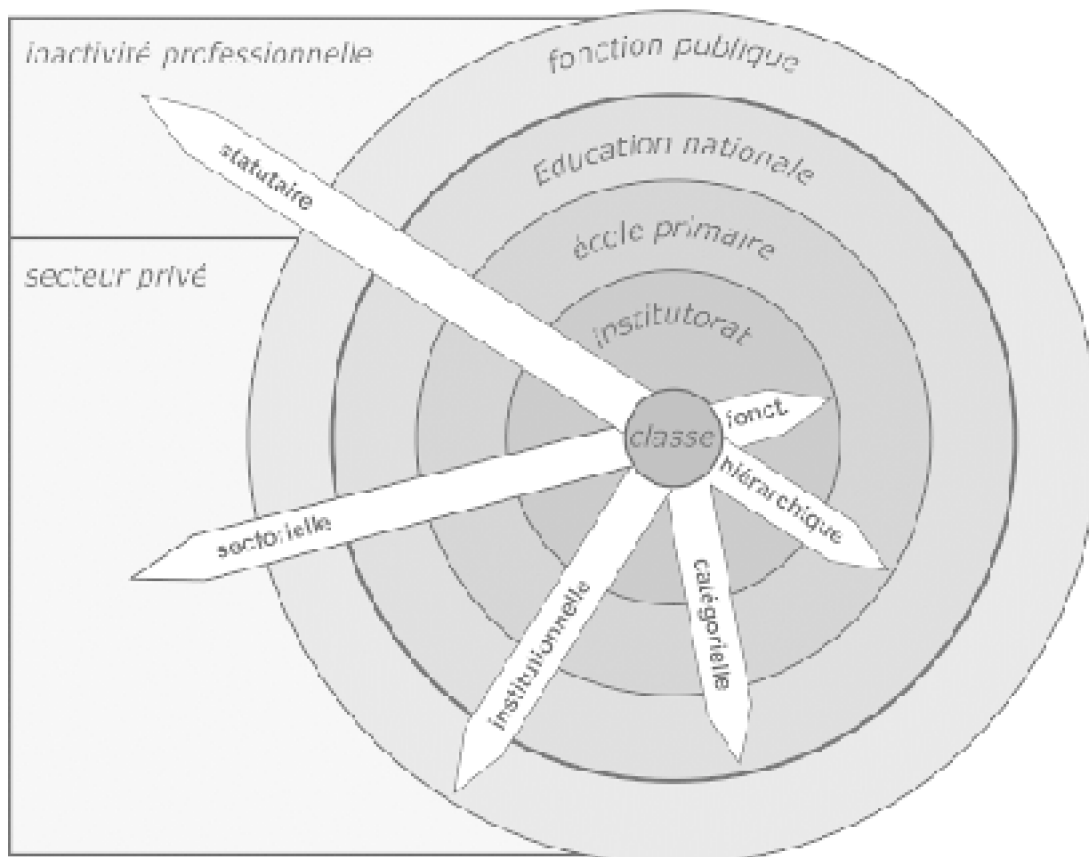


Figure 1 : Emboîtements des domaines d'activité professionnelle

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

**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

	INTERNES			EXTERNES	
<i>fonctionnelle</i>	<i>hiérarchique</i>	<i>catégorielle</i>	<i>institutionnelle</i>	<i>sectorielle</i>	<i>statutaire</i>
<i>de métier</i>	<i>promotion</i>	<i>intra administration</i>	<i>inter administrations</i>	<i>extra administration</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**

position standard spécialisation (changer de poste de travail, sans mobilité professionnelle à part entière) directeur d'école, instituteur spécialisé de l'ais, maître formateur... _____ QUITTER LA CLASSE _____
Mobilités internes (mobilité professionnelle dans l'Éducation nationale) 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 _____ QUITTER LE STATUT D'INSTITUTEUR (ou de PE ) _____
Mobilité hiérarchique (changer position hiérarchique au sein de l'école primaire) ien (inspecteur de l'Éducation nationale) _____ QUITTER L' É COLE PRIMAIRE _____
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) _____ QUITTER L' É DUCATION NATIONALE _____
Mobilités externes (mobilité professionnelle hors de l'Éducation nationale)
Mobilité institutionnelle (changer d'administration de rattachement) fonctionnaire (des fonctions publiques d'État, hospitalière et territoriale) _____ QUITTER LA FONCTION PUBLIQUE _____ Mobilité sectorielle (changer de secteur d'emploi) salarié du secteur privé travailleur indépendant (artisan, commerçant, artiste...) _____ QUITTER L'EMPLOI _____ Mobilité statutaire (quitter le statut de l'activité professionnelle) inactif (chômage, formation, mère au foyer)

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

## Présentation 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 de 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.

## 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* (<sup>51</sup>) 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

---

<sup>51</sup> Singly (de) F. & Thélot 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

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.

### **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
<i>Source : F. de SINGLY, Cl. THELOT, Gens du privé, gens du public (p.69)</i>			
<i>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).</i>			

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.

## I.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% F 4%	H 5% F 5%
des postes des professions intermédiaires vers les postes de cadres	H 10% F 6%	H 7% F 5%
<i>Source : F. de SINGLY, Cl. THELOT, Gens du privé, gens du public (p.72)</i>		
<i>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.</i>		

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 (<sup>52</sup>).

### **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 :

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

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

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	65
1990	0	5	7	0	12	
1991	0	6	4	0	10	
1992	1	6	11	0	18	
total	8	49	50	15	122	

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 (<sup>53</sup>).

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 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" (<sup>54</sup>). 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.

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

<sup>54</sup> 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

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 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)**



**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

motifs	effectif	regroupements
CAPES	19	enseignement
PEGC	8	secondaire
CPR	10	N = 38
détaché centre PEGC de Lyon	1	
CRIDEN (concours IEN)	1	
directeur EREA	2	
mis à disposition GRETA	2	
conseiller d'éducation	1	non enseignants
conseiller d'orientation	2	N = 3
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 ou
détaché Ligue de l'enseignement	1	mis à disposition
mis à disposition FOL (association)	1	N = 21
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	
<i>Source</i> : décomptes et classements que nous avons opérés dans les "cahiers des sorties".		
<i>Champ</i> : enseignants titulaires du département de la Loire ayant quitté la classe durant la période de 86/87 à 92/93.		
<i>Lecture</i> : 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 (<sup>55</sup>).

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 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 (<sup>56</sup>). 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.

#### 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

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

<sup>56</sup> 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 Ilesbaum, Université de Paris X Nanterre

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

## Quitter la classe

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
<i>exeat</i>	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%)**

## Quitter la classe

types de mobilité	Femmes	Hommes	Ensemble (estimation)
position standard	60	42	55
mobilités internes dont mobilité de métier promotion interne mobilité catégorielle	7 1 6	40 5 1 33	16 2 1 13
mobilité externe	4	7	5
inconnu	29	11	24
total	100	100	100
<i>Source</i> : classements et calculs de fréquence à partir de CACHEUX, 1995 op. cit. pp.101-105			
<i>Calcul</i> : les cases "ensemble" donnent des moyennes pondérées calculées selon un taux de féminisation de 75% : ((effectif féminin x 3) + effectif masculin) / effectif pondéré total			
<i>Lecture</i> : 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 <i>exeat</i> , 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'institutorat 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 oeuvre 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 (<sup>57</sup>). 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 (<sup>58</sup>). 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.

### 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 :

<sup>57</sup> 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

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

**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

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

position en 1994	position en 1978			
	directeur	instituteur	divers	secondaire
absent	7,0	10,7	6,3	7,5
directeur	37,6	11,9	7,1	7,6
instituteur	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
<i>Source</i> : à partir de GUILLOTIN, 1997, op. cit. page 41				
<i>Champ constant</i> : enseignants âgés en 1978 de moins de 30 ans				
<i>Lecture</i> : 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", "instituteur", et "professeur d'école" ne nous est pas très utile (<sup>59</sup>). 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).

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**

<sup>59</sup> 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.

absent	10%
premier degré	84%
secondaire	4%
autre	2%
total	100%
<i>Source</i> : tableau précédent	
<i>Lecture</i> : 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. <i>Note</i> : 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. » ( <sup>60</sup> )**

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.

## 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

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

### 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 (<sup>61</sup>). 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 (<sup>62</sup>). 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.

### 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 :

<sup>61</sup> 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.

<sup>62</sup> 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).

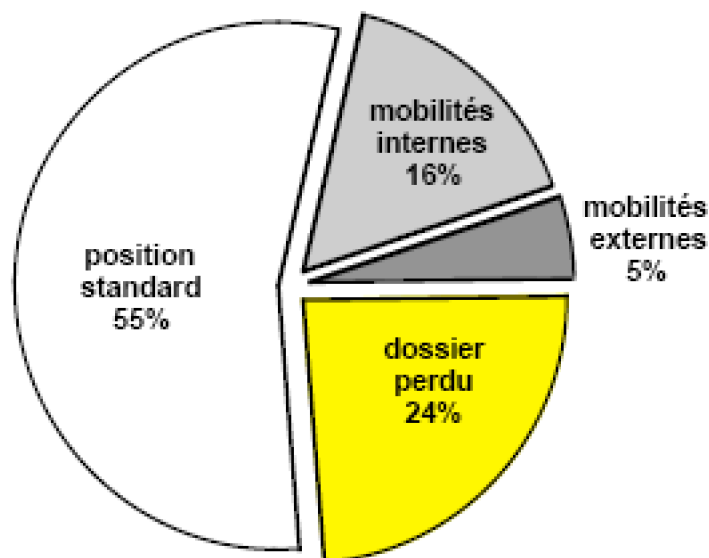


Figure 2 : Mobilité professionnelle d'une cohorte départementale sur la durée d'une carrière

Source : Tableau « Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%) » page 65 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



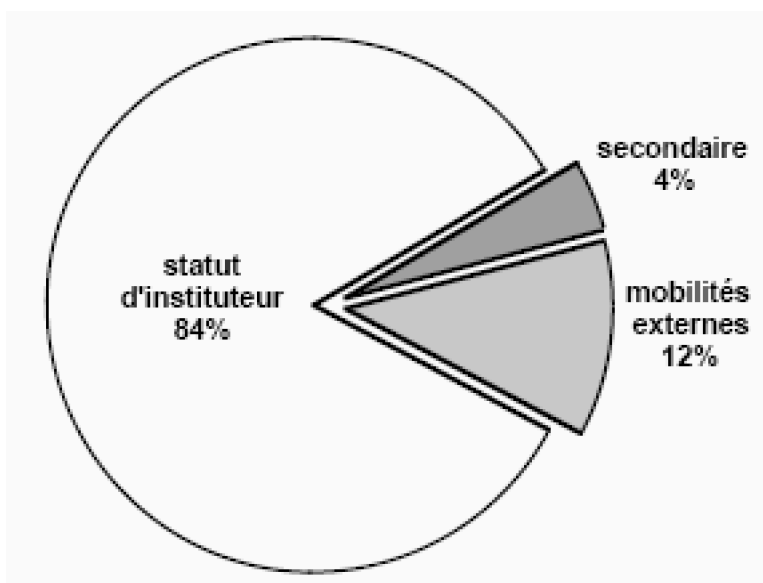
dans le chapitre précédent.

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.69  
Lecture : Parmi les enseignants du premier degré âgés de moins de 30 ans en poste en 1978, 84% occupaient un poste rattaché à l'institutariat 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 (<sup>63</sup>), 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 IUFM 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 (<sup>64</sup>).

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**.

## **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 :

---

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

<sup>64</sup> 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.

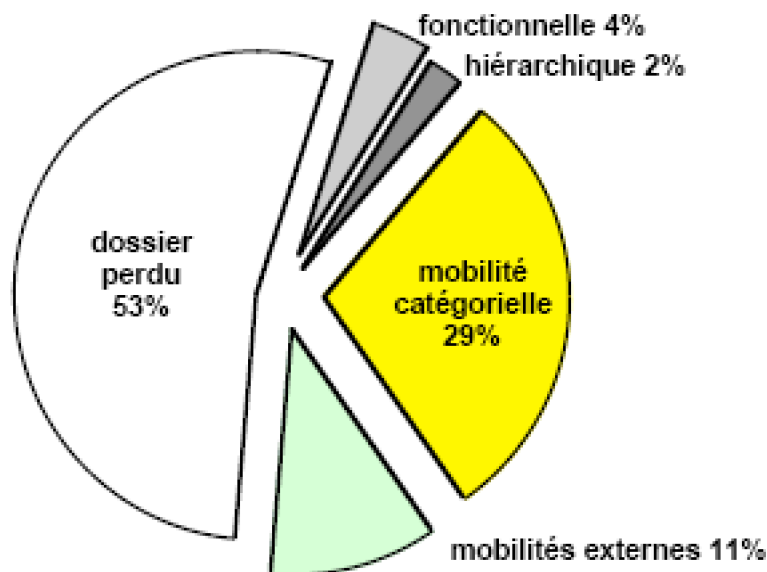


Figure 4 : Fréquences des formes de mobilité d'une cohorte

Source : Tableau « Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%) » p. 56 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 :

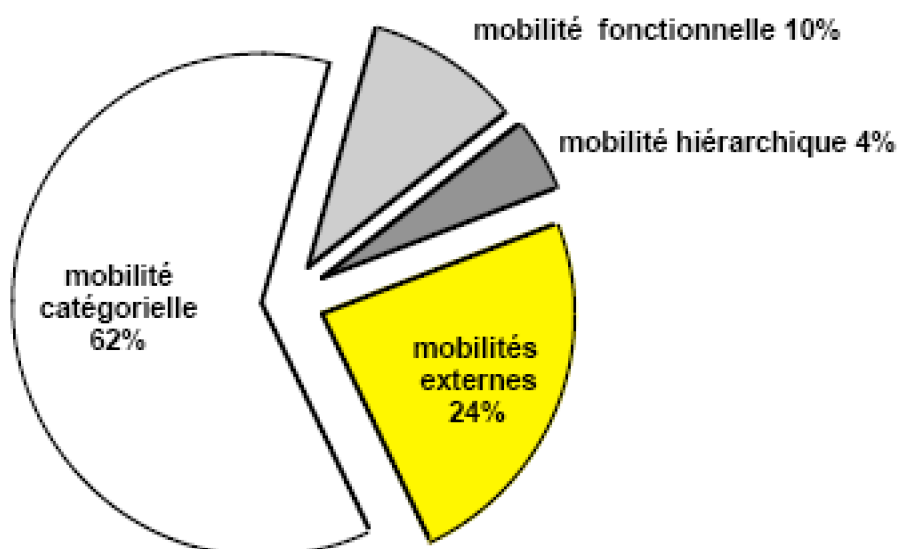


Figure 5 : Distribution des débouchés d'une cohorte départementale

Source : Tableau « Positions professionnelles en fin de carrière d'une cohorte recrutée en 1950 dans l'Oise, hors exeat (en%) » p. 56 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 ont 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**

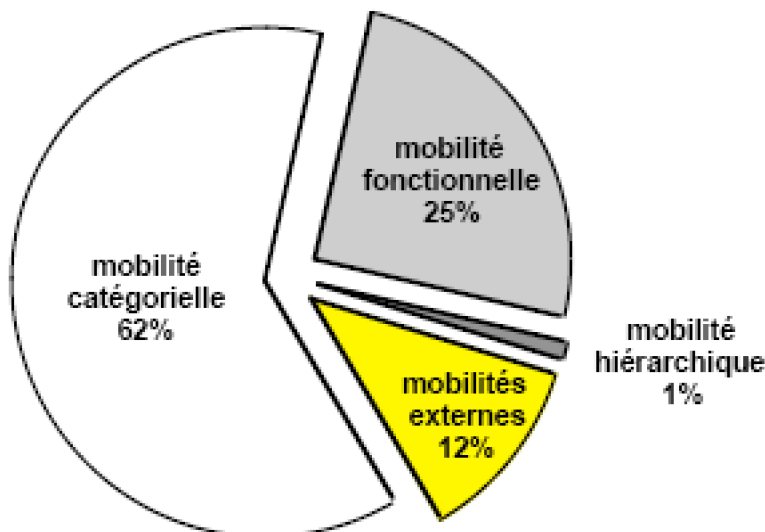
Il est possible de regrouper les données établies à partir des cahiers des sorties de l'Inspection académique de la Loire en utilisant notre typologie des formes de mobilité pour souligner la distribution des débouchés :

Tableau 18 : Répartition des départs selon le type de mobilité

**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

type de mobilité	fréquence
mobilité fonctionnelle	25%
mobilité hiérarchique	1%
mobilité catégorielle dont enseignant du secondaire	62% 58%
conseiller d'orientation	1% 1% 1%
conseiller d'éducation chef d'établissement GRETA	1%
mobilités externes	12%
total	100%
Source : Tableau « Liste des départs libérant une classe (classés par motifs) » p.7	
<i>Champ</i> : enseignants titulaires du département de la Loire ayant quitté la classe durant la période allant de 86/87 à 92/93.	
<i>Lecture</i> : 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 :

**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

**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%
<i>Lecture</i> : 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 devons 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'institutariat.

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'institutariat 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'institutariat 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



**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

---

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 désaffectation 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**

**Première partie. DÉPARTS. Mouvements d'ensemble et parcours individuels de mobilité professionnelle en cours de carrière depuis le premier degré d'enseignement**

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%
<i>Lecture</i> : 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.

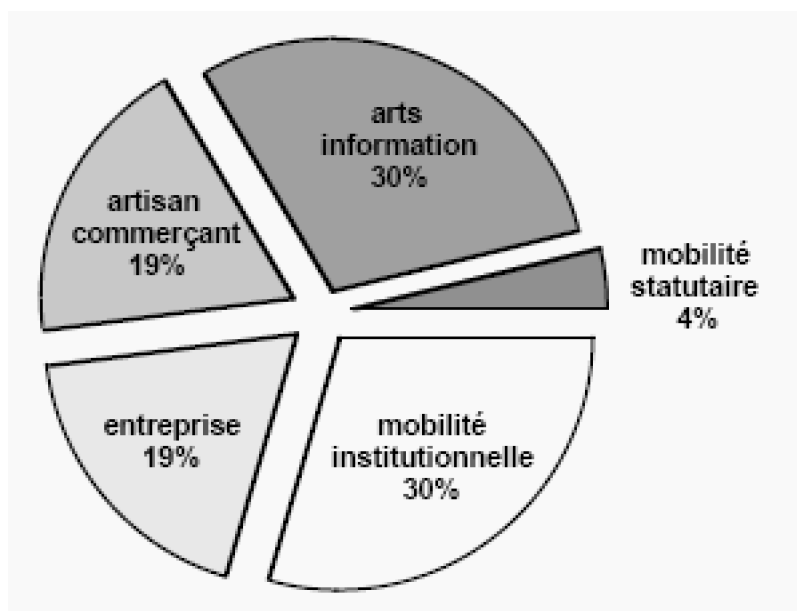


Figure 7 : Fréquences des différentes formes de mobilité externe

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 ( <sup>65</sup> ). Malgré ce contexte général, on retient du graphique ci-dessus que,

<sup>65</sup> A partir de l'ouvrage Singly (de) F. & Thelot Cl., 1988, *Gens du privé, gens du public ; La grande différence*, Dunod

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.

## 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 (<sup>66</sup>).

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

---

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

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* » ( <sup>67</sup> ). 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, objectivement, les professeurs de lycée de l'enseignement général ont vu baisser le niveau des élèves qui leur sont confiés ( <sup>68</sup> ).

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 ( <sup>69</sup> ).

---

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

<sup>68</sup> 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

<sup>69</sup> 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'institutorat, 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" (<sup>70</sup>).

## Chapitre 3. UN CHEMINEMENT. L'aventure personnelle de mobilité à l'épreuve du social

### Présentation 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

---

<sup>70</sup> 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.

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.

## I. Exemple de cheminement ou cheminement exemplaire ?

---

### I.1. Une analyse médiata

La prise en compte des témoignages des acteurs s'opère par l'analyse d'entretiens biographiques (<sup>71</sup>). 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 médiata par l'utilisation de procédures d'analyse instrumentée (<sup>72</sup>). 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 (<sup>73</sup>).

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. »** (<sup>74</sup>).

Nous proposons en annexes la transcription écrite de l'entretien de Daniel à laquelle le

<sup>71</sup> La méthodologie de notre enquête par entretiens est présentée en annexes.

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

<sup>73</sup> 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.

<sup>74</sup> Bourdieu Pierre (dir.), 1992, *La Misère du monde*, Seuil, « *Comprendre* » p. 923



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 (<sup>75</sup>). 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, 1.
- les rencontres, interactions et relations sociales, 2.
- les jugements, argumentations et discours d'opinion ( Ce qui correspond respectivement aux séquences, aux actants, et aux propositions dans la terminologie de l'analyse structurale des récits.). 3.

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'éluide pas la vérité subjective élaborée par chaque personne et qui, d'autre part, confronte 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 (<sup>76</sup>).

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.

## I.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

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

<sup>76</sup> 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)

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 (<sup>77</sup>). 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.

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

---

<sup>77</sup> 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.

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><b>Le recrutement</b> 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)</p>
<p><b>La carrière d'instituteur</b> 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)</p>
<p><b>La mise à disposition</b> 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)</p>
<p><b>L'enseignement spécialisé</b> je suis parti sur le CAEI (S4.1) et puis l'AIS donc les ados (S4.2)</p>
<p><b>Les écoles d'application</b> 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)</p>
<p><b>Le concours d'IEN</b> 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)</p>
<p><b>La carrière d'IEN</b> [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)</p>
<p><i>Source</i> : Regroupements chronologiques des unités élémentaires codées en séquences dans la transcription de l'entretien de Daniel (extraits).</p>

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%
<i>Source</i> : Réponses au questionnaire et entretien de Daniel.		
<i>Lecture</i> : Daniel a suivi une formation professionnelle initiale pendant deux années scolaires, ce qui représente 9% de sa carrière d'instituteur.		
<i>Note</i> : 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'institutariat ! 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 (<sup>78</sup>). 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.

---

<sup>78</sup> 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.

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 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 (<sup>79</sup>)– sur une affiliation professionnelle fortement incorporée et gratifiante, voire sur l'intégration à une « *catégorie protectrice* » (<sup>80</sup>). 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 (<sup>81</sup>). Elle instaure une socialisation 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

<sup>79</sup> 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.

<sup>80</sup> 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

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.

### 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
<i>statut d'instituteur</i>	21	50%
formations à l'année	4	10%
position standard en classe	9	21%
autres fonctions dans l'institutorat	8	19%
<i>IEN ou autre position ultérieure (*)</i>	21	50%
formation IEN	1	2%
exercice professionnel (*)	20	48%
<i>total (*)</i>	42	100%
<i>Lecture</i> : Daniel a suivi des formations comme instituteur durant 4 années scolaires, ce qui représente 10% d'une carrière totale.		
<i>Note</i> : 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 (<sup>82</sup>). Sa carrière d'instituteur représente la moitié de son itinéraire professionnel global (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

<sup>81</sup> 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 attribués à titre provisoire aux enseignants n'ayant pas obtenu de poste à l'issue du mouvement (il s'agit souvent de débutants).



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 (<sup>83</sup>). 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.

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* » (<sup>84</sup>). 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

<sup>82</sup> 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.

<sup>83</sup> Le chapitre six nous permettra de détailler la mobilité hiérarchique.

<sup>84</sup> 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*)

professionnel.

### 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 ( <sup>85</sup> ). 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 ( <sup>86</sup> ). 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'imaginaire parentale*" de la psychanalyse ( <sup>87</sup> ). 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 ( <sup>88</sup> ).

**Tableau 25 : Unités se rapportant au père du narrateur**

<sup>85</sup> Cet aspect sera détaillé dans le chapitre neuf.

<sup>86</sup> 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<sup>ère</sup> édition 1966)

<sup>87</sup> 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.

<sup>88</sup> On trouvera en annexes la description de la procédure d'analyse du récit et du classement des unités élémentaires en séquences, actants, propositions.

<p>je l'ai vu souffrir toute sa vie de ça</p> <p><i>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)</i></p>
<p>un pédago hors classe</p> <p><i>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)</i></p>
<p>vengeance... par filiation interposée</p> <p><i>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)</i></p>
<p>Source : Analyse de la transcription de l'entretien de Daniel, regroupements des unités élémentaires codées en actant qui se rapportent au père.</p>
<p>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.</p>

### **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 (<sup>89</sup>) 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. 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'vais 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'institutariat et "contradictions de l'héritage"

Dans le texte intitulé "*Les contradictions de l'héritage*" (<sup>90</sup>) Pierre Bourdieu présente les

<sup>89</sup> MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (première édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)

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 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

<sup>90</sup> Bourdieu Pierre, 1993, « Les contradictions de l'héritage », in *La misère du monde*, Seuil (pp.711-718)

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* » (<sup>91</sup>).

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* ».

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* » (<sup>92</sup>).

<sup>91</sup> LACAN Jacques, 1966, *Écrits*, Seuil

<sup>92</sup> DEJOURS Christophe, 2003, « Résistances au sujet, résistance du sujet », CCIC (centre culturel international de Cerisy), à paraître

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.

#### 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* (<sup>93</sup>) 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 :

**« 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**

---

<sup>93</sup> Gaulejac (de) Vincent, 1987, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Éditions Hommes et groupes rencontres dialectiques

**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>instiit(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
<i>total</i>	28	13	41
<i>Source</i> : Transcription intégrale de l'entretien de Daniel.			
<i>Lecture</i> : 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* » (<sup>94</sup>) 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 "institut" 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 instituts* ». 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* »).

Malgré la mixité des classes, la gémiation 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 (<sup>95</sup>).

## IV.2. Une identité professionnelle "fusionnelle"

<sup>94</sup> Strauss Anselm, 1978 « Une perspective en termes de monde social » in *La trame de la négociation*, L'Harmattan, pp. 269-282

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* » (<sup>96</sup>) 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'institutorat, 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) »**

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 »** (<sup>97</sup>).

Dans un tableau présentant "les produits culturels du travail organisé", l'auteur précise

<sup>95</sup> 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).

<sup>96</sup> BOLTANSKI Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Éd. de Minuit, p. 7

<sup>97</sup> SAINSAULIEU Renaud, 1988, *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, page 436, *souligné par nous (première édition 1977)*

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 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" (<sup>98</sup>) ?

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".

<sup>98</sup> 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.

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 (<sup>99</sup>).

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

---

<sup>99</sup> MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (première édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)

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* » ( <sup>100</sup> ). L'hypothèse de la dualité de la réalité sociale entraîne une conception duale de l'identité, dont les deux 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, <i>La socialisation</i> , 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

<sup>100</sup> 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

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* » ( <sup>101</sup> ). 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"** ( <sup>102</sup> ).

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 pédagos*. 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*" ( <sup>103</sup> ) divergent puisque d'un côté, dans *la figure paternelle*, la souffrance engendrée par l'expérience quotidienne du déclassé 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

<sup>101</sup> CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard, p.519 et suivantes

<sup>102</sup> SUAUD Charles, 1978, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Minit

<sup>103</sup> Bourdieu Pierre, 1993, *La misère du monde*, Seuil

résignation sociale, par leur renoncement à changer la situation (ou à changer de 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'institutorat 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* » (<sup>104</sup>) 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.

### **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 (<sup>105</sup>). 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 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 (<sup>106</sup>), vous me remonterez 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".**

<sup>104</sup> DUBAR Claude & DEMAZIERE Didier, 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan

<sup>105</sup> 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.

**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* » (<sup>107</sup>). 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* » (<sup>108</sup>).

### **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

<sup>106</sup> **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.**

<sup>107</sup> 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

<sup>108</sup> GOBLOT Edmond, 1967, *La barrière et le niveau*, PUF (première édition : 1925)

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 (109).

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 dé clic (P2.3) autre phase de ma carrière (P4.3) deuxième bascule dans ma carrière (P4.2) troisième dé clic (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 permettant de comprendre *pourquoi* les choses se sont enchaînées de

---

<sup>109</sup> Voir en particulier CHARLES Frédéric & CLEMENT Jean-Paul 1997, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg

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 PÉDAGOS 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 pédagos" 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 pédagos 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.* » ( <sup>110</sup> ). 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) »**

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

---

<sup>110</sup> GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne t1 La présentation de soi*, Les Éditions de Minuit, page 229

certaines coordonnateurs, qui se consacrent à des tâches de type organisationnel fort éloignées finalement de l'exercice ordinaire du métier d'instituteur dans sa classe (<sup>111</sup>).

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)**

**« 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'institutorat 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

---

<sup>111</sup> 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



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 (<sup>112</sup>), 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.*

<sup>112</sup> qui aurait déclaré après Asculum : « *Encore une victoire comme celle-là et nous sommes perdus !* »

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**.

### 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* » (<sup>113</sup>) 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.

---

<sup>113</sup> 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 3ème cycle en sociologie, Paris VIII Vincennes

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.

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 (114).

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

---

<sup>114</sup> Soulié Charles, 1993, « Un succès compromettant » in BOURDIEU, *La misère du monde*, Seuil, pp.755-762

conscience, elle aussi progressive.

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* » (<sup>115</sup>)– 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.

### **...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 (<sup>116</sup>).

### **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– (<sup>117</sup>). Nous

<sup>115</sup> AUBERT V. & BERGOUIGNOUX A. & MOURIAUX R. & MARTIN J.P., 1985, *La forteresse enseignante*, Fayard

<sup>116</sup> BOURDIEU Pierre, 1978, « Classement, déclasserement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales N°24*

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*".

### **DESTINATION PROFESSIONNELLE**

Nous avons rencontré dans ce chapitre plusieurs incarnations des formes de mobilité définies dans le premier chapitre, en particulier les "*filières 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 dé clics* »). 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.

---

<sup>117</sup> MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Minuit

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

## Présentation de la deuxième 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 "filiales internes" et les "débouchés captifs" de l'institutariat, 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'institutariat, 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'institutariat, 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'institutariat).

## Chapitre 4. RESSOURCES. Critères cognitifs de mobilité et marges de jeu institutionnelles

### Présentation 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.

## 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 (<sup>118</sup>).

### 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 (<sup>119</sup>). 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

<sup>118</sup> 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

<sup>119</sup> PENAN H., 1990, *Compétence et mobilité : une approche cognitive*, Institut d'administration des entreprises, Toulouse

proximités définies en termes de compétences cognitives entre un “*emploi-source*” et un “*emploi-cible*”, et de définir des critères de mobilité.

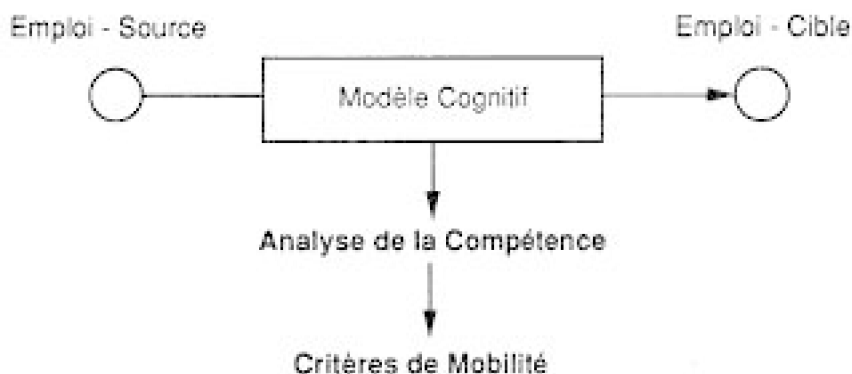


Figure 8 : L'analyse de la mobilité dans le modèle cognitif

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 :

**« 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 :

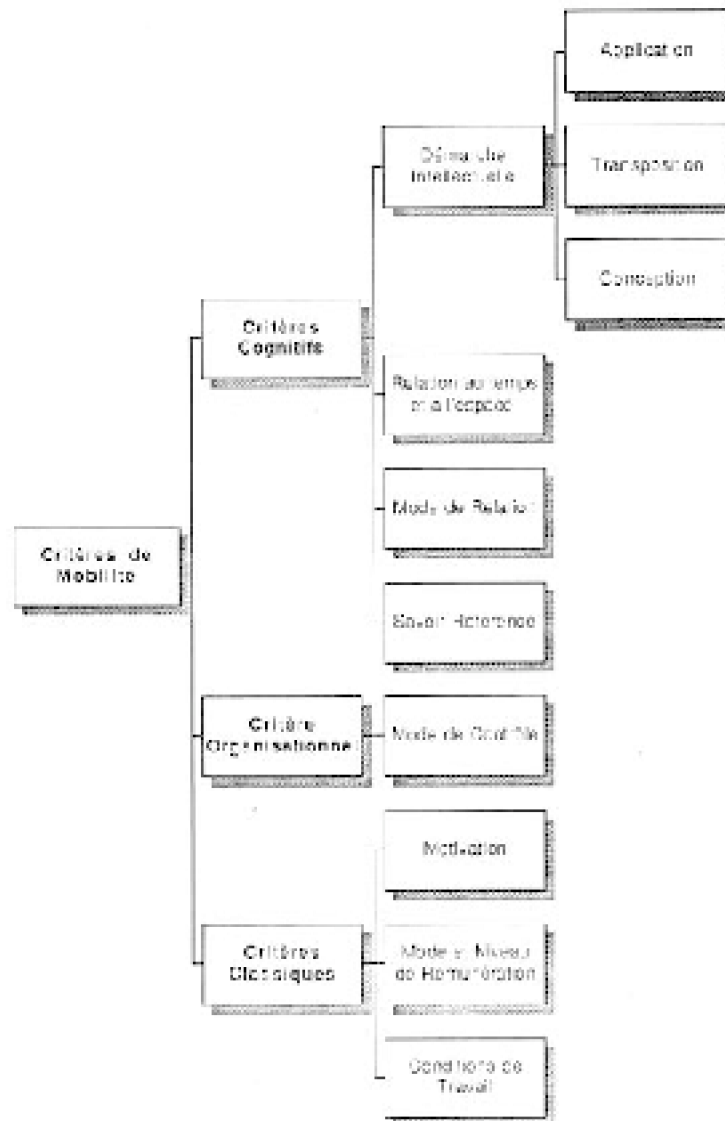


Figure 9 : Les critères de mobilité du modèle cognitif

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 :

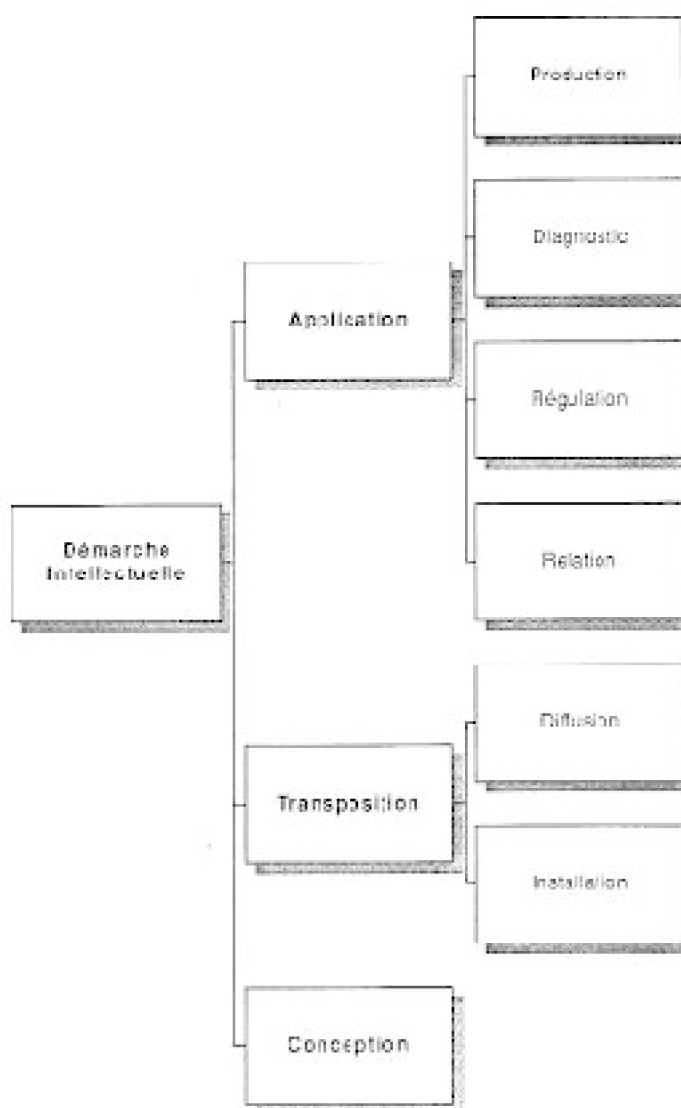


Figure 10 : Les types de démarche intellectuelle

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 ( <sup>120</sup> ). 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 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* » ( <sup>121</sup> ).

<sup>120</sup> PERRENOUD Philippe, 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF

<sup>121</sup> WELLER J.M., 1998, « La modernisation des services publics par l'usager : une revue de la littérature (1986-1996) », *Sociologie du travail*, n°3, pp.363-392

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).

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 ( <sup>122</sup> ). 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 ( <sup>123</sup> ). 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).

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* » ( <sup>124</sup> ). Il convient toutefois de ne pas confondre une compétence acquise dans l'exercice d'un métier avec un positionnement éthique (en

---

<sup>122</sup> 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

<sup>123</sup> BARRÈRE A., 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, n°44, pp.481-497



forme de "résistance" ou de réticence). Dans l'exercice du métier d'enseignant –comme dans tout « *travail sur autrui* » ( <sup>125</sup> )– 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 ( <sup>126</sup> ). 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 ( <sup>127</sup> ).

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. » ( <sup>128</sup> )**

<sup>124</sup> CIFALI Mireille, 1994 , *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF

<sup>125</sup> DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil

<sup>126</sup> 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.

<sup>127</sup> GLASMAN D. & COLLONGES G., 1992, « Enseignants et travailleurs sociaux. Partenariat et identités professionnelles », *Revue du CRE N°5*

<sup>128</sup> **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)**

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 prolixe 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 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. » ( <sup>129</sup> )**

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. » ( <sup>130</sup> )**

<sup>129</sup> « Missions du professeur exerçant en collège en LEGT ou en LP » Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 (Annexe, extraits)

<sup>130</sup> 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. » ( <sup>131</sup> )**

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*”.

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. » ( <sup>132</sup> )**

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.

---

<sup>131</sup> 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)

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 ( <sup>133</sup> ) 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* » ( <sup>134</sup> ), 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 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*

<sup>132</sup> **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**

<sup>133</sup> 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 »)

<sup>134</sup> 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

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. »** (<sup>135</sup>)

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 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.

---

135 « *Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles* » Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 (Annexe 1)

## 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. » ( <sup>136</sup> )**

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.

### CATÉGORIES, DOMAINES ET "EMPLOIS/MÉTIER"

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 :

---

<sup>136</sup> ANPE, 1997, ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois), La Documentation française, page 1

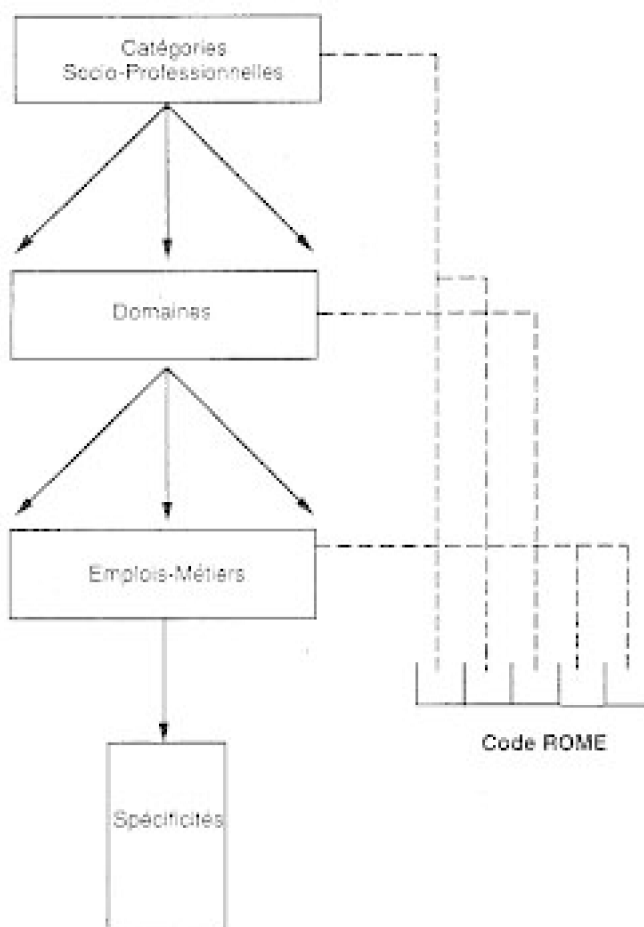


Figure 11 : La structure de la nomenclature ROME

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 ( <sup>137</sup> ).

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 :

Tableau 28 : Emploi/métiers du domaine de la formation initiale

22 Professionnels de la formation initiale et continue
221 Professionnels de la formation initiale
<i>enseignement préélémentaire et élémentaire</i>
22111 Enseignant des écoles
<i>enseignement du second degré</i>
22121 Enseignant d'enseignement général
22122 Enseignant d'enseignement technique
<i>enseignement supérieur</i>
22131 Enseignant chercheur
<i>administration de l'enseignement</i>
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
<i>inspection</i>
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**

<sup>137</sup> La fiche N°22 111 intitulée « enseignant des écoles » est reproduite en annexes.

**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 :

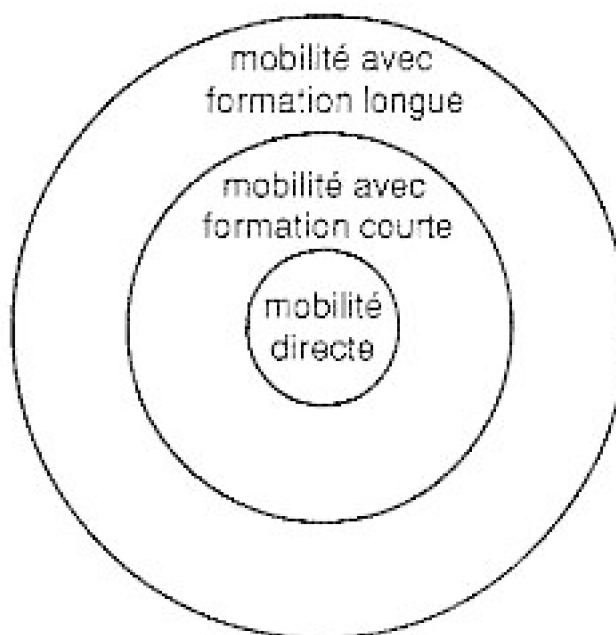


Figure 12 : Représentation graphique des aires de mobilité du ROME

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.

### **I.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 :

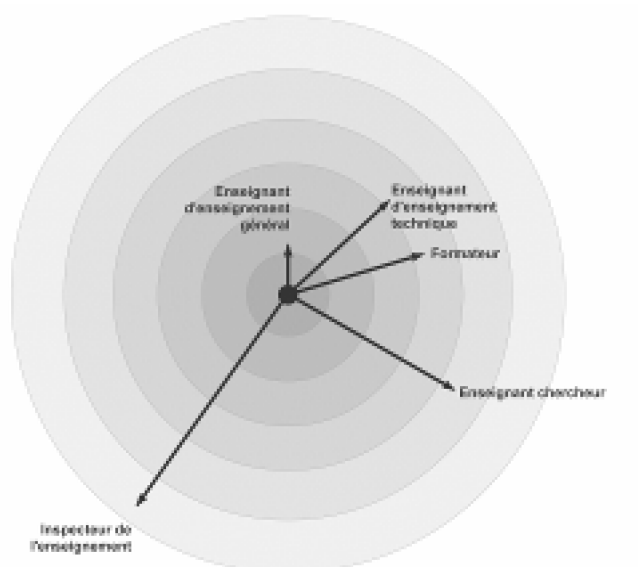
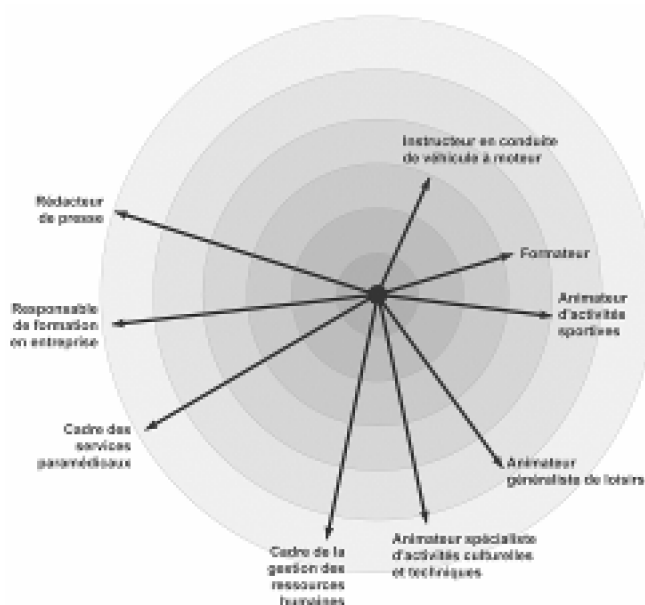


Figure 14 : Débouchés internes/externes (à l'Éducation nationale) pour un "enseignant des écoles"

#### DÉBOUCHÉS INTERNES



#### DÉBOUCHÉS EXTERNES

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 ( <sup>138</sup> ). 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 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'institutorat. 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

---

<sup>138</sup> Le chapitre cinq est consacré aux IEN et nous permettra de détailler cette destination professionnelle et ses liens avec la position d'instituteur.

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'expliciter 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* » ( <sup>139</sup> ) –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).

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"...).

---

<sup>139</sup> THIERRY Albert, 1986, *L'homme en proie aux enfants*, Magnard (première édition 1909)

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 :

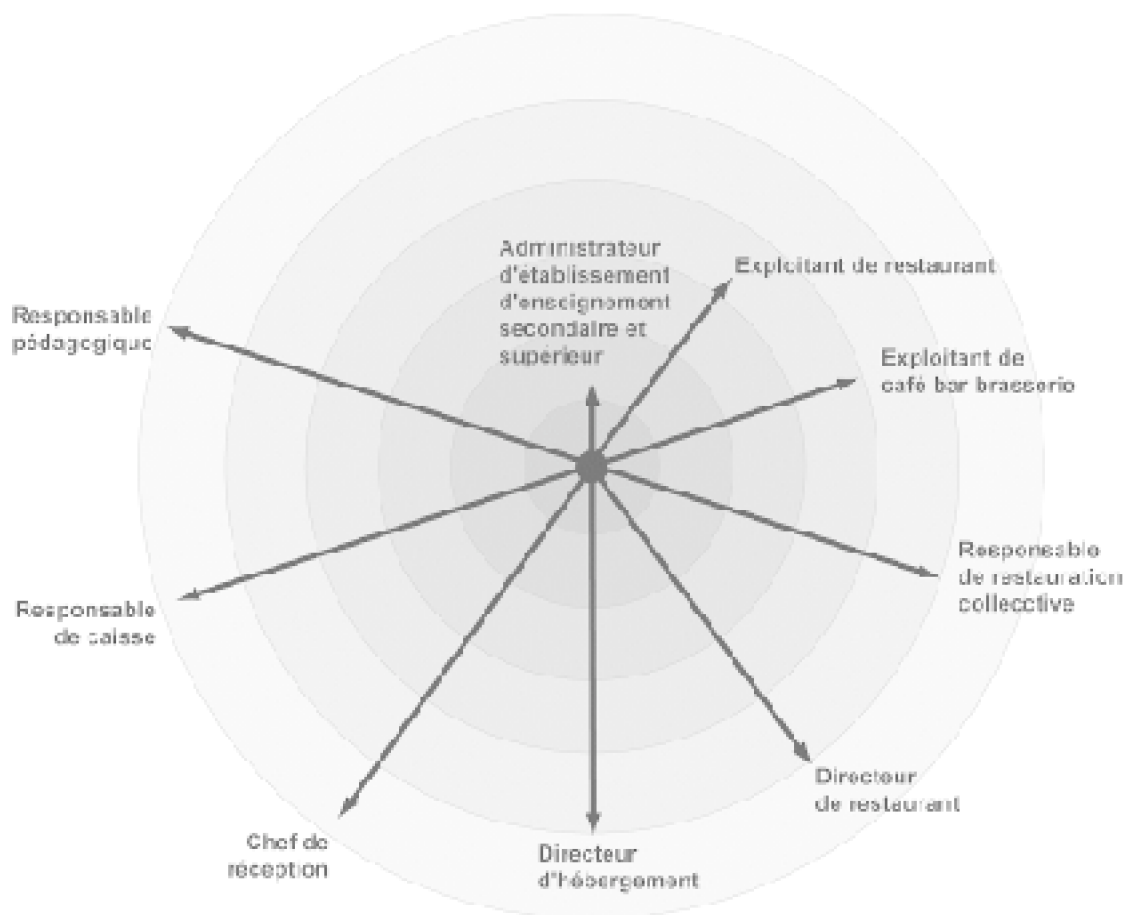


Figure 15 : Aire de mobilité de la direction d'école

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.



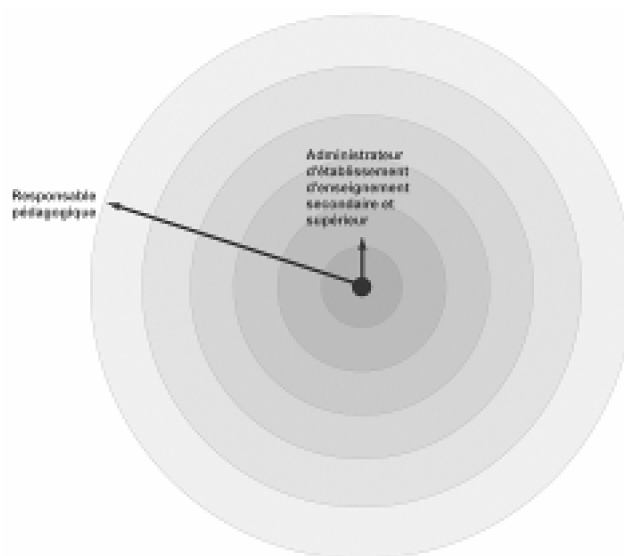


Figure 16 : Débouchés internes/externes de la direction d'école

#### 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 ( <sup>140</sup> ). 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 (<sup>141</sup>). 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 collègue). 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 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

---

<sup>140</sup> 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.

<sup>141</sup> 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

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* » (<sup>142</sup>).

### 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

<sup>142</sup> Le texte de cette loi se trouve en annexes.

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,

---

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

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 ( <sup>143</sup> ).

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

---

<sup>143</sup> 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.

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 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 révoquant. 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 ( <sup>144</sup> ). 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 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

---

<sup>144</sup> 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.

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 ré-orientation 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. »**<sup>145</sup>

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)

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**

---

<sup>145</sup> 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

***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.) » ( <sup>146</sup> )***

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 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 ( <sup>147</sup> ).

---

<sup>146</sup> 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)

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* » (<sup>148</sup>), 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.

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).

---

<sup>147</sup> 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*

<sup>148</sup> CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard

*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

### Présentation 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’institutorat, 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.

## 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 :

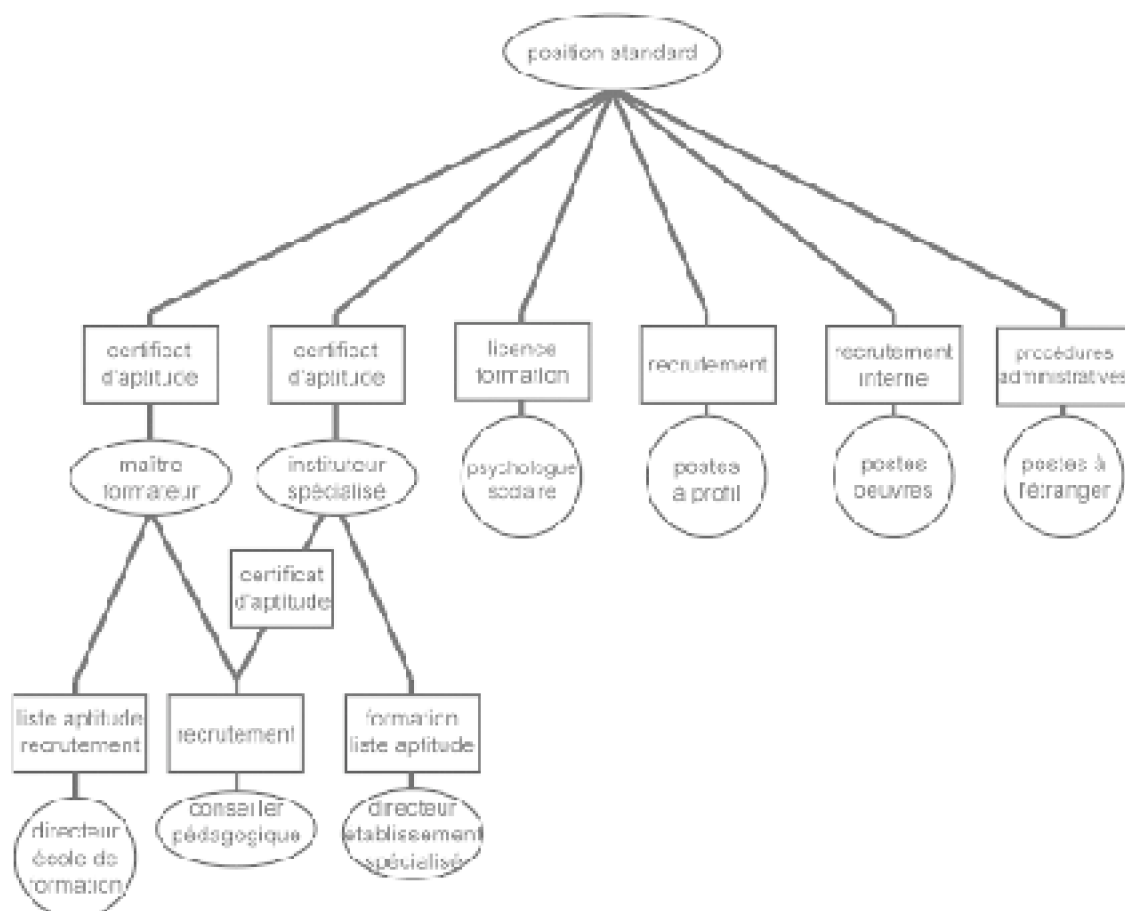


Figure 17 : Schéma général des filières internes de l'institutorat

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 **l'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 :

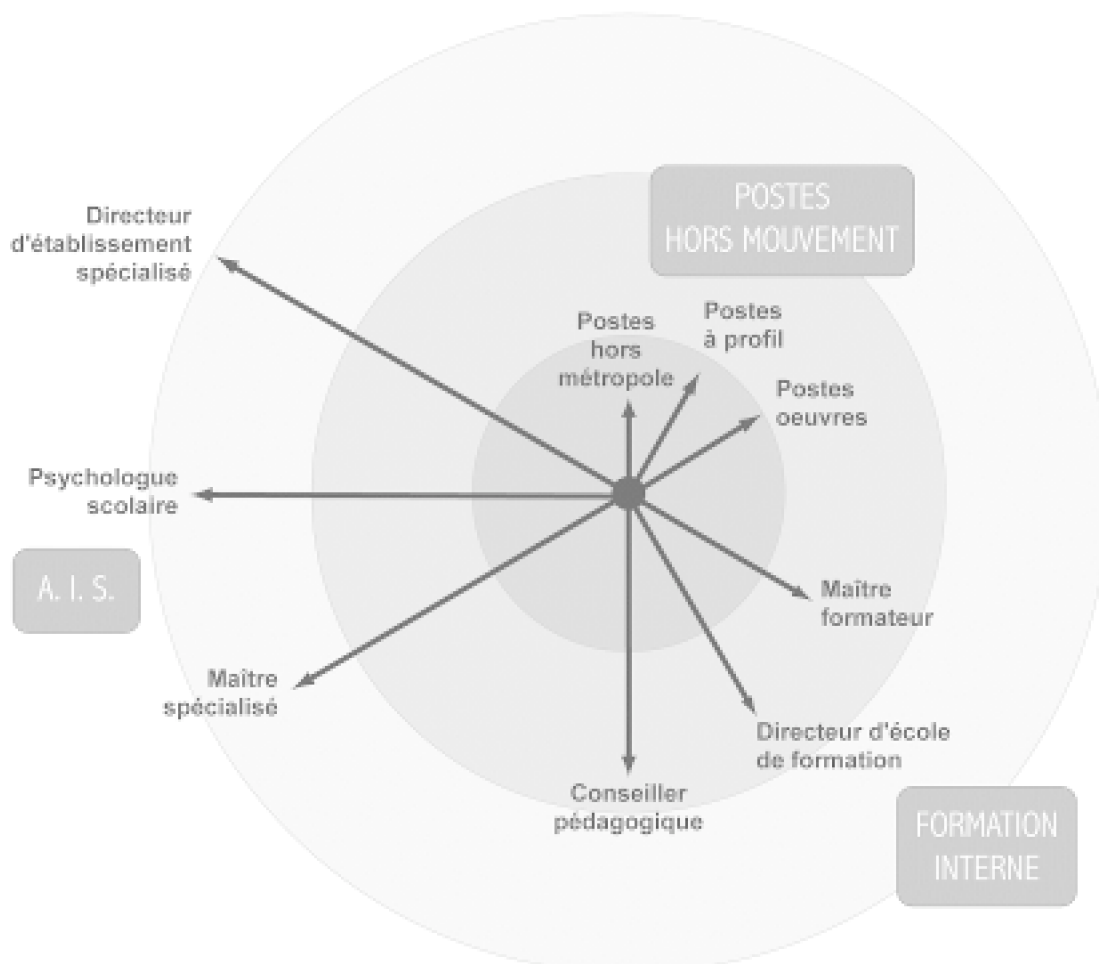


Figure 18 : Critères réglementaires d'accès aux débouchés spécifiques

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 :

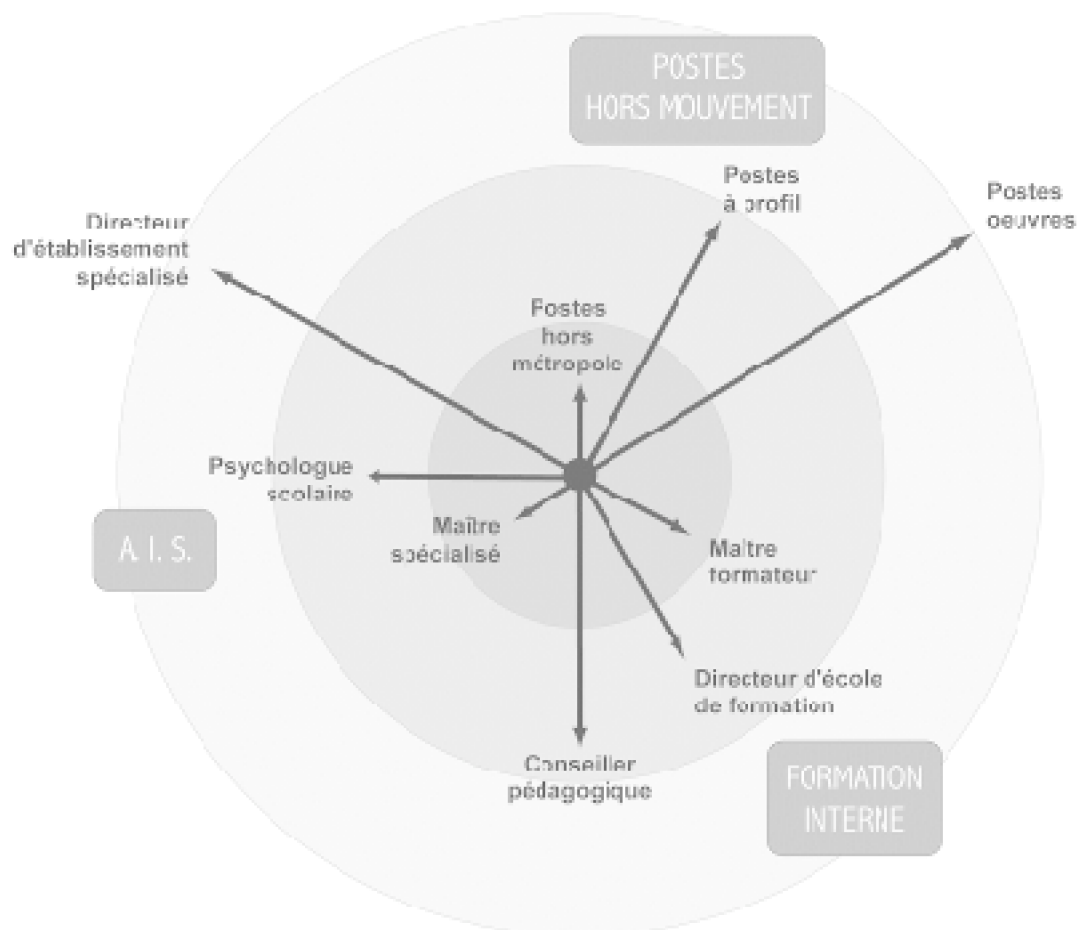


Figure 19 : Distance fonctionnelle des débouchés spécifiques

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 », <i>Les rapports du Sénat</i> N°328 page 340		

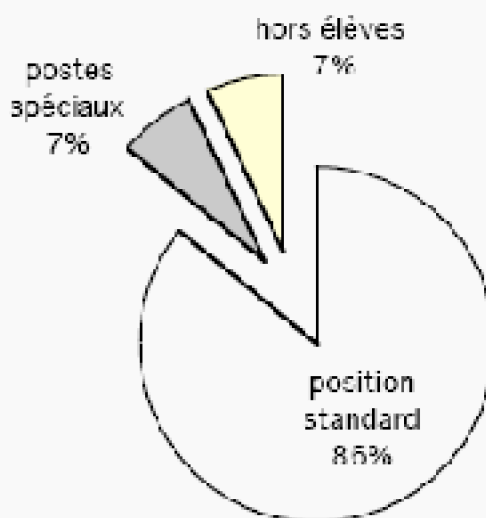
Comme nous l'avons déjà indiqué dans le chapitre deux au niveau départemental, les valeurs "officielles" de ce tableau –construit à partir des données ministérielles– indique le nombre d'emplois selon la ventilation administrative et ne tient compte que des postes budgétaires, ce qui exclut les détachements. 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%
<i>Source</i> : 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.



Source : tableau précédent

Lecture : 86% des postes budgétaires sont affectés à la position standard.

Figure 20 : Répartition fonctionnelle des enseignants du premier degré

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* » ( <sup>149</sup> ). 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*

<sup>149</sup> MEN, 1995, Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 : *Les maîtres formateurs et les maîtres d'accueil temporaire*

*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.

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. »** ( <sup>150</sup> )

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.

---

<sup>150</sup> 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

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 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 ( <sup>151</sup> ).

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 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,**

---

<sup>151</sup> PELPEL Patrice, 2003, *Accueillir accompagner former des enseignants*, Chronique Sociale (page 56)

***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%
<b>total formation interne</b>	<b>7 992</b>	<b>100,0%</b>	
décharges maîtres formateurs	1 868		
autres positions	300 511		
<b>total général premier degré</b>	<b>310 371</b>		<b>100,0%</b>
<i>Source : tableau « répartition des emplois du premier degré » de la section précédente</i>			

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 désintéret 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. » ( <sup>152</sup> )**

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%
<i>Source</i> : pointages départementaux (ce tableau ne donne pas les effectifs de telle ou telle année mais indique des ordres de grandeur)			
<i>Lecture</i> : 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 :

<sup>152</sup> IGEN, 2001, « L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire », MEN, rapport N°2001-044 présenté par Yves BOTTIN et Jacques NACABAL



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 ( <sup>153</sup> ). 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* » :

**« 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. » ( <sup>154</sup> )**

Les DEAA sont entièrement déchargés de classe ( <sup>155</sup> ), 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**

<sup>153</sup> À l'exception de quelques cas de fermeture d'écoles annexes par les centres départementaux des IUFM.

<sup>154</sup> **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**

<sup>155</sup> 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.

***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. »*** ( <sup>156</sup> )

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 « *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 ( <sup>157</sup> ). 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 :

***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... ( <sup>158</sup> ) « 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,

---

<sup>156</sup> MEN, Note de service N°95-268 du 5 décembre 1995 (je souligne)

<sup>157</sup> 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.

<sup>158</sup> poème anonyme cité par S. Papert en exergue du chapitre 4 de son ouvrage : *Jaillissement de l'esprit*, Flammarion, 1981

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.

### 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. »** ( <sup>159</sup> )

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

---

<sup>159</sup> MEN, Circulaire du 10 novembre 1961

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 justifie, "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. » <sup>(160)</sup>

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

<sup>160</sup> MEN, Note de service n°96-107 du 18 avril 1996 « Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription »

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.

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. » ( <sup>161</sup> )**

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 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**

---

<sup>161</sup> QUEMENER Pierre, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>e</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation (pp 67-68, souligné par nous)

**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 Lecoq, 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 » ( <sup>162</sup> ).**

Et dans cette recherche d'appuis universitaires et institutionnels, les conseillers pédagogiques ont des atouts collectifs à faire valoir. Parmi les 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... ( <sup>163</sup> ). 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 . » ( <sup>164</sup> )**

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

---

<sup>162</sup> BRUN Georges, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>e</sup> congrès de l'ANCP, Hachette éducation (pp 78-79, souligné par nous)*

<sup>163</sup> 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.

<sup>164</sup> LE CABEC Eugène, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>e</sup> congrès de l'ANCP, Hachette éducation (pp 85-86, souligné par nous)*

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. » ( <sup>165</sup> )**

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 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* » ( <sup>166</sup> ).

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**

<sup>165</sup> IGEN, 2003, « *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire* », MEN, rapport N°2003-034 (page 9)

<sup>166</sup> circulaire interministérielle N°4686 du 30 septembre 1969, qui sera mise à jour en 1975



**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, utilisation des matériels, transports...) qui relèveraient peut-être davantage des directeurs ou de personnels des collectivités territoriales. » ( <sup>167</sup> )**

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* » ( <sup>168</sup> ).

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...

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

---

<sup>167</sup> IGEN, 2003, « *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire* », MEN, rapport N°2003-034 (page 9)

<sup>168</sup> MEN, Note de service N°96-107 du 18 avril 1996 « *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription* »

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%
<b>Total</b>	<b>3 329</b>	<b>134</b>	<b>3 463</b>	<b>100,0%</b>

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 pédagoges", 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*" ( <sup>169</sup> ) : en passant du métier global au secteur

<sup>169</sup> DAMIEN Robert & TRIPIER Pierre, 1994, « Rhétoriques professionnelles » in DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille

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).

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 (<sup>170</sup>). 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" :

**« 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**

---

<sup>170</sup> 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*, Maspero).

***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. » ( 171 )***

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 :

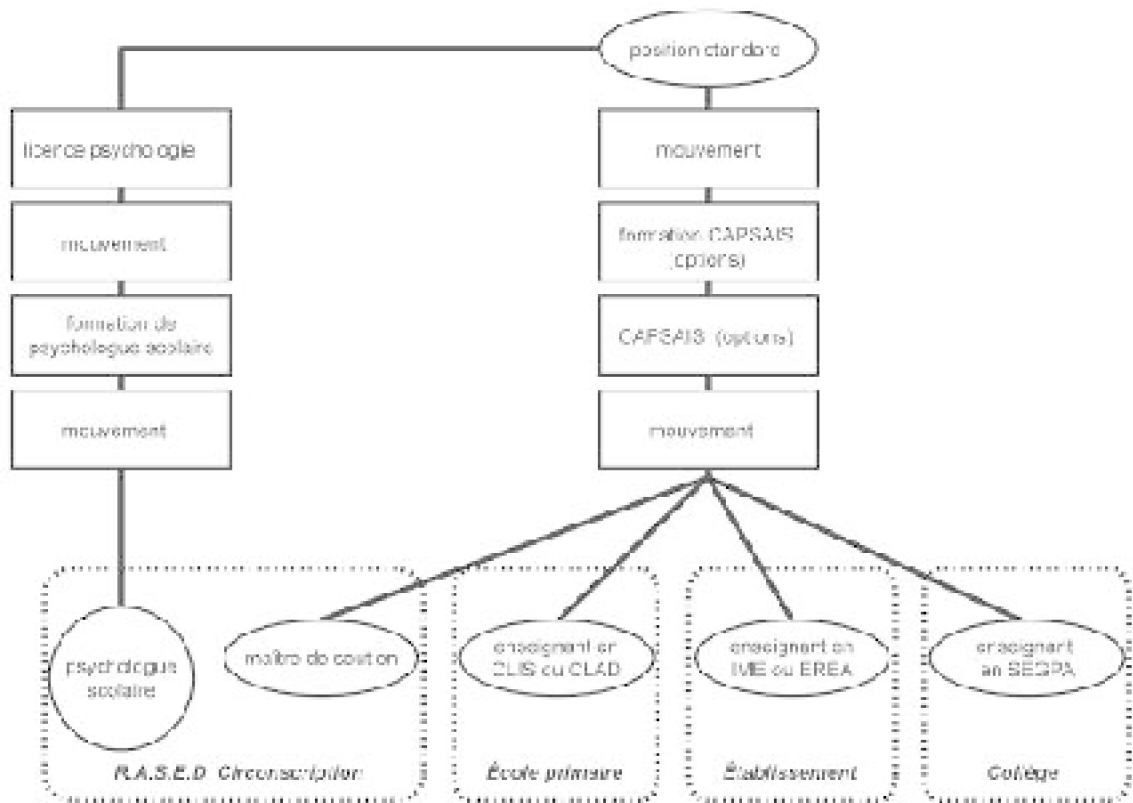


Figure 23 : Les voies d'accès à l'enseignement spécialisé

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

171 DUBET François & MARTUCCELI Danilo, 1996, À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, seuil, pp 136-137

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* » (<sup>172</sup>) 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 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

---

<sup>172</sup> MEN, 1995, « Enseignant spécialisé : un métier aux multiples facettes », Bulletin officiel N°35 du 28 septembre 1995 page 2746 et sv.

---

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 ( <sup>173</sup> ).

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**

<sup>173</sup> Source : site internet de l'AFPS (association française des psychologues scolaires) en 2003 (afps.net)



**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 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. » ( <sup>174</sup> )**

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). » ( <sup>175</sup> )**

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 :

**« 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

---

<sup>174</sup> 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)

<sup>175</sup> MARC Pierre, 1977, *Les psychologues dans l'institution scolaire. Activités et problèmes actuels*, Le Centurion page 55 (souligné par nous)

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. »** ( <sup>176</sup> )

Sur un autre registre, on peut remarquer que les premiers recrutements de psychologues scolaires constituent une forme de mobilité structurelle ( <sup>177</sup> ). 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 psychologiques (arrêté du 2 juin 1960). »** ( <sup>178</sup> )

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 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

<sup>176</sup> circulaire N°205 du 8 novembre 1960 définissant les missions des psychologues scolaires (dite "circulaire Lebettre", non publiée au BO)

<sup>177</sup> 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.

<sup>178</sup> PIACIÈRE Jean & MARIEL Raymond & ROUSSEL Nicole, 1995, *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires*, AFPS (association française des psychologues scolaires) page 18

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. »** ( <sup>179</sup> )

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. »** ( <sup>180</sup> )

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**

---

<sup>179</sup> 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)

<sup>180</sup> 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)

***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. » ( <sup>181</sup> )***

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) intervenant dans le secondaire n'est pas vraiment à l'ordre du jour des réformes ministérielles ( <sup>182</sup> ). 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 ( <sup>183</sup> ). 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.

### **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 :

<sup>181</sup> Source : site internet de l'Association française des psychologues scolaires en 2003 (afps.net)

<sup>182</sup> Le projet de régionaliser la gestion administrative des COP a d'ailleurs provoqué un large mouvement d'opposition au printemps 2003.

<sup>183</sup> GENTIL Régine & SERRA Nathalie & 1997, *La fonction de conseiller d'orientation psychologue des centres d'orientation vue par les différents acteurs*, DEP-MEN

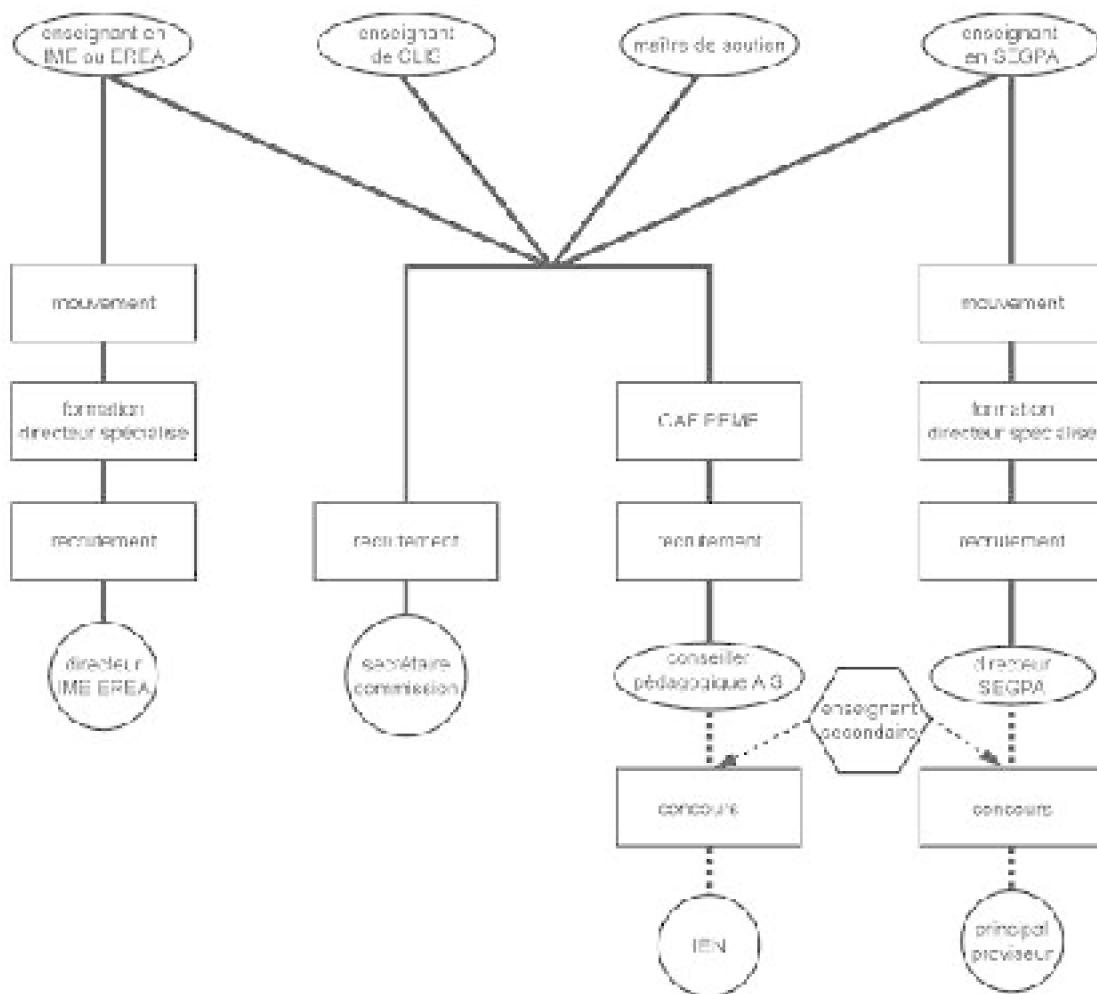


Figure 24 : Les débouchés de second rang du CAPSAIS

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%
<b>total AIS</b>	<b>24 065</b>	<b>100,0%</b>	<b>7,8%</b>
hors AIS	286 306		92,2%
<b>total général</b>	<b>310 371</b>		<b>100,0%</b>
<i>Source</i> : tableau « répartition des emplois du premier degré » de la section I			
<i>Lecture</i> : 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%
<i>Source</i> : tableau précédent et BOEN N°35 1995 « Enseignant spécialisé : un métier au multiple facettes » et site AFPS (association française des psychologues scolaires).			
<i>Lecture</i> : 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'agrèger 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 :



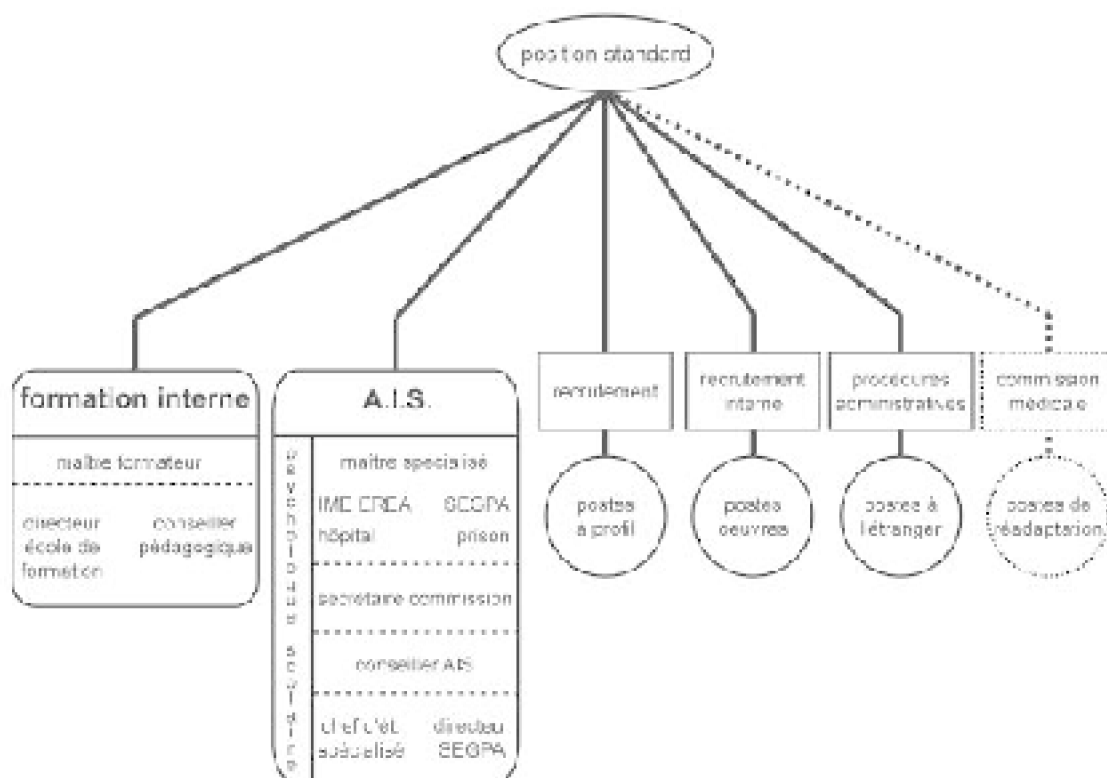


Figure 25 : Présentation globale des postes hors mouvement

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 œuvres").

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%
<b>total postes complémentaires</b>	<b>7 293</b>	<b>100,0%</b>	<b>2,3%</b>
Autres positions	307 670		97,7%
<b>total général</b>	<b>314 963</b>		<b>100,0%</b>
<i>Source</i> : GOUTEYRON 1999, <i>op. cit.</i> p. 144 (détachement) et p. 340 (autres postes)			
<i>Lecture</i> : les 3 091 postes à l'étranger représentent 42% des postes complémentaires et 1% des personnes relevant du premier degré.			
<i>Note</i> : 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*" ( <sup>184</sup> ). En 1997-1998, il représentait 984 postes budgétaires. Les

<sup>184</sup> 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

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) (<sup>185</sup>). 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.

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*" (<sup>186</sup>). 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,***

<sup>185</sup> On peut remarquer que les documents émanant du ministère ne stipulent que les trois premières possibilités...

<sup>186</sup> MJENR, 2003, « Accord-cadre entre le MJENR et la MGEN », B.O.E.N. N°35 septembre 2003

**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. » ( <sup>187</sup> )**

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. » ( <sup>188</sup> ). 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. » ( <sup>189</sup> )**

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 :

**« 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**

---

<sup>187</sup> 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

<sup>188</sup> FREUD Sigmund, 1985, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin » in *Résultats, idées, problèmes*, tome 2, PUF page 263 (première édition 1937)

<sup>189</sup> 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

**étrangères, montre qu'il n'y a pas de surconsommation, alors même que l'offre de soins est d'accès facile. » ( <sup>190</sup> )**

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 extrêmement pessimiste et contribue, d'une certaine manière, à constituer la crise individuelle comme un trait de la revendication identitaire dans la profession. » ( <sup>191</sup> )**

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 ( <sup>192</sup> ). 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. » ( <sup>193</sup> )**

Chaque année, près du tiers des personnes concernées quittent le système de la réadaptation pour une autre position professionnelle. Les données ministérielles classent

---

<sup>190</sup> 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

<sup>191</sup> Pierre Valarié in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP page 59

<sup>192</sup> 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)

<sup>193</sup> TOCABEN Anne, 1993, « La réadaptation des enseignants : bilan et évaluation », *Éducation et formations N°34*, pp 55-58

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)

#### 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. »** ( <sup>194</sup> )

**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

---

<sup>194</sup> CACOUAULT-BITAUD Marleine, 1998, « Les personnels de direction du second degré dans trois académies : déterminants d'accès aux fonctions et représentations du rôle » in BOURDONCLE Raymond & DEMAILLY Lise (éds), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation, presses universitaires du septentrion*, page 346

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 (<sup>195</sup>). 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. »** (<sup>196</sup>)

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.

### 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 (<sup>197</sup>). 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*

<sup>195</sup> 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

<sup>196</sup> Source : site de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger ([www.aefe.diplomatie.fr](http://www.aefe.diplomatie.fr))

<sup>197</sup> IUFM : institut universitaire de formation des maîtres, CDDP : centre départemental de documentation pédagogique, REP : réseau d'éducation prioritaire

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 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. » ( <sup>198</sup> )**

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.

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.* » ( <sup>199</sup> ). 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*

<sup>198</sup> GLASMAN D. & COLLONGES G., 1992, « *Enseignants et travailleurs sociaux. Partenariat et identités professionnelles* », *Revue du CRE N°5*

<sup>199</sup> GLASMAN Dominique, 2002, *Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques*, Sedrap université, page 12

*l'exercer de façon provisoire– ont dû inventer. »* ( <sup>200</sup> ).

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.* » ( <sup>201</sup> ). 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 ( <sup>202</sup> ).

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 ( <sup>203</sup> ).

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

---

<sup>200</sup> GLASMAN Dominique op. cit. pp 70-71

<sup>201</sup> GUILLAUME François-Régis, 1998, « Travailler en ZEP », *Note d'information N°98-16 mai 1998*, DPD-MEN (page 5)

<sup>202</sup> MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur*, Minuit

<sup>203</sup> 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. & BERGOUIGNOUX A. & MOURIAUX R. & MARTIN J.P., 1985, *La forteresse enseignante*, Fayard

situation 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 :

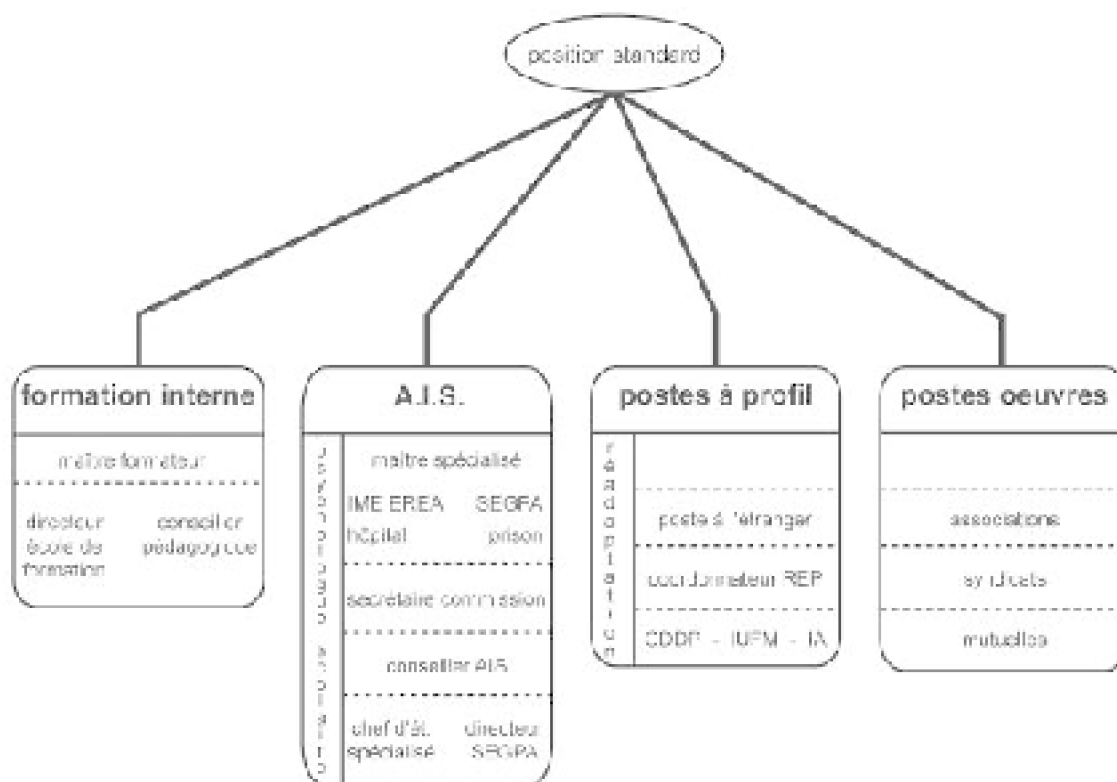


Figure 26 : Vue d'ensemble des positions de mobilité fonctionnelle

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%	
<b>sous total position non-standard</b>	<b>39 350</b>	<b>100%</b>	<b>12,5%</b>	
position standard	275 613		87,5%	
total premier degré (y compris les détachés)	314 963		100,0%	
<i>Source</i> : les tableaux d'effectifs du chapitre				
<i>Lecture</i> : 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 :

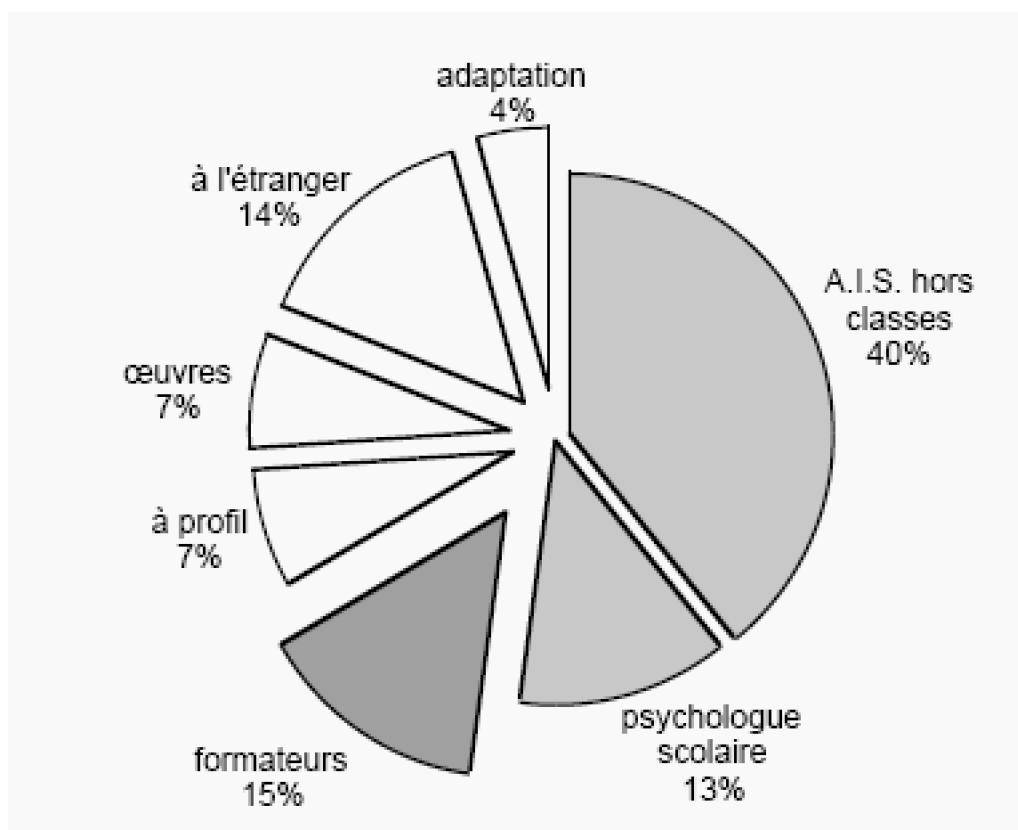


Figure 27 : Distribution des effectifs non-enseignants du premier degré

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. » ( <sup>204</sup> )***

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* ».

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 ( <sup>205</sup> ). 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 :

***« 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 ( <sup>206</sup> ). [...] L'expérience professionnelle des instituteurs est surplombée***

---

<sup>204</sup> 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)*

<sup>205</sup> FRIEDMANN Georges, 1964, *Le travail en miettes*, Gallimard chapitre 6 L'omnipraticien, le spécialiste et le spécialisé I) polyvalence et spécialisation



***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. » ( <sup>207</sup> )***

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." ( <sup>208</sup> ) [...] des résultats de recherches [...] s'intéressant au passage d'un métier ou d'une profession, du Licence au Mandate (du moment où elle 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 initiatives, permettant effectivement son acquisition. ( <sup>209</sup> )***

L'importance de ces "rhétoriques professionnelles" ne doit pas nous échapper et nous y

<sup>206</sup> 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.

<sup>207</sup> DUBET François & MARTUCCELI Danilo, 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, seuil, chapitre 4 Les maîtres d'école* pp 136-137

<sup>208</sup> DURKHEIM Emile, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan, 1912, nombreuses rééd., PUF Citations d'après édition 1967

<sup>209</sup> DAMIEN Robert & TRIPIER Pierre, 1994, « Rhétoriques professionnelles » in DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille

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.

### **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

### Présentation du chapitre 6

---

Ce chapitre est consacré à l'étude de deux débouchés de l'institutorat 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'institutorat et au groupe professionnel d'arrivée), d'autre part ils engagent des traits caractéristiques de l'institutorat. 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.

### 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 ( <sup>210</sup> ). 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).

### 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 ( <sup>211</sup> ). 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%
<i>Source</i> : 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.			
<i>Lecture</i> : 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%.			

<sup>210</sup> Le nouveau corps des professeurs d'école venant seulement se substituer progressivement au corps des instituteurs qui est voué à l'extinction.

<sup>211</sup> 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.

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 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 (212). 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**

---

<sup>212</sup> Ferrier Jean, 1995, *Les inspecteurs des écoles primaires*, thèse en sciences de l'éducation sous la direction d'Alain Mingat, Université de Bourgogne

**Deuxième partie. ÉVOLUTIONS. Modalités de la mobilité en cours de carrière selon les contextes professionnels**

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			
<i>Source</i> : FERRIER 1995, op. cit. pp. 875-879			
<i>Lecture</i> : 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 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 (<sup>213</sup>). 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).

---

<sup>213</sup> 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* » (<sup>214</sup>), 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.

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* » (<sup>215</sup>). 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

<sup>214</sup> 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.

<sup>215</sup> 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

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 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 (<sup>216</sup>). 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 (<sup>217</sup>). 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

---

<sup>216</sup> MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Éditions de Minuit

<sup>217</sup> La prochaine section, consacrée à la mobilité catégorielle vers l'enseignement secondaire, sera l'occasion de développer cette opposition primaire VS secondaire.

le secondaire à travers l'étude du recrutement des inspecteurs parmi les professeurs du 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 arrière-boutique, 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.

### I.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'instit 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'instit, 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 (<sup>218</sup>) et que, vues de l'extérieur, elles soient quasiment indiscernables dans l'espace social global, hormis quelques subtiles nuances "entre profs".

## 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 (<sup>219</sup>). 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

<sup>218</sup> comme nous l'avons vu au chapitre précédent à partir de l'analyse cognitive

<sup>219</sup> CHAPOULIE Jean-Michel, 1987, Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne, Éditions de la maison des sciences de l'Homme

secondaire puisque environ **un professeur sur six est issu de l'institutorat**, ou tout du moins est passé par une École normale 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)		
<i>Lecture</i> : 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'institutorat est plus fréquent pour les hommes que pour les femmes (à l'exception des agrégés issus des classes moyennes)
- le passage par l'institutorat est beaucoup plus fréquent pour les professeurs issus des classes populaires ou moyennes que pour ceux issus des classes supérieures
- le passage par l'institutorat 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%
<i>Source</i> : tableau précédent (lignes concernant les agrégés et certifiés)			
<i>Lecture</i> : 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%
<i>Origine</i> : tableau précédent				
<i>Lecture</i> : 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
<i>Source</i> : CHAPOULIE 1987, op. cit. pp. 118-119 (une colonne du tableau 24 <i>Type de recrutement selon le grade, la génération et le sexe</i> )		
<i>Lecture</i> : 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'auxiliarat. 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 :

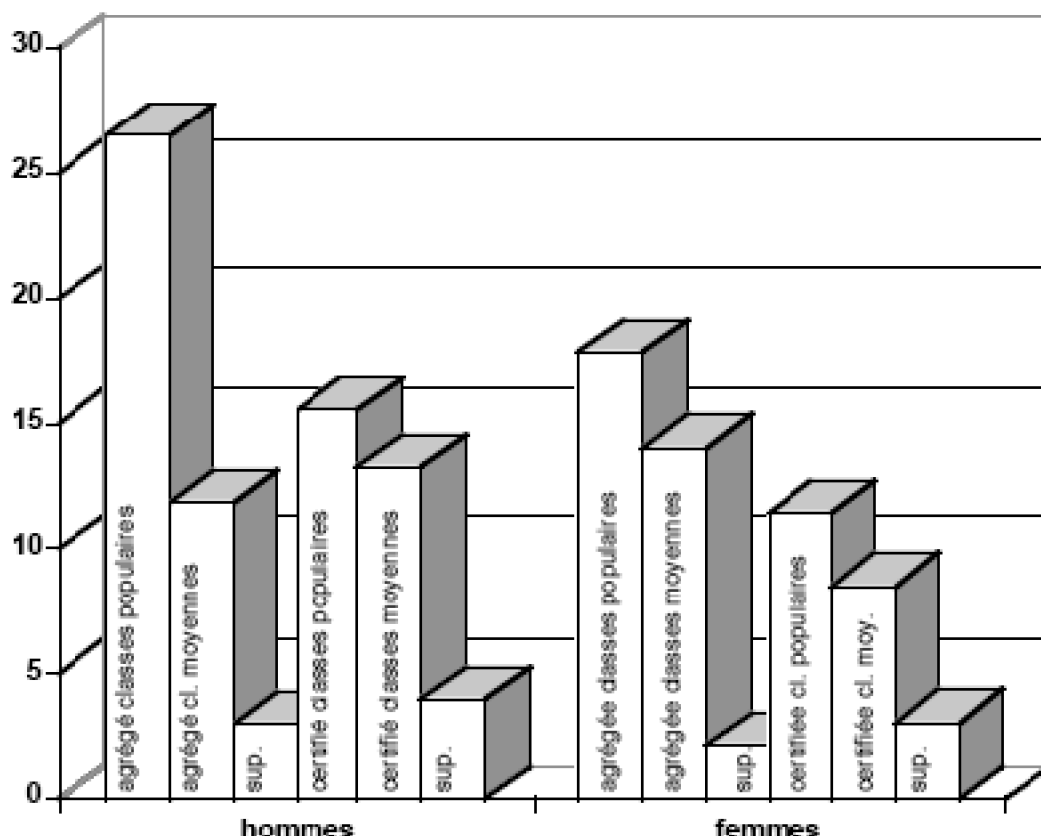


Figure 28 : Taux de passage par l'École normale selon l'origine, la catégorie et le genre

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 :

1. des flux de mobilité considérables en valeur absolue (de l'ordre de plusieurs dizaines de milliers de personnes),
2. 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),
3. 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**

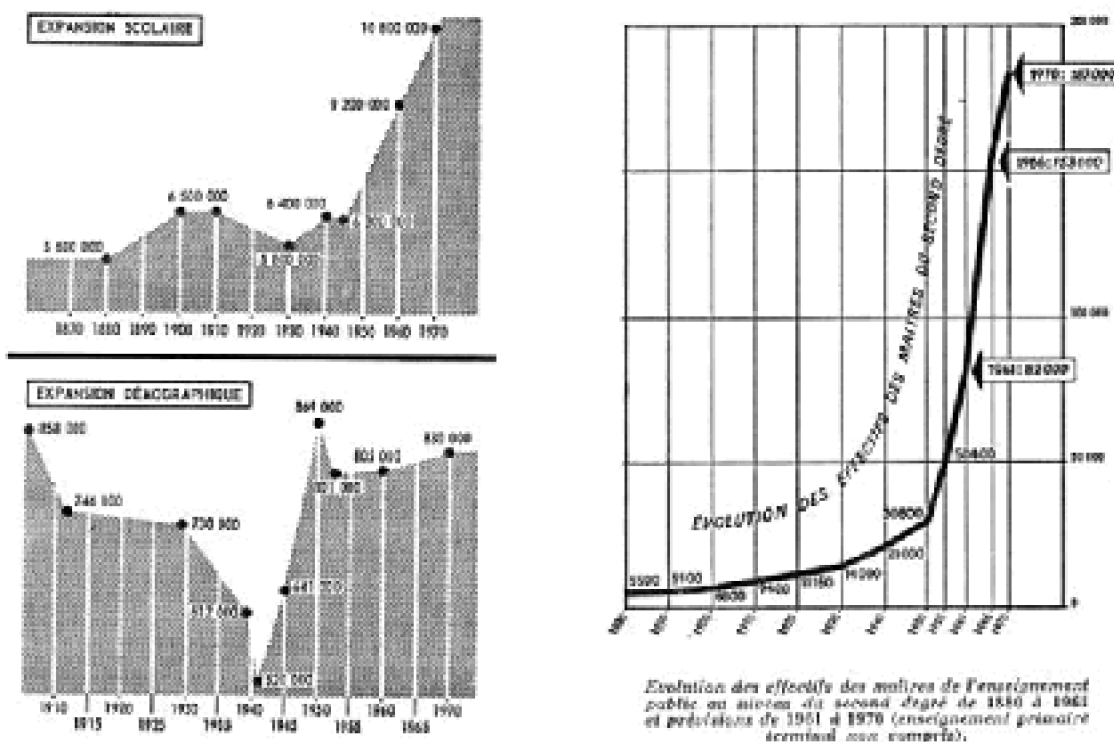
Ensuite, le passage entre les deux niveaux de l'enseignement scolaire peut être interprété comme une illustration paradigmatique des mécanismes de la mobilité structurelle, en particulier dans l'émergence d'opportunités institutionnelles faisant suite à un changement dans les structures (dans notre cas, 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 (<sup>220</sup>). 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**

<sup>220</sup> CROS Louis, 1961, *L'explosion scolaire*, Publications du comité universitaire d'information pédagogique

**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 opuscle. » (CROS Louis, op. cit.)**

Une série de graphiques provenant de la même source permet de situer les phénomènes en jeu à cette époque :



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 (<sup>221</sup>).

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 (<sup>222</sup>). 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.

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

<sup>221</sup> 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 !

<sup>222</sup> PROST Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France*, Colin



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 (<sup>223</sup>). 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...

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* » (<sup>224</sup>).

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 recrutaient 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 ?*

<sup>223</sup> 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

<sup>224</sup> 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

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 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" (<sup>225</sup>). 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, institutorat 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 (<sup>226</sup>).

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 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 (<sup>227</sup>).

Comme le fait remarquer fort justement Jean-Louis Dérouet, la finalité de la

<sup>225</sup> 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 – BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte*, Seuil

<sup>226</sup> 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 fantasmatique 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.

<sup>227</sup> 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".

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 ( <sup>228</sup> ).

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 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* » ( <sup>229</sup> ). 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 ( <sup>230</sup> ).

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 ( <sup>231</sup> ). Dans cet article, l'auteur réagit à « *un sentiment de déjà vu* » face à des livres récents dans lesquels « des

---

<sup>228</sup> DEROUET Jean-Louis, 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié

<sup>229</sup> BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard

<sup>230</sup> 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.

*universitaires [...] estiment devoir défendre une école digne de ce nom contre l'invasion par "les 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'invasion* » 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 (<sup>232</sup>). 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 faire intérieuriser 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** :

---

<sup>232</sup> MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Éditions de Minuit

**« 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 ( <sup>233</sup> ). 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.

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

---

<sup>233</sup> Sur les notions de fonctions latentes et patentes cf. MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Colin (première édition 1957)

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 "institut" 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 (<sup>234</sup>). 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).

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

---

<sup>234</sup> Sur les notions d'attitude hyper conformiste et de groupe d'appartenance / de référence, cf. MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin

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** (<sup>235</sup>).

## 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 collègue, 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.* » (<sup>236</sup>). 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* » (<sup>237</sup>). Il convient donc d'examiner le contexte

<sup>235</sup> Nous remercions François-Régis Guillaume pour les sondages qu'il a effectués pour nous dans les fichiers de la DPD.

<sup>236</sup> ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1985, « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie* N°73

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'institutorat 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).

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

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

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* » ( <sup>238</sup> ) :

**« 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. Finkielkraut, 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)**

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

---

<sup>238</sup> 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

des éléments de convergence fortement mitigés par la prégnance des conceptions héritées des « traditions » ( <sup>239</sup> ) :

**« Malgré l'évolution du modèle de formation qui tend vers la professionnalisation en rupture avec l'ancien modèle compagnonnique, 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 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

---

<sup>239</sup> PELPEL Patrice, 2003, *Accueillir accompagner former des enseignants*, Chronique Sociale

## Quitter la classe

concoure 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			
<i>Source</i> : 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%
<i>Source</i> : 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 (<sup>240</sup>).

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 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*

<sup>240</sup> 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.

*"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

## Présentation de la troisième 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.

## Chapitre 7. TRAJECTOIRES. Quitter la classe : quitter sa classe (sociale) ou la retrouver ?

### Présentation 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.

## 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'institutorat :

- 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 ( <sup>241</sup> ).

<sup>241</sup> Cette nomenclature correspond à la mise à jour de 2003, la version précédente datait de 1982 et ne comportait que les six premières positions.

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.

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 (salarier/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" (<sup>242</sup>). 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

---

<sup>242</sup> Boltanski Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Minuit

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...

## 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 ( <sup>243</sup> ). Nous reprenons pour notre recherche la représentation graphique proposée par Yannick Lemel à partir des analyses de Pierre Bourdieu ( <sup>244</sup> ). 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.

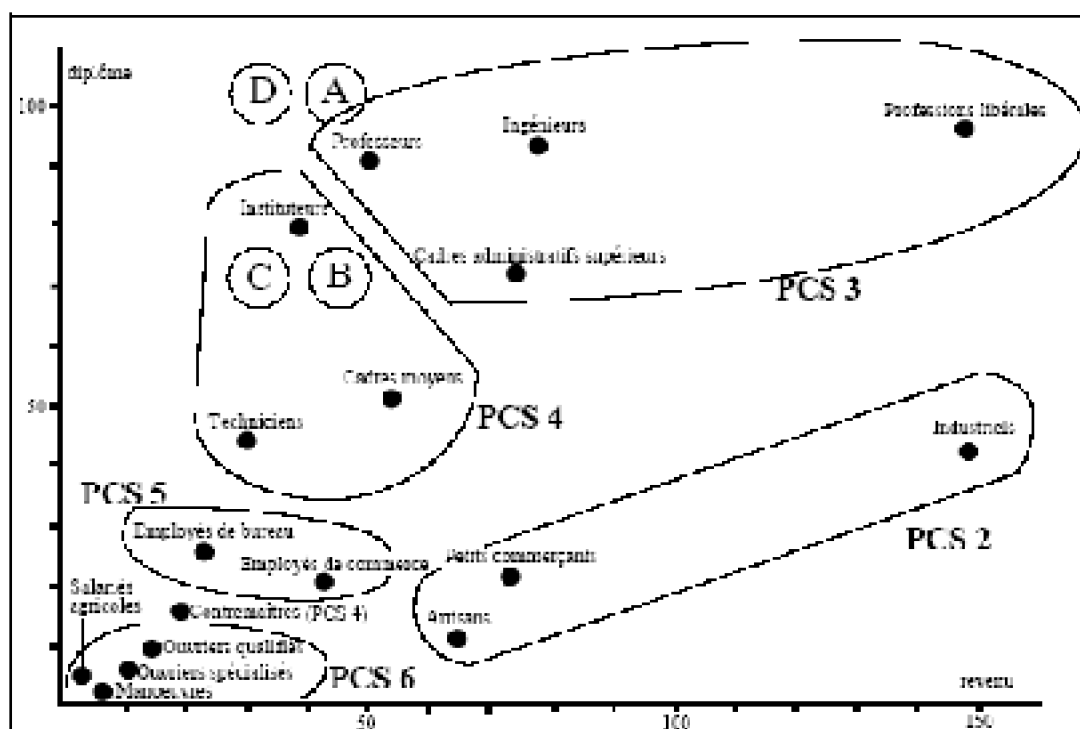


Figure 30 : Position des instituteurs dans l'espace social

<sup>243</sup> Bourdieu Pierre, 1979, *La distinction*, Minuit, pp. 113-144

<sup>244</sup> Lemel Yannick, 1991, *Stratification et mobilité sociale*, Colin



Source : Lemel Yannick, 1991, Stratification et mobilité sociale, Colin, p.180

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.

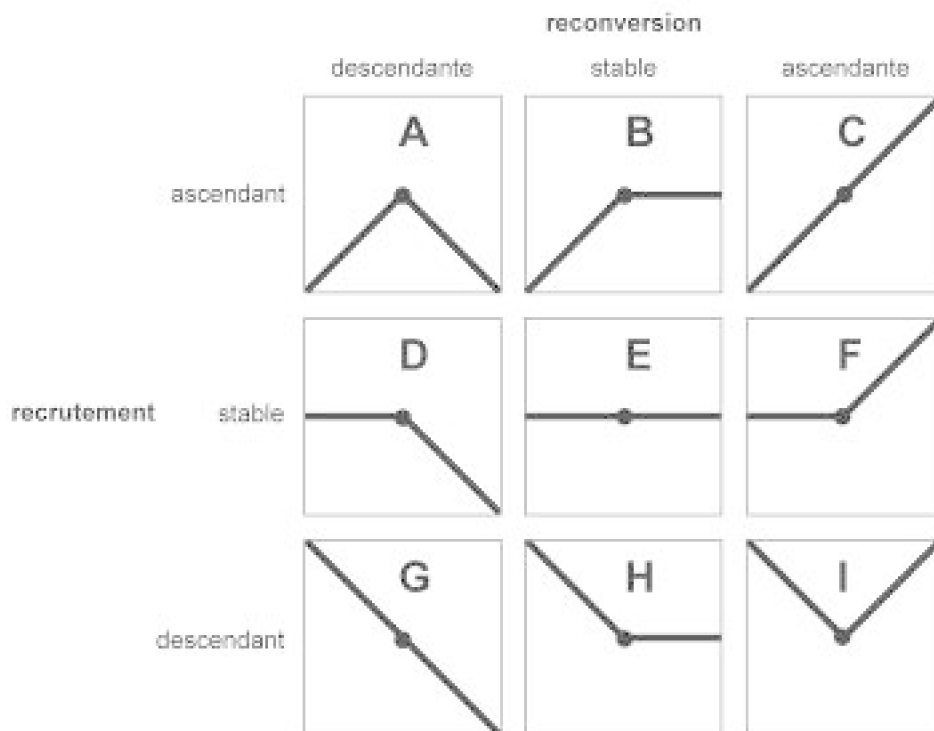


Tableau 48 : Typologie des trajectoires sociales sur trois positions

Lecture : Dans chaque case, le point représente le passage par l'institutariat, 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 :

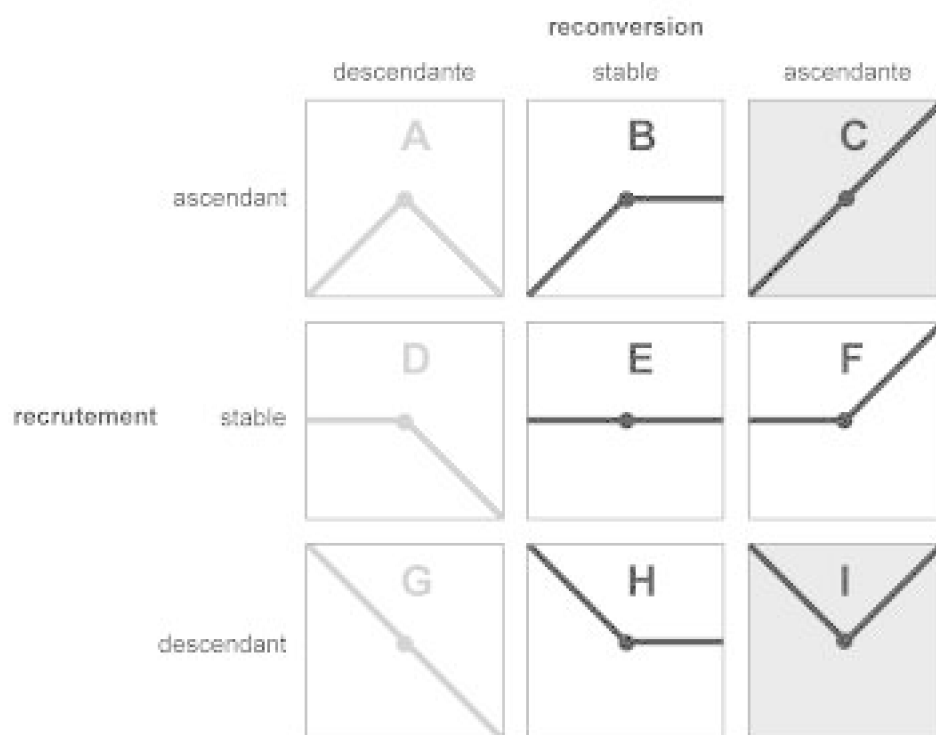


Tableau 49 : Les fréquences probables des trajectoires sociales

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'institutariat, 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 (<sup>245</sup>), 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 :

**« 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. »** (<sup>246</sup>)

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. »** (<sup>247</sup>)

<sup>245</sup> En particulier, celles de Daniel Bertaux, de Pierre Bourdieu, de Claude Dubar et de Claude Thélot.

<sup>246</sup> Dubar Claude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires », *Sociétés contemporaines* N°29, page 78

<sup>247</sup> Cuin Charles-Henry, 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, PUF

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.

Dans l'étude de la mobilité intergénérationnelle, on compare la position des répondants avec celle qu'occupaient leurs pères ( <sup>248</sup> ). 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 ( <sup>249</sup> ). 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							
<i>Champ</i> : hommes actifs occupés âgés de 40 à 59 ans en 1985							
<i>Lecture</i> : 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 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

<sup>248</sup> 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.

<sup>249</sup> 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.

**Troisième partie. ARTICULATIONS. Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine**

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							
<i>Champ</i> : hommes actifs occupés âgés de 40 à 59 ans en 1985							
<i>Lecture</i> : 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

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

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 (<sup>250</sup>).

**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
<b>Instituteurs et professeurs d'école</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>33</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
Ensemble des enseignants	14	11	31	20	25	100
Ensemble des actifs occupés	8	2	23	39	28	100
<i>Source</i> : THÉLOT Claude, 1994, « L'origine sociale des enseignants », <i>Éducation &amp; formations</i> n°37, mars 1994, p. 20 (tableau remanié)						
<i>Champ</i> : Ensemble des actifs occupés, et des enseignants de moins de 60 ans.						
<i>Lecture</i> : 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 :

<sup>250</sup> 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



- 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 □ type d'enseignant □	âge	cadre prof. libérales	enseignant	employé profession intermédiaire	ouvrier	paysan artisan commerçant	ensemble
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
<i>Source</i> : THÉLOT Claude, 1994, op. cit.p. 20 (tableau remanié)							
<i>Lecture</i> : 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 (<sup>251</sup>).

## 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,

<sup>251</sup> 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

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
<i>Source</i> : pour les trois premières lignes, les résultats de notre enquête par questionnaire et, pour la dernière ligne, Claude Thélot, 1994, op. cit.					
<i>Champ</i> : Répondants à notre enquête par questionnaire et, pour la dernière ligne, instituteurs âgés de plus de 40 ans en 1993					
<i>Note</i> : 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.					
<i>Lecture</i> : Parmi les femmes ayant répondu à notre enquête, 46% sont issues d'un milieu socialement inférieur à l'institutorat.					

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 (<sup>252</sup>). 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

<sup>252</sup> Bertaux Daniel, 1977, *Destins personnels et structures de classe*, PUF, p. 254 et suivantes – Thélot 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

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 :

**Tableau 55 : PCS du père des répondants**

en %	PCS du père						nr	Ensemble
	1	2	3	4	5	6		
<b>Femme</b>	8	18	17	18	10	21	7	100
<b>Homme</b>	6	14	19	20	10	24	7	100
<b>Ensemble</b>	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 (<sup>253</sup>).

**Tableau 56 : Origine sociale des répondants selon leur âge**

<sup>253</sup> Berger Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF – Charles Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay – Thélot Claude, 1994, « Les origines sociales des enseignants », *Éducation & Formations* N°37

**Troisième partie. ARTICULATIONS. Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine**

en %	origine sociale (groupe de PCS du père)				
	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'institutariat.

*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'institutariat 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 minimes 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'institutariat.

On constate que pour les origines inférieures, les différences sont minimes 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**

	position sociale de la mère (groupe de PCS)				
en %	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**

	position sociale des grands-parents (groupe de PCS)				
en %	inférieure	moyenne	supérieure	nr	Ensemble
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)				nr	Ensemble
	inférieure	moyenne	supérieure			
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,

## Quitter la classe

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

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.



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**

	taille de la fratrie				
en %	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, "*instiit, c'est bien pour une femme*" (même dans les milieux

sociaux favorisés) ( <sup>254</sup> ):

**« 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. » ( <sup>255</sup> )**

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.

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 institut, 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"

---

<sup>254</sup> CACOUAULT M., 1987, « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social*, n°140

<sup>255</sup> 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*

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 Merlliét et Jean Prévot :

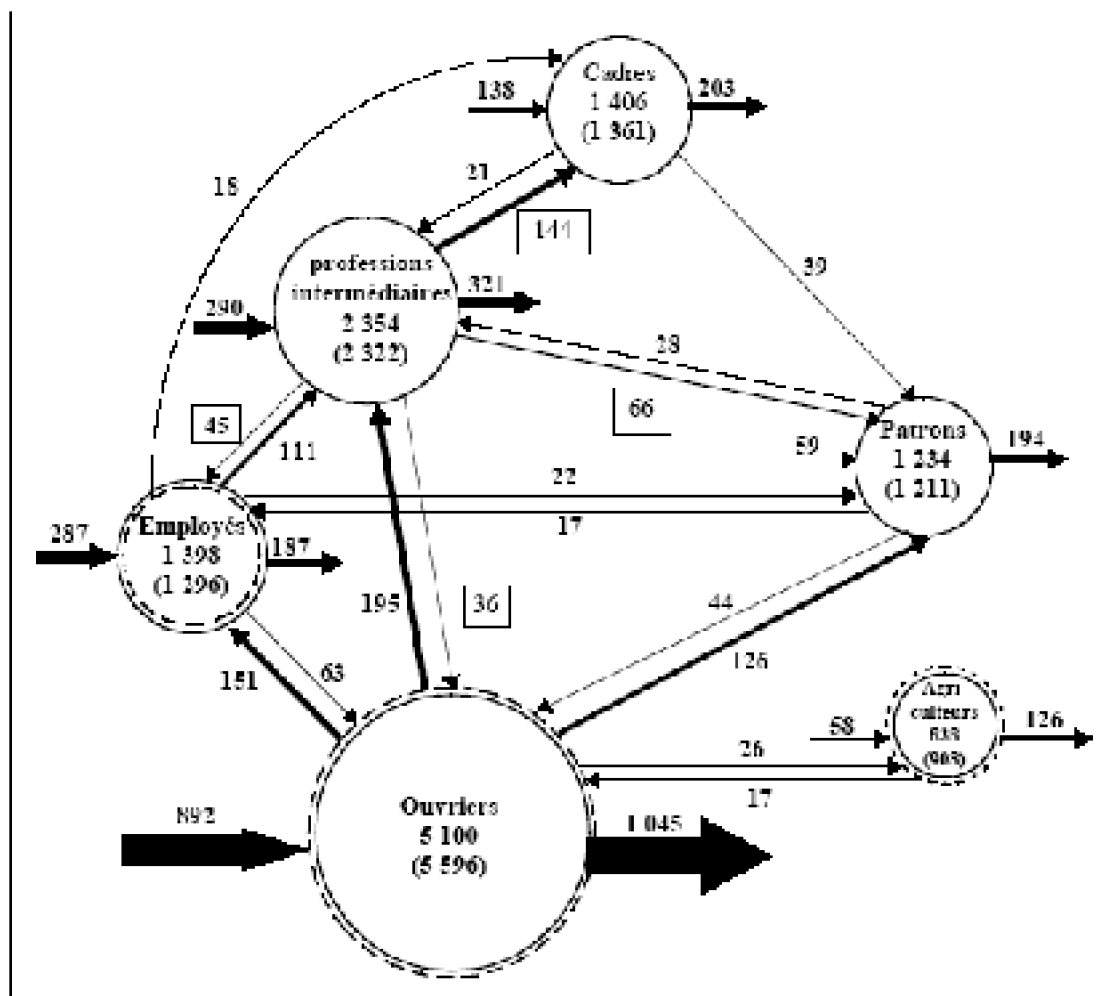


Figure 31 : Les flux entre groupes socioprofessionnels

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. » (MerlliePrevot, 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
<i>Source</i> : graphique des flux entre PCS						
<i>Lecture</i> : 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)**

## Quitter la classe

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%
<b>34 Professeurs, professions scientifiques</b>	<b>44 784</b>	<b>6,9%</b>
<b>37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise</b>	<b>23 193</b>	<b>3,6%</b>
38 Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	6 251	1,0%
<b>42 Instituteurs et assimilés</b>	<b>514 428</b>	<b>78,9%</b>
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%
<b>46 Professions intermédiaires adm., commerciales des entreprises</b>	<b>18 821</b>	<b>2,9%</b>
47 Techniciens	3 745	0,6%
52 Employés civils et agents de service de la fonction publique	4 836	0,7%
<b>54 Employés administratifs d'entreprise</b>	<b>8 066</b>	<b>1,2%</b>
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%
<b>Dont trajectoires ascendantes (vers PCS 2 et 3) 61%</b>	<b>84 218</b>	<b>12,9%</b>
<b>Dont trajectoires latérales (vers PCS 4 sauf 42) 21%</b>	<b>28 463</b>	<b>4,4%</b>
<b>Dont trajectoires descendantes (vers PCS 5 et 6) 18%</b>	<b>24 821</b>	<b>3,8%</b>
<b>Dont mobiles (départs de la PCS 42) 100%</b>	<b>137 502</b>	<b>21,1%</b>
Dont immobiles (maintien dans la PCS 42)	514 428	78,9%
TOTAL	651 930	100,0%
<i>Source</i> : Enquête FQP 1993, Tableau M09 « Mobilité professionnelle de la population active occupée selon la catégorie socioprofessionnelle en mai 1988 et mai 1993 »		
<i>Lecture</i> : 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'institutorat.



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
<i>Champ</i> : liste des destinations professionnelles de l'enquête par questionnaire (et enquêtes INSEE pour les deux dernières lignes).								
<i>Lecture</i> : 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. » ( <sup>256</sup> )**

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

<sup>256</sup> COUTROT Laurence & DUBAR Claude (eds) CEREQ, 1992, *Cheminements professionnels et mobilités sociales, La Documentation française (page 11)*

	position sociale après reconversion			
(en %)	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'institutorat (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 :

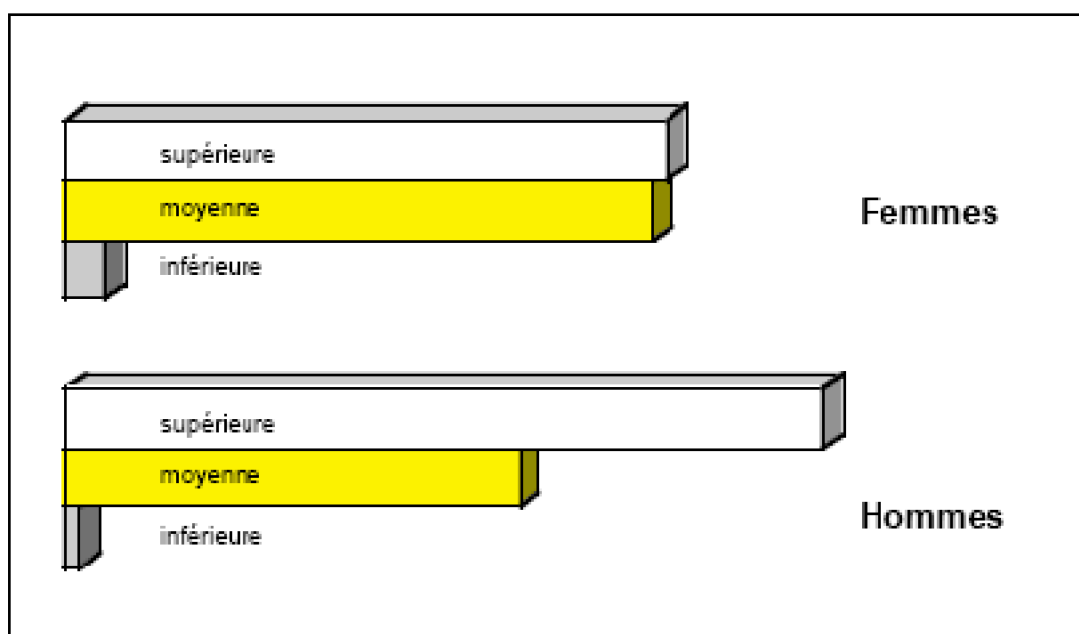


Figure 32 : Destinations sociales selon le genre

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 (<sup>257</sup>). 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 :

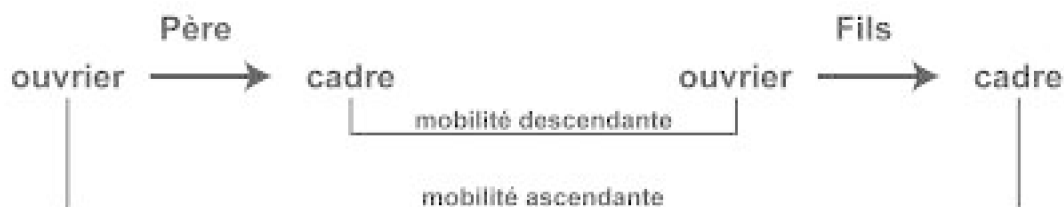


Figure 33 : Comparaisons inter-générationnelles (selon C. Thélot)

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

<sup>257</sup> Thélot 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

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 : Thélot 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 :

(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	:			100
Ensemble	31	19	16	13	11	8	:			100

Notes: le signe "-" correspond aux positions sociales inférieures, le signe "=" aux positions sociales moyennes et le signe "+" à des positions sociales supérieures à l'institutaria. Le signe ↗ symbolise une ascension sociale, le signe → une stabilité et le signe ↘ une descension.

Isotone : 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).

Tableau 76 : Trajectoires sociales des répondants (groupes de PCS)

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 :

		trajectoires : PCS du père → PCS après reconversion										
(en %)	0 →	4 →	3 →	2 →	0 →	4 →	2 →	3 →	5 →	1 →	autre	total
	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3		
Femme	12	10	10	7	3	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	3	8	7	7	6	4	23	100

Source : 12% des femmes de notre population relèvent de la trajectoire 0 → 1 (leur père est par conséquent de la PCS 0 et elles se sont reconverties vers une profession de la PCS 3).

Tableau 77 : Trajectoires sociales des répondants (PCS)

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 :

(en %)	ancrés	transfuges	déracinés	enracinés	revertants	Ensemble
Classification	A A A	A A B	A B C	A B B	A B A	
FQP 70	29	25	18	16	11	100
trajectoire sans coute population d'enquête	4→4	4→3	1→3 2→3 3→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 Théron, <i>Le genre, la ville 2</i> , Dunod, 1982 (pp.103-104) pour la typologie et les valeurs nationales (ligne FQP 70) ; et enquête par questionnaire pour le reste.						
Facture : 12% des femmes de notre population d'enquête appartiennent à la catégorie des "ancrés".						

Tableau 78 : Typologie des trajectoires sociales des répondants

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 reconversionpage 488). 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□1 et 2□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'institutorat, 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'institutorat 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 :

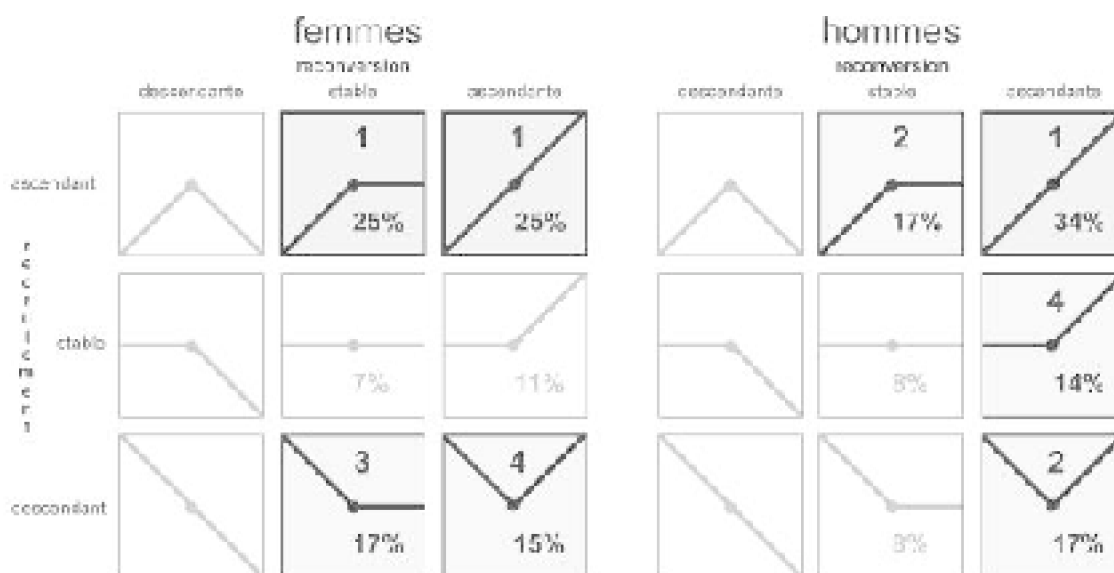


Figure 34 : Les trajectoires sociales typiques de notre population

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 498)

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. » ( <sup>258</sup> )**

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 » ( <sup>259</sup> ). 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 l'évaluation de l'attractivité de telle ou telle position sont loin de constituer de simples

<sup>258</sup> 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

<sup>259</sup> BOURDIEU Pierre, 1994, Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, Seuil (p. 55)

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

### Présentation 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.

## I. "Raisons d'agir" : Ce qui pousse et ce qui tire un enseignant hors de sa classe

---

Parmi les "*raisons d'agir*" (<sup>260</sup>) 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 (<sup>261</sup>). 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).

### 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 (<sup>262</sup>), 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**

<sup>260</sup> expression empruntée à Pierre Bourdieu

<sup>261</sup> 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)

<sup>262</sup> BECKER Howard, 1951, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, University of Chicago (édition : New-York, Arno Press, 1980)

***l'amertume de ceux qui finissent dans la sérénité ? » (263)***

Il propose ensuite une définition de la notion de carrière, qui rejoint plusieurs éléments que nous avons déjà rencontrés à propos des itinéraires 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 :

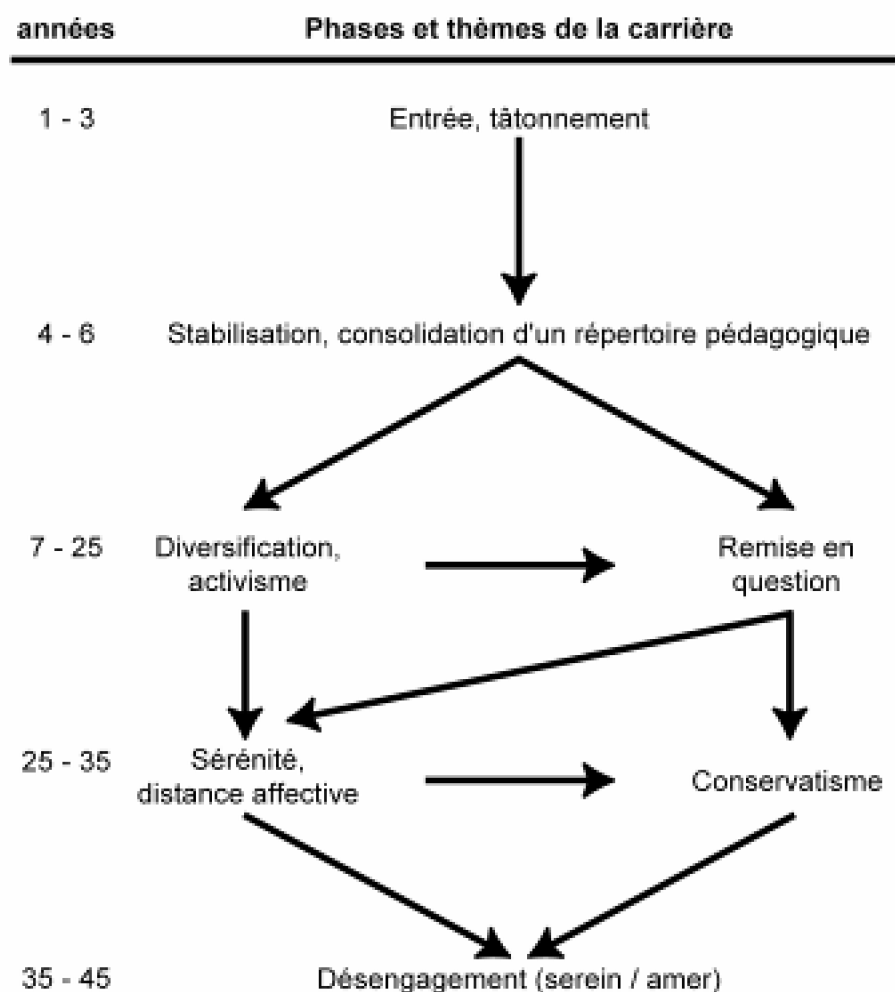


Figure 35 : Les cycles de la carrière enseignante

Source : M. HUBERMAN op. cit. p. 8

<sup>263</sup> 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



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 :

### 1. harmonie acquise

débuts difficiles → stabilisation → expérimentation/diversification

### 2. remise en question

débuts difficiles → stabilisation → remise en question  
 débuts faciles → stabilisation

### 3. remise en question, avec résolution et non-résolution

plusieurs thèmes → remise en question → résolution  
 → non-résolution

### 4. renouveau, avec suite positive ou négative

plusieurs thèmes → renouveau → focalisation positive  
 → focalisation défensive  
 → désenchantement

Figure 36 : Les quatre types d'itinéraires selon M. Huberman

Source : M. HUBERMAN op. cit.

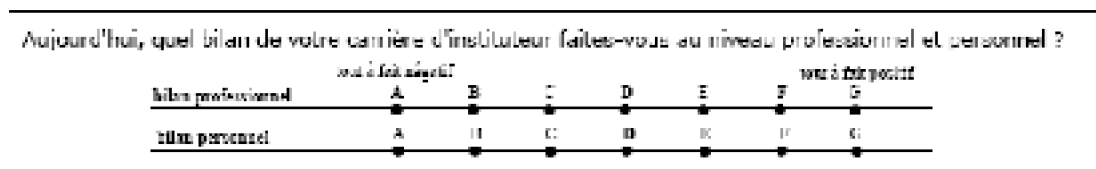
On peut noter tout d'abord que la "diversification" peut correspondre à certaines formes de mobilité interne, ensuite que le "désenchantement" et surtout la "non-résolution de la remise en question" peuvent précéder un départ de la classe.

Les recherches de Michaël Huberman et d'autres travaux qui s'y apparentent ( <sup>264</sup> ) 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.

### **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 :

<sup>264</sup> 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

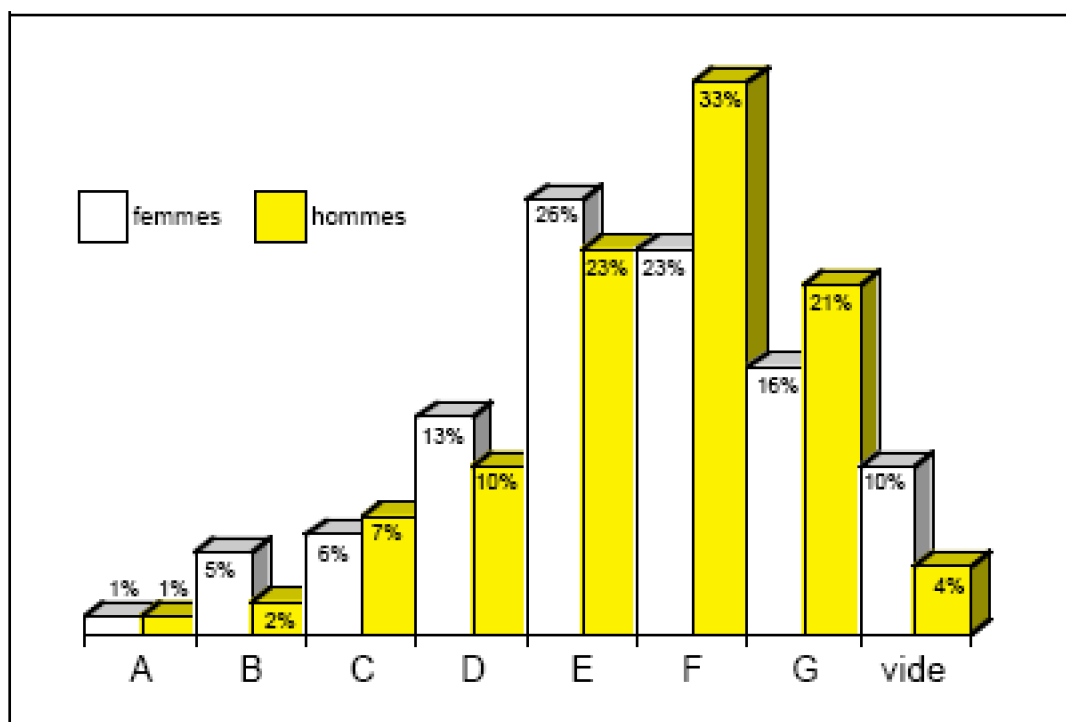


Figure 37 : Bilan professionnel de la carrière dans le premier degré

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 :

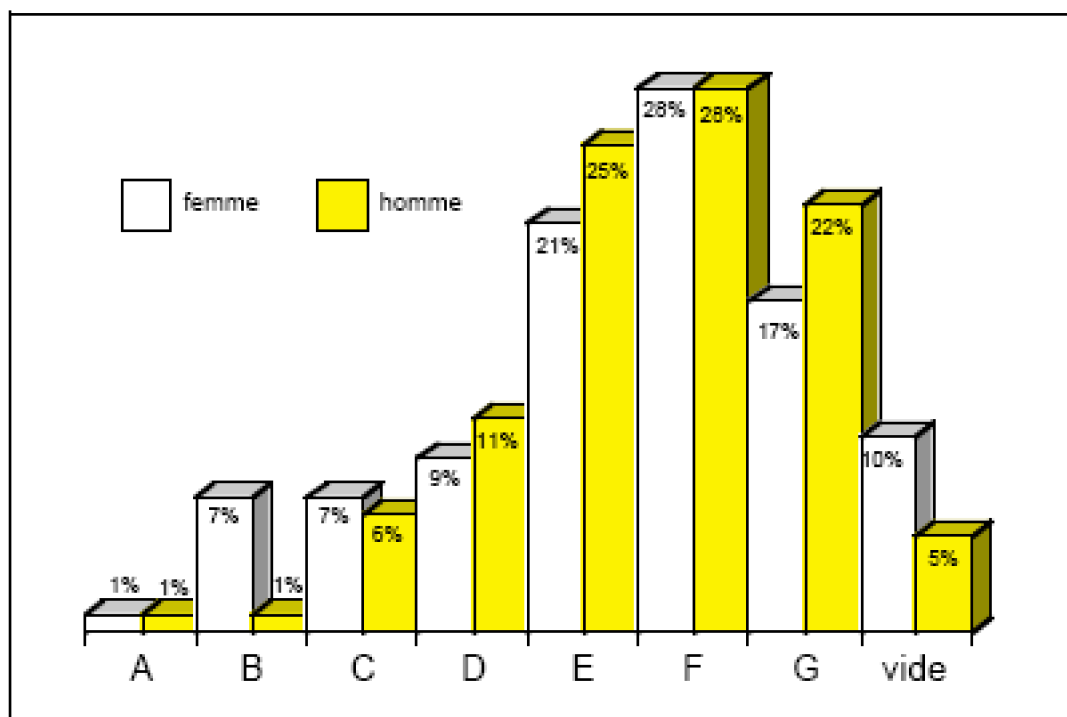


Figure 38 : Bilan personnel de la carrière dans le premier degré

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'institutariat, calculées à partir de la question 3.1 de notre questionnaire et représentées dans le schéma suivant :

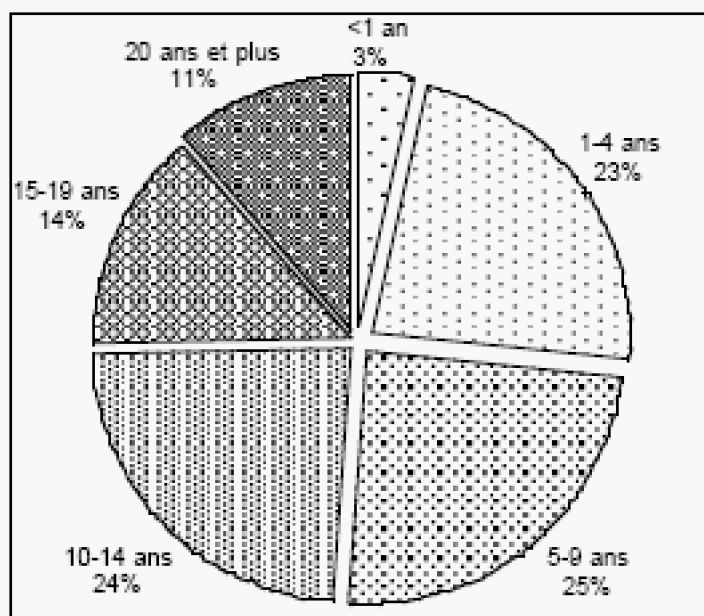


Figure 39 : Répartition des durées de carrière

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.

## I.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 ?  
 L' Motivation principale : Notez dans la culette : 1-le plus motivant, 2-moins motivant...  
 rejet de certains aspects du métier d'instic  intérêt du nouveau métier  autre :

La figure suivante indique les fréquences de choix pour chaque proposition :

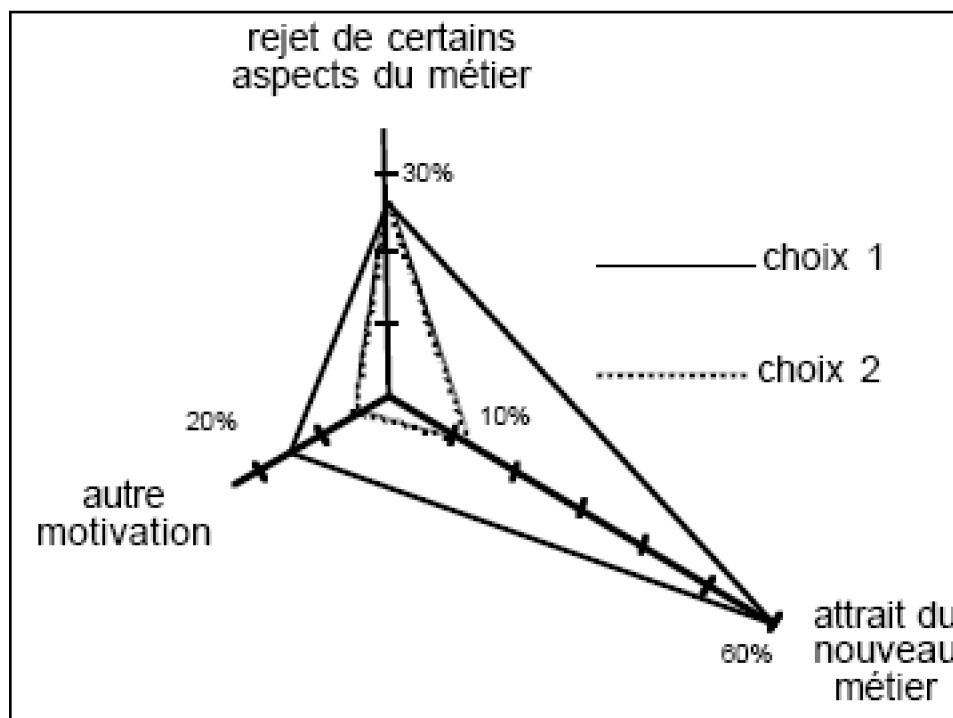


Figure 40 : Motivation principale du départ

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 reconversion et barrez les motifs d'hésitation)		
<i>2/Éléments détaillés du métier d'instituteur</i>		
salaires	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 directs 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 :

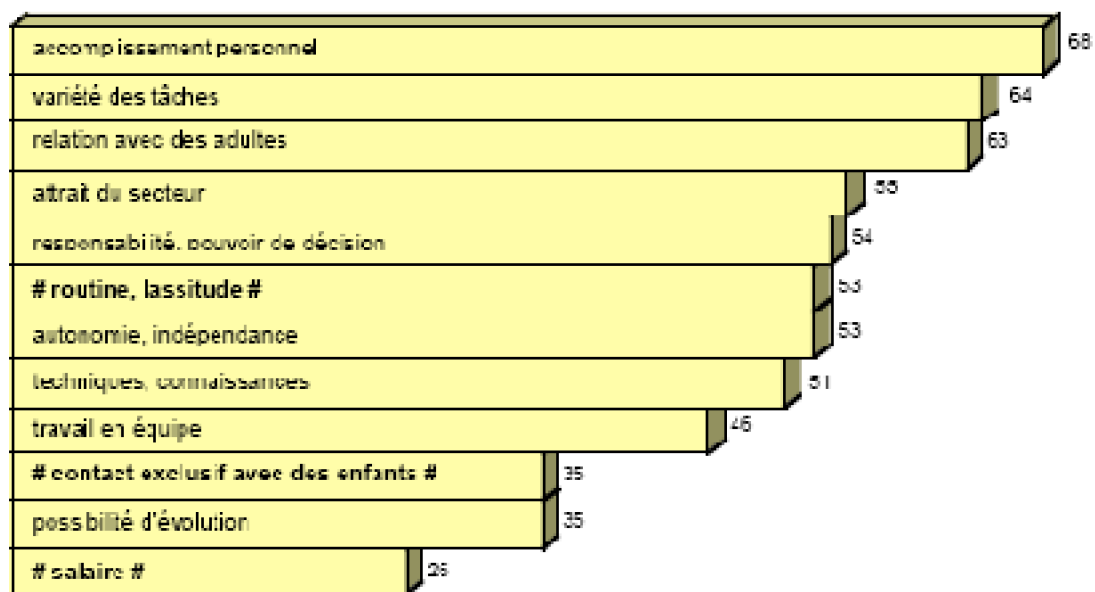


Figure 41 : Éléments de motivation retenus

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 :



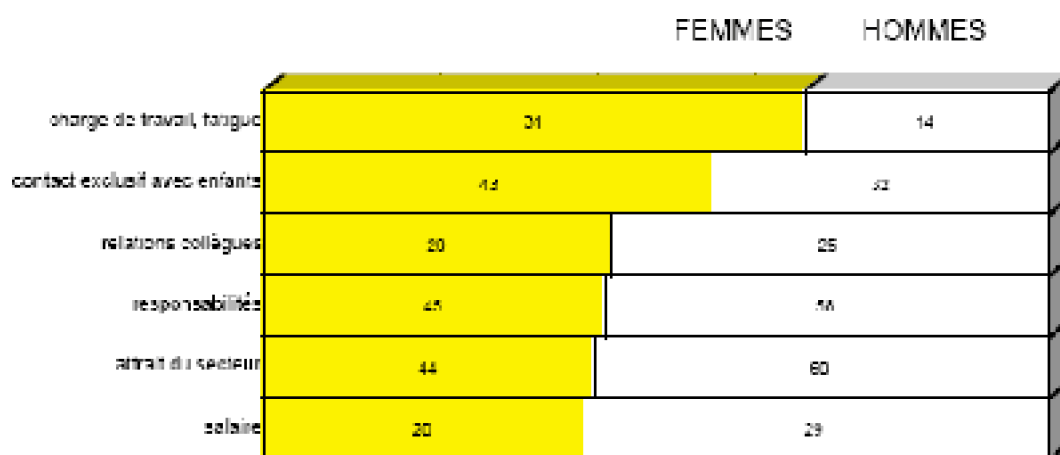


Figure 42 : Éléments de motivation retenus selon le genre

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 (<sup>265</sup>).

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 :

<sup>265</sup> Voir en particulier MARESCA Bruno, 1995, « La représentation du métier chez les instituteurs », *Éducation & Formations* N°41

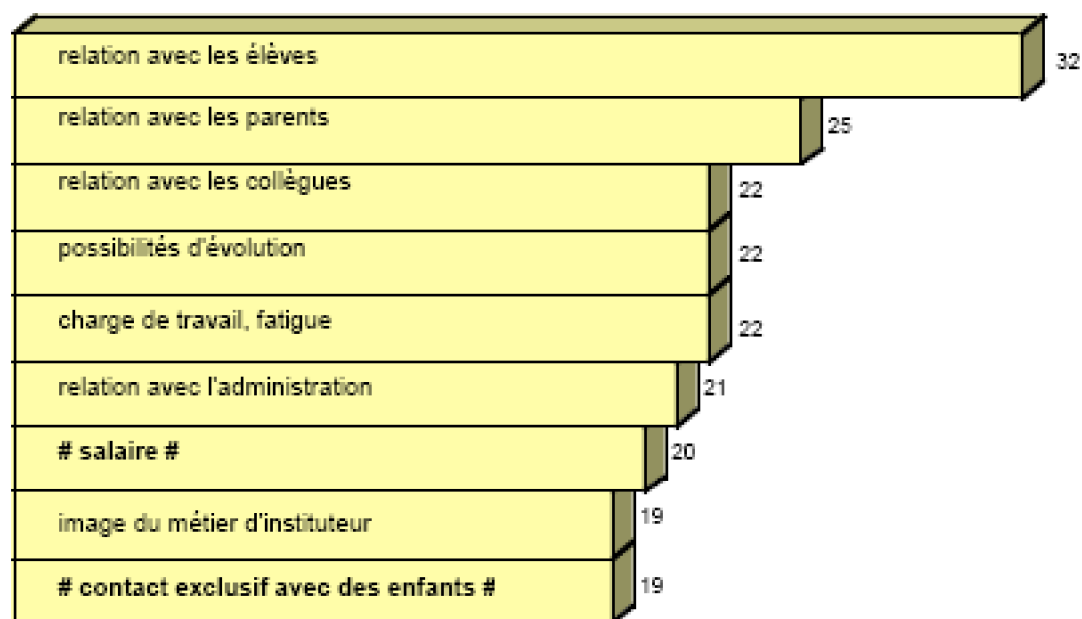


Figure 43 : Éléments de motivation rejetés

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.

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...» ( <sup>266</sup> ). 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 ( <sup>267</sup> ).

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* » ( <sup>268</sup> ). 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" ( <sup>269</sup> ) que des réorientations de carrière.

Dans son livre *L'ère des enseignants* ( <sup>270</sup> ), 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.

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

<sup>266</sup> Bernard P., « Instituteurs malgré eux », *Le Monde*, 11/2/1987

<sup>267</sup> 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

<sup>268</sup> A propos des incompétences qui mènent à tout, voir Peter L.J. & Hull R., 1970, *Le principe de Peter*, Stock

<sup>269</sup> 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)

<sup>270</sup> Hirschhorn Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, puf : chap. 5 « les comportements professionnels » pp.227-239

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* » (<sup>271</sup>). 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

---

<sup>271</sup> 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*

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.

	hors 1er degré		1er degré (hors 1er degré)			hors 1er degré	
	A	B	C	D	E	F	G
salaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les aires, charge de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conditions de travail, fatigue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stimulation, motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
accomplissement personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
intérêt et variété des tâches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reconnaissance sociale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
moment global	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le schéma suivant indique les principaux résultats du dépouillement des réponses à cette question :

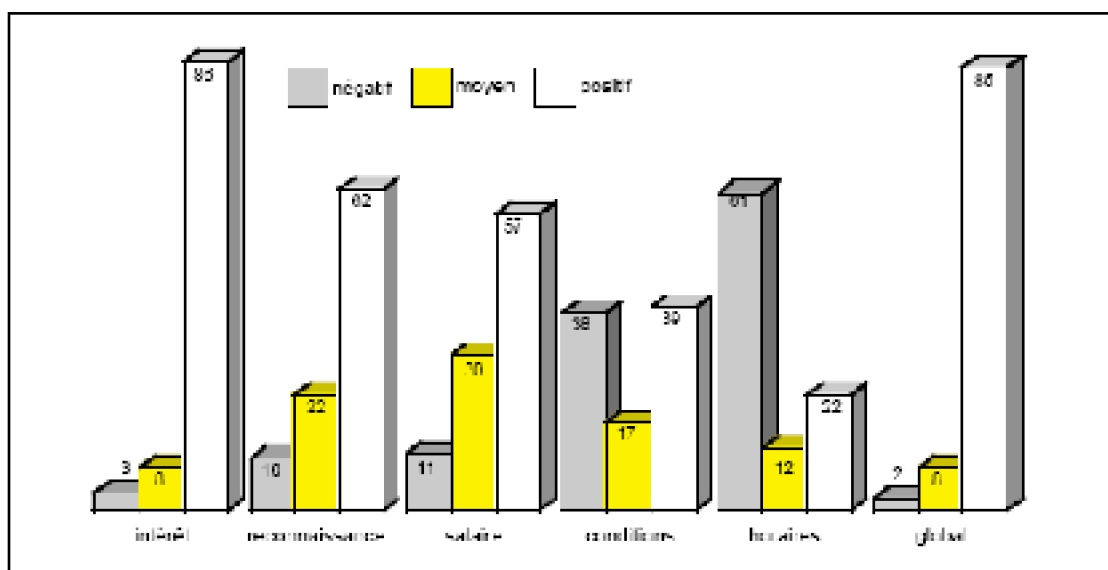


Figure 44 : Bilan du nouveau métier

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'instituteur 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"

---

(<sup>272</sup>)

### 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,

<sup>272</sup> L'expression "Lignes de vie" est empruntée à GUSDORF Georges, 1991, *Lignes de vie*, Odile Jacob

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.

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* » ( <sup>273</sup> ). 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 dérochée– 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.

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

---

<sup>273</sup> PINÇON Michel & PINÇON-CHARLOT Monique, 1997, *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, PUF

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. » ( <sup>274</sup> )**

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 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" ( <sup>275</sup> ). 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

<sup>274</sup> 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)

<sup>275</sup> 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.



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.

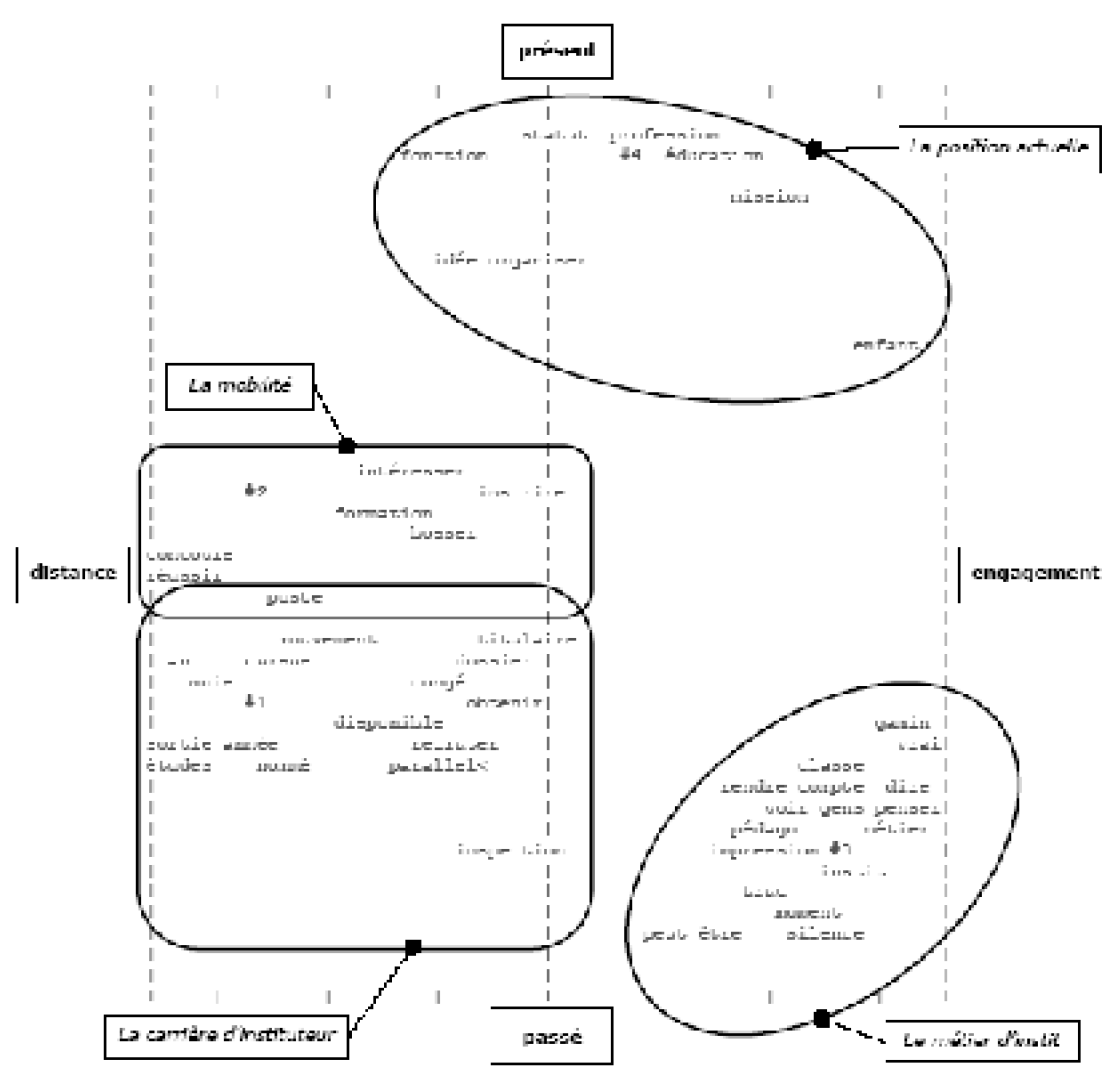


Figure 45 : Représentation de l'analyse lexicale des entretiens

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 jugeant 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'institutariat". 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 (<sup>276</sup>) 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.

### **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*

---

<sup>276</sup> 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.

*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. » (277)**

### 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

---

<sup>277</sup> OSTY Florence, 2003, *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses universitaires de Rennes (p.233)

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.* ».

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'institut 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 :

1. "gamin", "métier", "gens", "pédago", "institut", "dire", "penser", "impression", "peut-être"...
2. "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. » ( <sup>278</sup> )**

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 :

**« 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 eux 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. » ( <sup>279</sup> )**

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...* »).

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

---

<sup>278</sup> ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard (première édition 1983) page 64

<sup>279</sup> ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard (première édition 1983) pp 9-10

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" (<sup>280</sup>), 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.

##### 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 : « *Finalement, je fais encore partie*

---

<sup>280</sup> Hirschhorn Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF

*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 (<sup>281</sup>). 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 (<sup>282</sup>).

<sup>281</sup> Sue Roger, 1988, *Le loisir*, PUF

<sup>282</sup> 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* » ( <sup>283</sup> ).

## **“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 ( <sup>284</sup> ). 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.

### **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

<sup>283</sup> 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 — Soulié Charles, 1993, « Un succès compromettant » in Bourdieu P (dir) *La misère du monde*, Seuil, pp.755-762

<sup>284</sup> cf. également Soulié 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)

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 (CAFIPMF) 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'institutorat 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'institutorat :

**« 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. » ( <sup>285</sup> )***

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

---

<sup>285</sup> HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1<sup>ère</sup> édition : “*The Sociological Eye*”, 1971) p.183 (souligné par nous)

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 relatera 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'institutariat 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'institutariat 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 ( <sup>286</sup> ).



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 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*

---

<sup>286</sup> Nous aurons l'occasion, dans le chapitre suivant, de revenir sur ce thème, notamment à travers les notions de “classement, déclassement, reclassement”.

*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*

---

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

*mienne d'être instituteur » ( <sup>287</sup> ). 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 !".* »

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

---

<sup>287</sup> Les modalités et les perceptions du recrutement initial sont analysées dans le chapitre suivant, qui détaille "le choix de la raison".

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 ( 288 ). 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 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

---

<sup>288</sup> Éric utilise "on" et "nous" et "notre métier" pour parler de son activité professionnelle, car son épouse est co-dirigeante de l'agence.

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 équilibrée 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 ( 289 ).

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

---

<sup>289</sup> GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et "coordinations". Le "mouvement" des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°36



congé de disponibilité et recherche du travail dans le domaine de l'informatique. Grâce à ses 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 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'institutorat 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 :

	<b>évolution</b>	<b>rupture</b>
<b>hétéronomie</b>	EX-PAIR probation interne	SUJET épanouissement personnel
<b>autonomie</b>	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 :

	intégration	individuation
engagement	EX-PAIR affiliation positive	SUJET implication négative
distanciation	STRATÈGE anticipation adaptative (au sens de Merton)	AVENTURIER émancipation (au sens de Hughes)

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 (<sup>290</sup>).

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 "filiales", 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 de ces filiales est reconstruite *a posteriori* : dans la majorité

---

<sup>290</sup> MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (première édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)

des cas, on se présente au CAFIPEMF ( <sup>291</sup> ) 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 *inenvageables*. 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 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 ( <sup>292</sup> ). 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* » ( <sup>293</sup> ).

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

---

<sup>291</sup> Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur d'école maître formateur

<sup>292</sup> PETER LJ & HULL R, 1970, *Le principe de Peter*, Stock

<sup>293</sup> BERRY Michel, 1995, « L'agenda du chercheur », *Sciences Humaines HS N°9*

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" (<sup>294</sup>) 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.

## Chapitre 9. LIGNES DE FORCE. Déclinaisons de la mobilité selon le recrutement initial, la période, le genre, et l'origine sociale

### Présentation 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

<sup>294</sup> Charles Frédéric, 1988, *Instituteurs : un coup au moral ! - Genèse d'une crise de reproduction*, Ramsay, « institutorat et promotion sociale » pp. 19-51



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.

## 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 (<sup>295</sup>).

La figure qui suit permet de visualiser la répartition des modes de recrutement selon le genre dans notre population d'enquête :

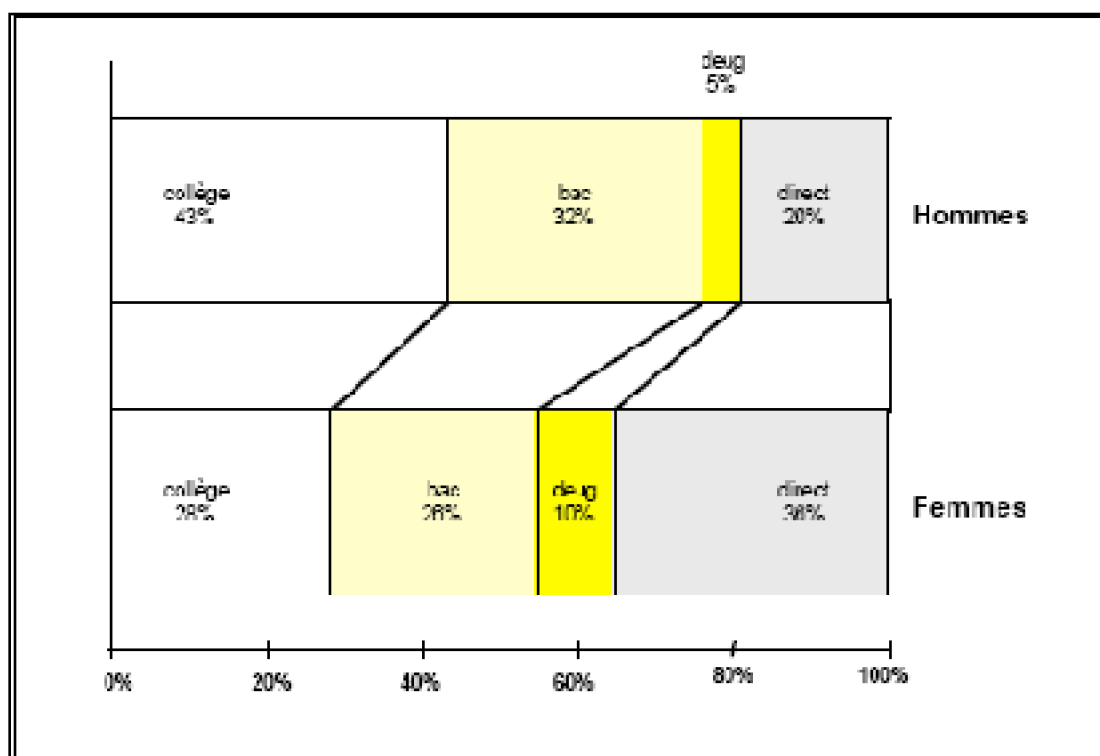


Figure 46 : Types de recrutement initial selon le genre

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

<sup>295</sup> 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

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.

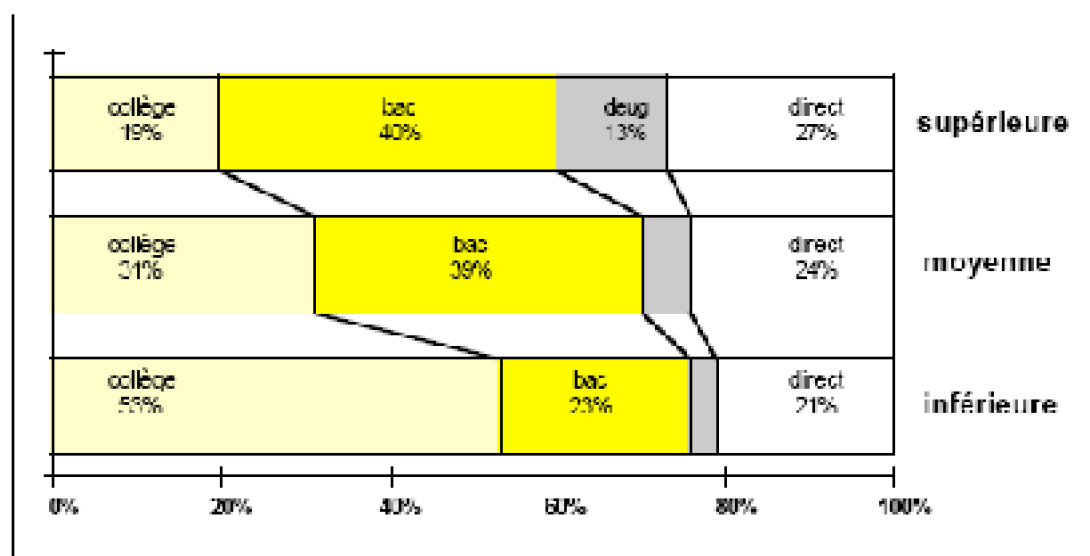
*Note* : L'effectif des recrutements antérieurs à 1952 est trop faible pour que le calcul en ligne soit significatif, mais les moyennes de la ligne "ensemble" les prennent en compte.

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'institutorat, 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**

## Quitter la classe

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)**

**Troisième partie. ARTICULATIONS. Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine**

(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
<i>Source</i> : GUILLAUME François-Régis, 1995, « Enseigner dans les écoles », <i>Note d'information N°95-29 juin 1995</i> , DEP-MEN, page 2						
<i>Note</i> : 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.						
<i>Lecture</i> : 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 (<sup>296</sup>) :

Avez-vous choisi/ explicitement ce métier ou le considérez-vous comme un pis-aller, une transition ?			
<input type="checkbox"/> choix explicite	<input type="checkbox"/> pis-aller	<input type="checkbox"/> transition	<input type="checkbox"/> 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**

	1952 – 1962		1962 – 1972		1972 – 1982		1982 – 1992		Ensemble	
	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H
en %										
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
<i>Lecture</i> : 69% des femmes recrutées entre 1952 et 1962 indiquent que leur recrutement résulte d'un choix explicite.										
<i>Note</i> : 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 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.

<sup>296</sup> 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



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 ( <sup>297</sup> ) :

Pourquoi avez-vous opté pour le métier d'instituteur ?

**2) Éléments détaillés**

Cocher ce qui était important pour vous et bien sûr 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 :

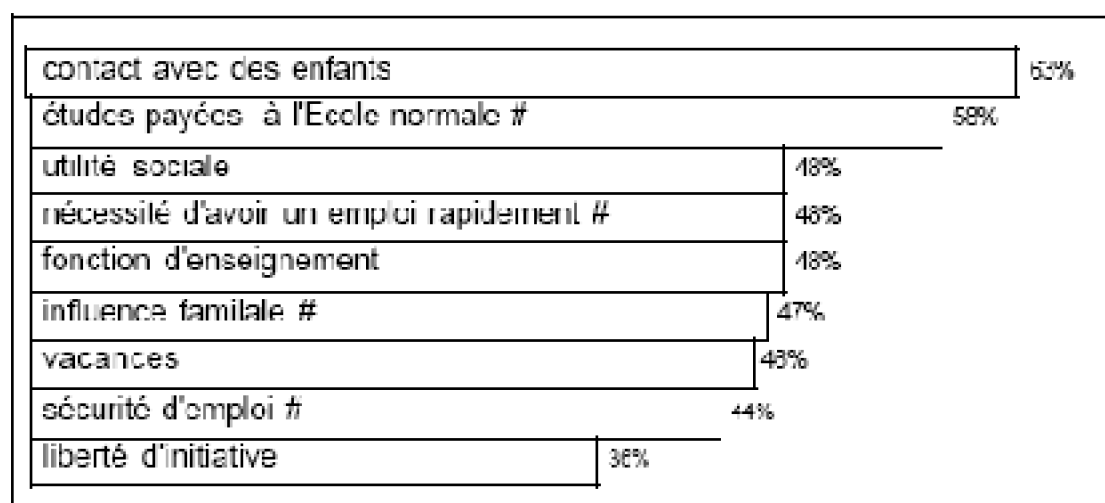


Figure 48 : Éléments de motivation choisis par les répondants

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").

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

<sup>297</sup> Liste établie après une enquête préliminaire par entretiens exploratoires auprès de quelques personnes.

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 :

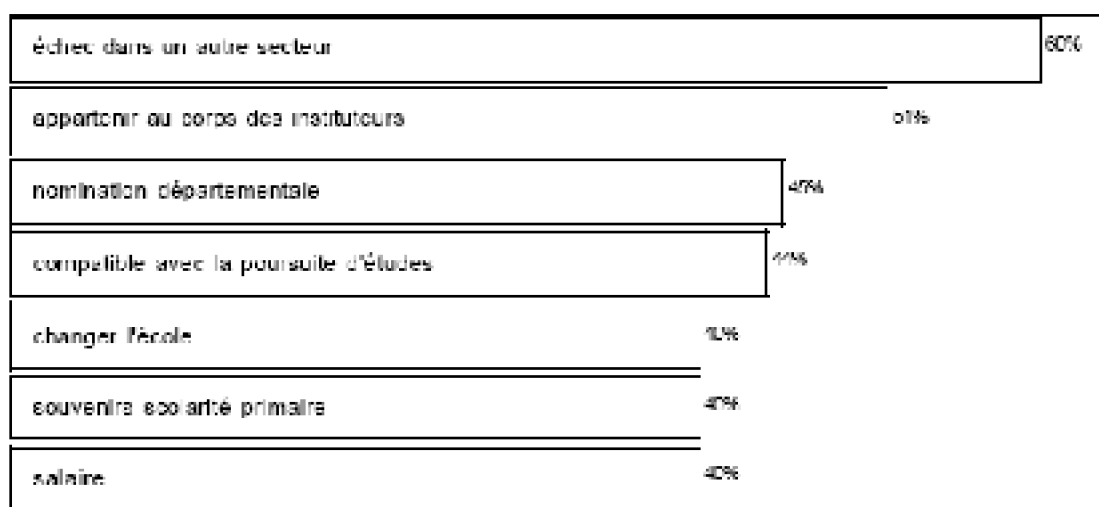


Figure 49 : Éléments de motivation rejetés par les répondants

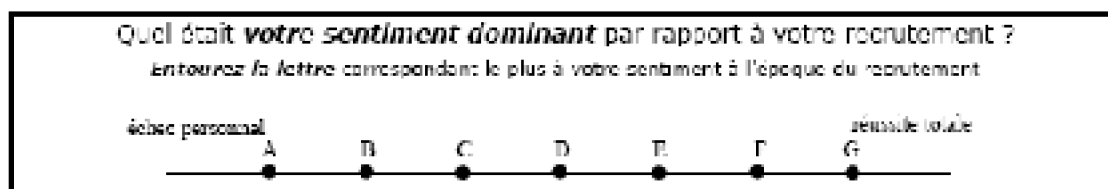
Domaine : éléments les plus souvent rejetés parmi une liste de vingt propositions (fréquence supérieure au tiers) Lecture : 60% des répondants ont barré l'item "échec dans un autre secteur"

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 597). Cependant, l'examen détaillé des réponses montre que ce sont surtout les répondants recrutés par concours (et tout spécialement au niveau collège) 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).



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

	Femme			Homme			Ensemble		
en %	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

**Troisième partie. ARTICULATIONS. Lignes de force de la mobilité en cours de carrière et du groupe professionnel d'origine**

en %	Femme			Homme			Ensemble		
	néгатif	mitigé	positif	néгатif	mitigé	positif	néгатif	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		
	néгатif	mitigé	positif	néгатif	mitigé	positif	néгатif	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**

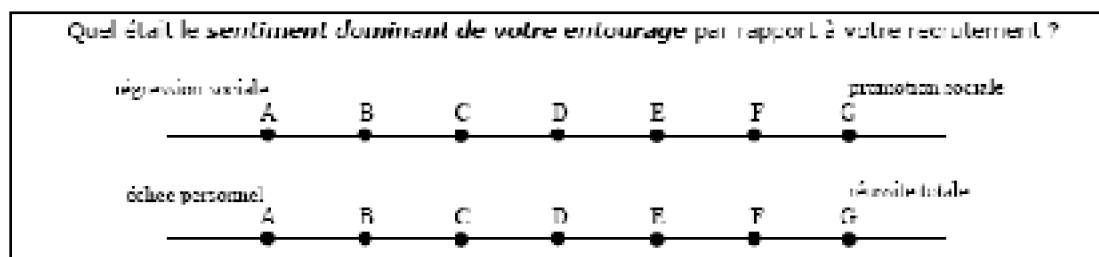
en %	Femme			Homme			Ensemble		
	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif	négatif	mitigé	positif
inférieure	10	33	58	2	10	86	5	16	79
moyenne	7	47	47	9	49	38	8	48	42
supérieure	8	58	19	10	45	45	9	49	36
Ensemble	9	43	44	5	28	65	7	33	59

*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

## Quitter la classe

---

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 :



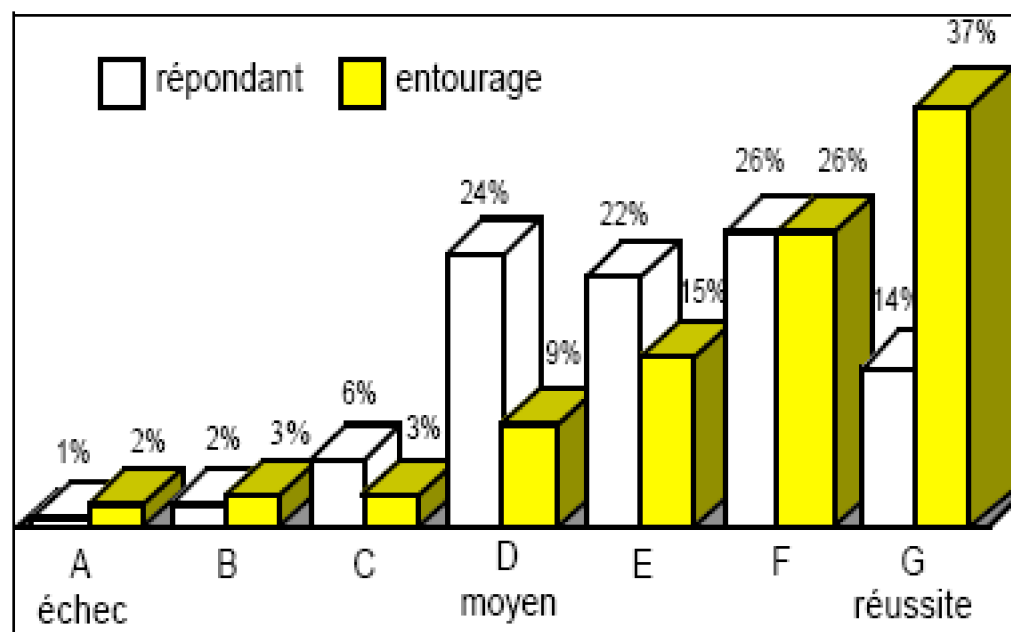


Figure 50 : Perception du recrutement (répondants et entourage)

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'institutorat 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 (<sup>298</sup>).

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

<sup>298</sup> Pour reprendre la distinction de Max Weber entre rationalité en finalités et rationalité en valeurs.

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.

## 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 %)

	moins de 30 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans
constants	57,9	55,1	30,1	4,5
mobiles	31,8	36,3	45,8	10,1
sortis en 1994	10,3	8,6	<u>24,1</u>	85,4
total	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Champ constant</i> : enseignants présents en 1978 dans le fichier de paye				
<i>Lecture</i> : 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.				
<i>Source</i> : 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 (<sup>299</sup>). 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.

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**

	1978-1986	1982-1990	1986-1994
instituteur	80,3	82,9	78,1
directeur	7,5	7,4	7,6
professeur d'école	ns	ns	1,7
sortis	6,8	7,1	9,4
<i>Champ variable</i> : 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			
<i>Lecture</i> : parmi les instituteurs âgés de moins de 30 ans en 1978, 6,8% n'étaient plus dans l'Éducation nationale en 1986.			
<i>Source</i> : 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'institutariat –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'institutariat 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 :

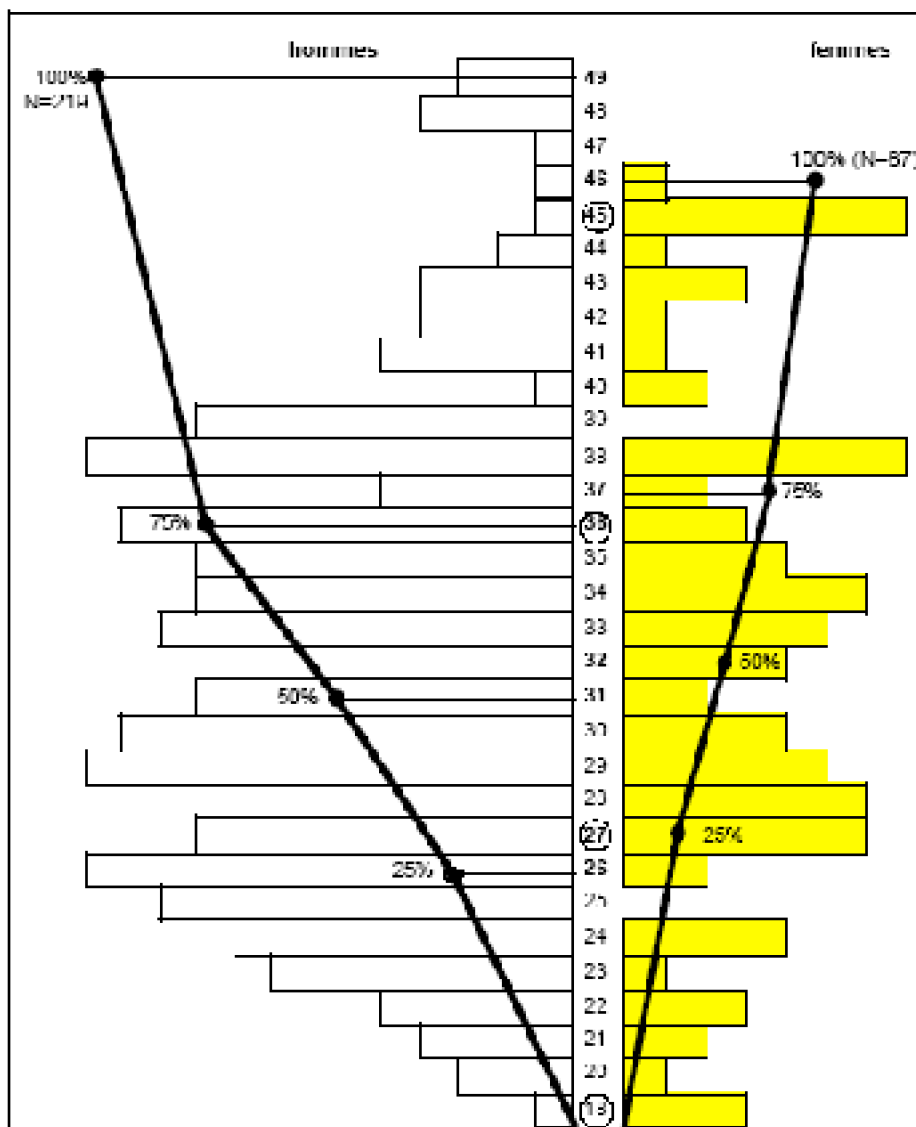


Figure 51 : Pyramide des âges au moment du départ et effectifs cumulés

Lecture : • les histogrammes : parmi les répondants, un homme et trois femmes ont quitté l'institutariat 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 quarts d'effectif cumulé. • Les âges cerclés correspondent aux quarts 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 (<sup>300</sup>) : 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 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

---

<sup>300</sup> 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.

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 (<sup>301</sup>).

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
<i>Lecture</i> : 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.						

<sup>301</sup> Prost Antoine, 1968, *L'enseignement en France*, A. Colin, pp. 444-445

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	--	++	-	++	--
<i>Lecture</i> : Les départs avant 26 ans sont nettement plus courants parmi les professeurs du secondaire que dans l'ensemble de l'échantillon.					
<i>Modalités de calcul</i> : 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
<i>Lecture : 31% des détachés auprès d'une œuvre ont entre 30 et 39 ans au moment de l'enquête.</i>						

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	--		+ +
<i>Lecture</i> : les 30-39 ans sont nettement plus nombreux dans la position "arts, information" que dans l'ensemble de notre échantillon.			
<i>Note</i> : 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 déclassement pour les « *héritiers* » en rupture de cursus classiques de « *reproduction* », comme nous le verrons dans une

section ultérieure de ce chapitre (<sup>302</sup>).

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.

### 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 %)

---

<sup>302</sup> Bourdieu Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°24

## Quitter la classe

types de mobilité	Femmes	Hommes	Ensemble (estimation)
position standard	60	42	55
mobilités internes dont de métier promotion catégorielle	7 1 6	40 5 1 33	16 2 13
mobilité externe	4	7	5
dossier perdu	29	11	24
total	100	100	100
<i>Source</i> : calculs de fréquence à partir de CACHEUX op. cit. pp. 101-105			
<i>Calcul</i> : Les cases "ensemble" donnent des moyennes pondérées calculées selon un taux de féminisation de 75% : ((effectif féminin x 3) + effectif masculin) / effectif pondéré total			
<i>Lecture</i> : 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 <i>exeat</i> , 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 :

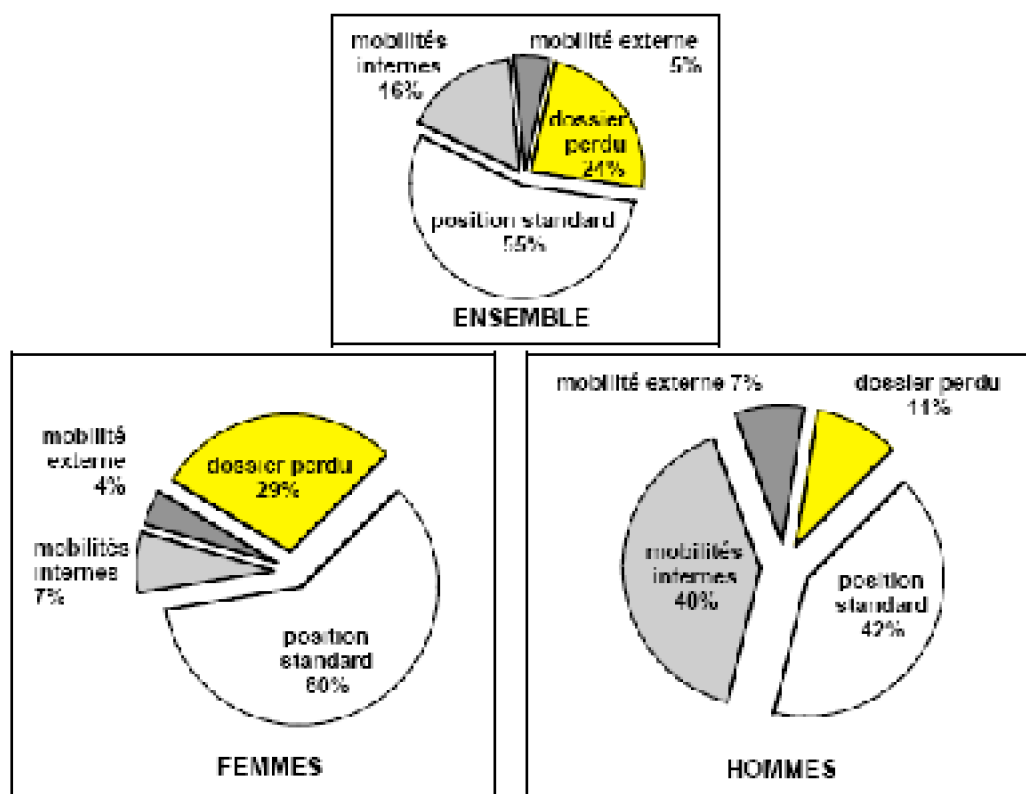


Figure 52 : Mobilité professionnelle sur la durée d'une carrière

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'institutariat 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'institutariat. 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'institutariat 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 (<sup>303</sup>). 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.

### **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.

<sup>303</sup> Selon des modalités ouvertes aux militaires de carrière, qui semblent y avoir souvent recours pour entamer une seconde carrière "dans le civil".

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
<i>Champ</i> : Fichier de paye des enseignants des écoles en 1978 et en 1994.			
<i>Source</i> : à partir de GUILLOTIN op. cit. page 42 (tableaux donnés en annexes)			
<i>Lecture</i> : 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 :

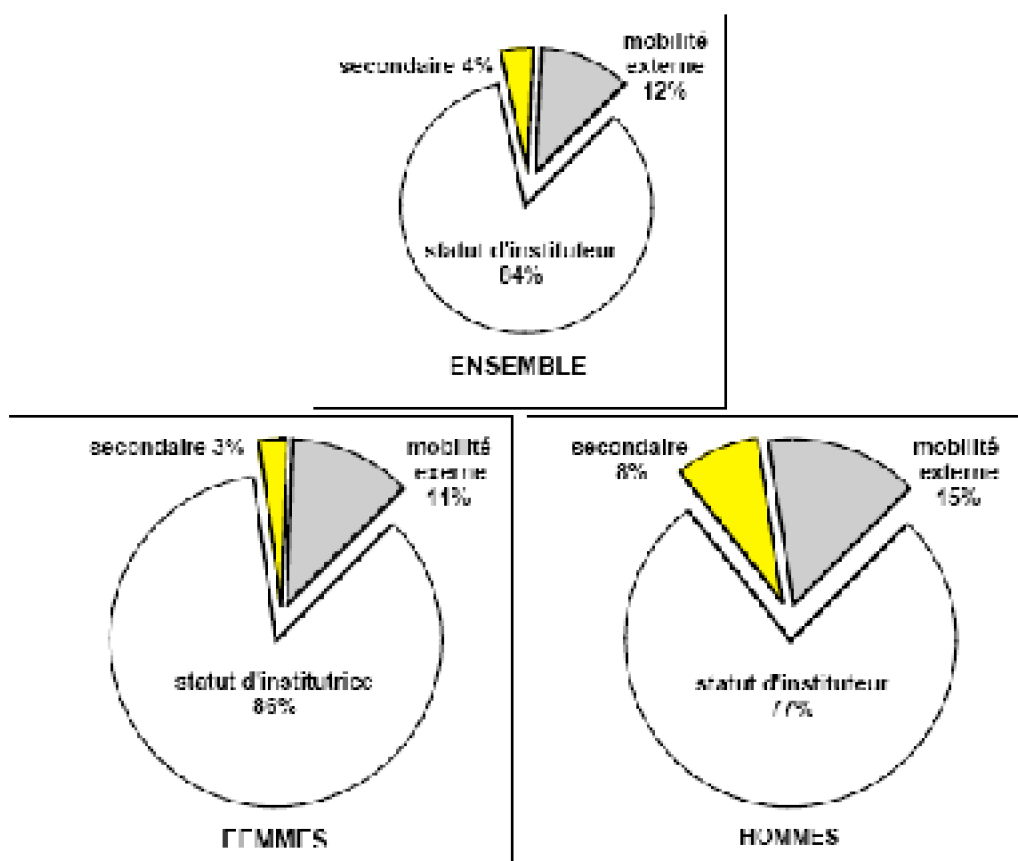


Figure 53 : Mobilité professionnelle entre 1978 et 1994 selon le genre

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 (<sup>304</sup>) dans un tableau de synthèse qui permet d'examiner la proportion de femmes dans chaque catégorie de départs :

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%
<i>Domaine</i> : enseignants titulaires du département de la Loire, période de 1986 à 1993					
<i>Lecture</i> : 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 (<sup>305</sup>). 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.

<sup>304</sup> présentées au chapitre deux dans le tableau « Liste des départs libérant une classe (classés par motifs) »

<sup>305</sup> 77% en janvier 1997 (source : MEN-DPD, 1998, *Repères & références statistiques*, p 213)

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.

**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 :

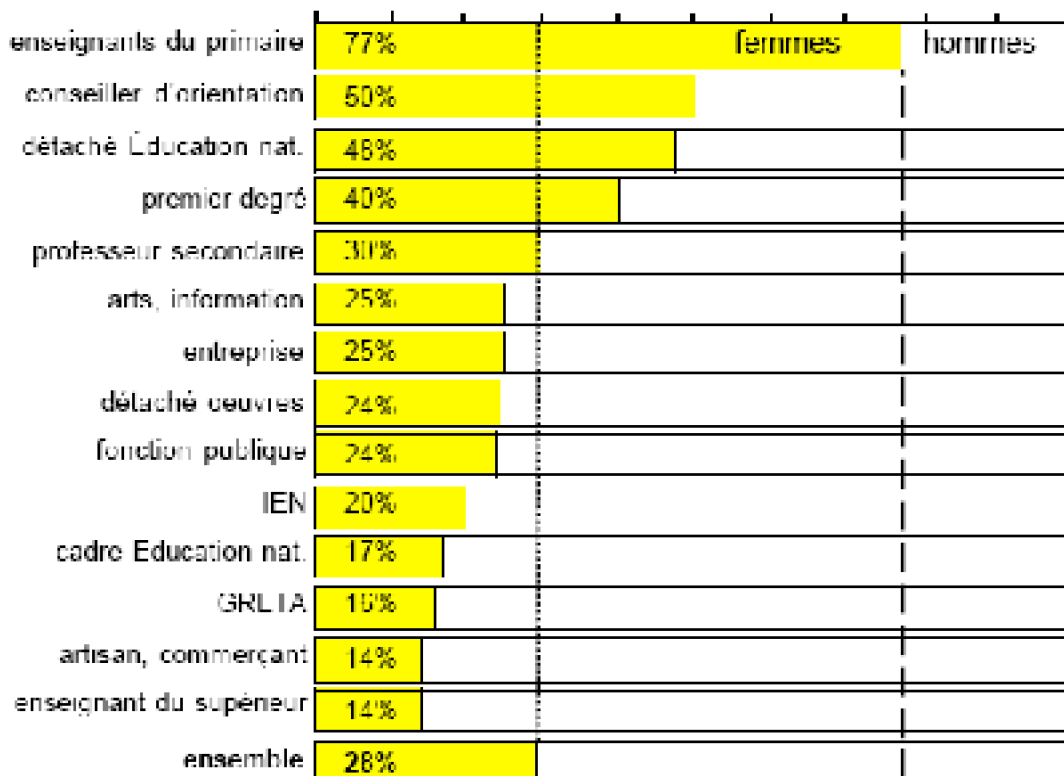


Figure 54 : Répartition des genres dans les positions professionnelles

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 (<sup>306</sup>). 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 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" (<sup>307</sup>). 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

<sup>306</sup> 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.

<sup>307</sup> 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

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 :

**Tableau 99 : Statut professionnel après reconversion selon le genre**

(en %)	statut d'instituteur	Éducation nationale	fonction publique	salarial	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 (<sup>308</sup>). 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 attitude où dominant « *méfiance et refus de "parvenir"* » car elle est largement exclue des possibilités d'ascension sociale. Les

<sup>308</sup> Cuin Charles-Henry, 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, PUF : « Les représentations de la mobilité sociale » pp. 150-156

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 « *meritocratie 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 « *meritocratie 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			Ensemble
	inférieur	moyen	supérieur	
Position professionnelle				
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
<i>Lecture</i> : 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 : Écarts de fréquence des origines sociales selon la position professionnelle**

(en tendances)	groupe de PCS du père		
	inférieur	moyen	supérieur
position après reconversion			
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%
<i>Lecture</i> : 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. » ( <sup>309</sup> ).**

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. » ( <sup>310</sup> ). Les personnes originaires des classes supérieures sont en effet très

---

<sup>309</sup> BOURDIEU Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°24 (page 7)

<sup>310</sup> DubarClaude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires », *Sociétés contemporaines* N°29, (page 78)

fortement sur-représentées dans notre catégorie "arts, information", c'est-à-dire des « *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'institutorat 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 distancées 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*" (<sup>311</sup>). 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 (<sup>312</sup>). 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.

### **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

<sup>311</sup> 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

<sup>312</sup> 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.

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 » (<sup>313</sup>). 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.

### **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

---

<sup>313</sup> 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.

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 "institutrices", 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 "institutrices", comme une sorte d'emprunt au langage indigène, et par là porteur de toutes les contradictions de ce qu'il désigne. » ( <sup>314</sup> )**

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 désimplification professionnelle). » ( <sup>315</sup> )**

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'institutorat 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).

---

<sup>314</sup> 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)

<sup>315</sup> 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" (<sup>316</sup>). 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'institutariat a permis un rapprochement avec le niveau social du métier de la conjointe.

### **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*" (<sup>317</sup>).

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

---

<sup>316</sup> 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

<sup>317</sup> CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral !*, Ramsay

professionnelle à partir de l'enseignement primaire est devenue, dans 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 (<sup>318</sup>). 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'institutariat. 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'institutariat 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. »** (<sup>319</sup>).

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*" (<sup>320</sup>) que des ré-orientations de carrière, comme nous l'avons

<sup>318</sup> cf. chapitre six à propos de la mobilité catégorielle vers l'enseignement secondaire

<sup>319</sup> 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)

<sup>320</sup> 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)

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.

Tout porte à penser que les *filiales 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

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 (<sup>321</sup>).

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 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 (<sup>322</sup>).

Certes, nous avons pu retrouver la trace d'anciens instituteurs devenus inspecteur de

---

<sup>321</sup> « 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

---

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.

<sup>322</sup> 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.

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'Institut, 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 (<sup>323</sup>). 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.

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'institutorat 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

<sup>323</sup> « 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, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française (p.11)

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. » (***  
 324 )

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'institutariat 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 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. » (***<sup>325</sup>**)**

Ainsi, l'une des conclusions les plus inattendues de notre travail réside sans doute dans le fait de montrer que l'institutariat 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'institutariat 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'institutariat.

<sup>324</sup> GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil, p.9

<sup>325</sup> HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1<sup>ère</sup> 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... ( <sup>326</sup> )

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'institutorat 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 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 :

<sup>326</sup> 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.



**« 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. » ( <sup>327</sup> )**

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 ( <sup>328</sup> ).

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

<sup>327</sup> ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard, (p.73, souligné par l'auteur)

<sup>328</sup> 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*".

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.* » ( <sup>329</sup> ).

## 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'institutorat, 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

---

<sup>329</sup> Hughes Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1<sup>ère</sup> édition : "The Sociological Eye", 1971) p.126

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'institutorat 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'institutorat. 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).



---

# Bibliographie

## Liste des ouvrages cités

AECSE, 1997, *Annuaire des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, INRP (AECSE : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation)

AMIEL-LEBIGRE F. & PICHOT Pierre, 1978, « Psychopathologie de la fonction enseignante » in DEBESSE M. & MIALARET G., 1978, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, tome 7

AMOSSÉ Thomas, 2003, « Interne ou externe, deux visages de la mobilité professionnelle », *INSEE PREMIÈRE N° 921 - septembre 2003*

ANPE, 1997, *ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois)*, La Documentation française

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

BARRÈRE A., 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, n°44, pp.481-497

- BARTHES Roland, 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* N°8
- BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte*, Seuil
- BECKER Howard, 1951, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, University of Chicago (édition : New-York, Arno Press, 1980)
- 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
- 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)
- BERGER Ida & BENJAMIN Roger, 1964, *L'univers des instituteurs*, Editions de Minuit
- 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
- BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF
- BERGER Peter & LUCKMAN Thomas, 1996, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin (1<sup>ère</sup> édition 1966)
- Bernard P., « Instituteurs malgré eux », *Le Monde*, 11/2/1987
- BERRY Michel, 1995, « L'agenda du chercheur », *Sciences Humaines Hors Série N°9*
- Bertaux Daniel, 1977, *Destins personnels et structures de classe*, PUF
- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard
- Boltanski Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Minuit
- BOTTIN Yves, 2002, *Enseigner en école. Un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, MEN
- 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
- BOURDIEU P. CHAMBOREDON J.C. PASSERON J.C., 1968, *Le métier de sociologue*, Mouton
- Bourdieu Pierre (dir.), 1992, *La Misère du monde*, Seuil, « Comprendre »
- Bourdieu Pierre, 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°24
- Bourdieu Pierre, 1979, *La distinction*, Minuit
- Bourdieu Pierre, 1986 « L'illusion biographique » *Actes de la recherche en sciences sociales* n°62/63
- Bourdieu Pierre, 1993, « Les contradictions de l'héritage » in Bourdieu P. (dir.) *La misère du monde*, Seuil

- 
- Bourdieu Pierre, 1993, *La misère du monde*, Seuil
- Bourdieu Pierre, 1994, « L'illusion biographique » in *Raisons pratiques*, Seuil
- BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil
- 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*
- BOURDONCLE Raymond, 1991, « La professionnalisation des enseignants : la fascination des professions », *Revue française de pédagogie N°94*
- BOURDONCLE Raymond, 1993, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie n°105*
- BRUN Georges, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>o</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- BRUNET Luc DUPONT Pol LAMBOTTE Xavier, 1991, *Satisfaction des enseignants ?*, Labor
- 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
- 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 Ieselbaum, Université de Paris X Nanterre
- CACOUAULT M., 1987, « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social*, n°140
- 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 & DEMAILLY Lise (éds), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation*, presses universitaires du septentrion
- CAREIL Yves, 1994, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexions sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, PUF
- CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard
- Chanoit Pierre, st, in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP
- CHAPOULIE Jean-Michel, 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme
- CHARLES Frédéric & CLEMENT Jean-Paul 1997, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg
- 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 3ème cycle en sociologie, Paris VIII Vincennes

- Charles Frédéric, 1988, *Instituteurs : un coup au moral ! - Genèse d'une crise de reproduction*, Ramsay
- CIFALI Mireille, 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF
- CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP
- 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-Étienne* N°5
- COUTROT Laurence & DUBAR Claude (eds) CEREQ, 1992, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française
- CROS Louis, 1961, *L'explosion scolaire*, Publications du comité universitaire d'information pédagogique
- Cuin Charles-Henry, 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, PUF
- DAMIEN Robert & TRIPIER Pierre, 1994, « Rhétoriques professionnelles » in DUBAR Claude LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille
- DEJOURS Christophe, 2003, « Résistances au sujet, résistance du sujet », CCIC (centre culturel international de Cerisy), à paraître
- DELSAUT Yvette, 1992, *La place du maître. Une chronique des Écoles normales d'instituteurs*, L'Harmattan
- DEROUET Jean-Louis, 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié
- 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
- DUBAR Claude & DEMAZIERE Didier, 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan
- Dubar Claude, 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin
- Dubar Claude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires », *Sociétés contemporaines* N°29
- DUBET François & MARTUCCELI Danilo, 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil
- DUBET François, 1991, *Les lycéens*, Seuil
- DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil
- DUBET François, 2003, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues », *Éducation et Sociétés* N°9
- DURKHEIM Emile, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan, 1912
- DUTERCQ Yves & LANG Vincent, 2002, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés* N°8
- 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



- 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
- ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard (1<sup>ère</sup> édition 1983)
- 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*
- ERNST Sophie, 1996, « Le métier d'instituteur : quelles images réalistes pour un héroïsme prosaïque ? "L'institut" de la télévision : l'héroïsme au prix de la dénégation », *Étapes de la recherche N°36 INRP*
- ESTEVE José & F.B. FRACCHIA Alice, 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue française de pédagogie N°84*
- Ferrarotti Franco, 1990, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Méridiens Klincksieck
- Ferrier Jean, 1995, *Les inspecteurs des écoles primaires*, thèse en sciences de l'éducation sous la direction d'Alain Mingat, Université de Bourgogne
- FLAHAULT F., 1978, *La parole intermédiaire*, Seuil
- FREUD Sigmund, 1985, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin » in *Résultats, idées, problèmes*, tome 2, PUF (1<sup>ère</sup> édition 1937)
- FRIEDMANN Georges, 1964, *Le travail en miettes*, Gallimard
- Gaulejac (de) Vincent, 1987, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Éditions Hommes et groupes rencontres dialectiques
- GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et "coordinations". Le "mouvement" des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales N°36*
- GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil
- GENTIL Régine & SERRA Nathalie, 1997, *La fonction de conseiller d'orientation psychologue des centres d'orientation vue par les différents acteurs*, DEP-MEN
- GLASMAN Dominique, 1984, *Le niveau baisse ! Réflexion sur les usages sociaux de la fausse évidence*, CRDP Grenoble
- GLASMAN Dominique & COLLONGES Geo, 1992, « Enseignants et travailleurs sociaux, partenariats et identités professionnelles », *Revue du CRE (centre de recherche en éducation de St Étienne) N°5* Le métier d'enseignant juin 1992
- GLASMAN Dominique, 2002, *Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques*, Sedrap université
- GOBLOT Edmond, 1967, *La barrière et le niveau*, PUF (1<sup>ère</sup> édition : 1925)
- GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne t1 La présentation de soi*, Les Éditions de Minuit
- Goffman Erving, 1974, *Les rites d'interactions*, Minuit
- 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

- GREIMAS Algirdas Julien, 1966, *Sémantique structurale*, Larousse
- GREIMAS A. J. & COURTRES J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette
- GUILLAUME François-Régis, 1998, « Travailler en ZEP », *Note d'information N°98-16 mai 1998*, DPD-MEN
- GUILLOTIN Yves, 1997, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du premier degré » *Les dossiers d'Éducation et formations N°97*
- GUSDORF Georges, 1991, *Lignes de vie*, Odile Jacob
- Hassendorfer Jean (direction), 1992, *Chercheurs en éducation*, L'Harmattan
- HEBRARD Jean, st, 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
- HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF
- 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
- HUBERMAN Michaël, 1989, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestlé
- HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS, pp 77–78 (1ère édition : "*The Sociological Eye*", 1971)
- ICEM collectif, 1982, *École sous surveillance*, Syros
- 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
- IGEN, 2001, « L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire », MEN, rapport N°2001-044 présenté par Yves BOTTIN et Jacques NACABAL
- IGEN, 2003, « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », MEN, rapport N°2003-034
- ILLICH Ivan, 1971, *Une société sans école*, Seuil
- ION Jacques (dir), 2001, *L'engagement au pluriel*, Publications de l'université de Saint-Étienne
- Isambert-Jamati Viviane, 1985, « Les primaires ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie n°73*
- 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*
- 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*
- 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

- 
- 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
- LACAN Jacques, 1966, *Écrits*, Seuil
- LE CABEC Eugène, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>e</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation (pp 85-86, souligné par nous)
- Lemel Yannick, 1991, *Stratification et mobilité sociale*, Colin
- LEVY-LEBLOND Jean-Marc, 1996, *La pierre de touche. La science à l'épreuve*, Gallimard
- MARC Pierre, 1977, *Les psychologues dans l'institution scolaire. Activités et problèmes actuels*, Le Centurion
- Maresca Bruno, 1995, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Éducation & Formations* janv. 95
- MARESCA Bruno, 1995, « La représentation du métier chez les instituteurs », *Éducation & Formations* N°41
- 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
- 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)
- MEN, 1995, « Enseignant spécialisé : un métier aux multiples facettes », Bulletin officiel N°35 du 28 septembre 1995
- MEN, 1995, Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 : *Les maîtres formateurs et les maîtres d'accueil temporaire*
- 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
- MEN, Note de service N°95-268 du 5 décembre 1995
- MEN, Note de service n°96-107 du 18 avril 1996 « *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription* »
- MEN, Note de service N°96-107 du 18 avril 1996 « *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription* »
- MEN-DEP, 1997, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du premier et du second degré de 1978 à 1994 » *Les dossiers d'Éducation et formations* N°97
- MERTON Robert K., 1997, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, (1<sup>ère</sup> édition : *Social Theory and Social Structure*, 1957)
- MILLS Charles Wright, 1997, *L'imagination sociologique*, La Découverte (1<sup>ère</sup> édition 1967)
- MILNER Jean-Claude, 1984, *De l'École*, seuil.
- MJENR, 2003, « Accord-cadre entre le MJENR et la MGEN », B.O.E.N. N°35 septembre 2003

- Mucchielli-MariusMarie-Paule, 1987, *La mobilité des personnels dans la fonction publique de l'état*, CNRS IRESCO
- MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900 les éducateurs spécialisés de 1968*, Minuit
- OSTY Florence, 2003, *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses universitaires de Rennes
- OURY Fernand PAIN Jacques, 1972, *Chronique de l'école-caserne*, Maspero
- OZOUF Jacques, 1967, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Juillard)
- PAIR Claude, 1998, *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?*, Hachette
- PELPEL Patrice, 2003, *Accueillir accompagner former des enseignants*, Chronique Sociale
- Penan H., 1990, « *Compétence et mobilité : une approche cognitive* », Cahiers de recherches de l'IAE (institut d'administration des entreprises Toulouse)
- PERRENOUD Philippe, 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF
- Peter L.J. & Hull R., 1970, *Le principe de Peter*, Stock
- PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF
- PIACIÈRE Jean MARIEL Raymond ROUSSEL Nicole, 1995, *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires*, AFPS (association française des psychologues scolaires)
- PINÇON Michel & PINÇON-CHARLOT Monique, 1997, *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, PUF
- Poirier J. Clapier-Valladon S. Raybaut P., 1996, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, puf
- Prost Antoine, 1968, *L'enseignement en France*, A. Colin
- PROST Antoine, 1990, *Eloge des pédagogues*, seuil
- QUEMENER Pierre, 1997, s.t. in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>o</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- RANJARD P., 1984, *Les enseignants persécutés*, R Jauze
- Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles*  
Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994
- Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles »*  
Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 (Annexe 1)
- ROBERT André D., 1995, *Le syndicalisme des enseignants*, La Documentation française
- ROBERT André D. et BOUILLAGUET Annick, 1997, *L'analyse de contenu*, puf
- SAINSAULIEU Renaud, 1988, *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques (1<sup>ere</sup> édition 1977)
- Singly (de) François & Thélot Claude, 1988, *Gens du public gens du privé : la grande différence*, Dunod

- Soulié Charles, 1993, « Un succès compromettant » in Bourdieu P (dir) *La misère du monde*, Seuil, pp.755-762
- Strauss Anselm, 1978 « Une perspective en termes de monde social » in *La trame de la négociation*, L'Harmattan, pp. 269-282
- STrauss Anselm, 1992 (1963-1985), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan
- SUAUD Charles, 1978, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Minuit
- Sue Roger, 1988, *Le loisir*, PUF
- Thélot Claude, 1982, *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Dunod
- THÉLOT Claude, 1993, *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnements, résultats*, Nathan
- Thélot Claude, 1994, « Les origines sociales des enseignants », *Education & Formations N°37*
- THIERRY Albert, 1986, *L'homme en proie aux enfants*, Magnard (1<sup>ère</sup> édition 1909)
- TOCABEN Anne, 1993, « La réadaptation des enseignants : bilan et évaluation », *Éducation et formations N°34*
- Utinam Revue N°4 2000, *L'analyse des trajectoires : ressources qualitatives et quantitatives*, L'Harmattan
- Valarié Pierre, st, in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP
- van ZANTEN Agnès, 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF
- Web : site de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (www.aefe.diplomatie.fr)
- Web : site de l'Association française des psychologues scolaires en 2003 (www.afps.net)
- WELLER J.M., 1998, « La modernisation des services publics par l'utilisateur : une revue de la littérature (1986-1996) », *Sociologie du travail*, n°3
- WOODS Peter, 1977, « Les stratégies de survie des enseignants », in FORQUIN Jean-Claude, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck (1<sup>ère</sup> édition : « Teaching for Survival » in WOODS P. HAMMERSLEY M., 1977, *School Experience*, Croom Helm)

## Livres

- ABRAHAM Ada, 1972, *Le monde intérieur des enseignants*, épi
- AECSE, 1997, *Annuaire des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*,

- INRP (AECSE : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation)
- ALBERTINI Pierre, 1992, *L'école en France XIX-XX<sup>ème</sup> siècle*, Hachette
- ALBOU Paul, 1991, *L'homme au travail*, Dunod
- AMBLARD Henri & BERNOUX Philippe & HERREROS Gilles & LIVIAN Yves-Frédéric, 1996, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil
- ANCP (association nationale des conseillers pédagogiques), 1997, *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>o</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- ANGEL Sylvie, 1996, *Des frères et des soeurs*, Robert Laffont
- ANPE, 1997, *ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois)*, La Documentation française
- ARCHAMBAULT Edith, 1996, *Le secteur sans but lucratif. Associations et fondations en France*, Economica
- ATTIAS-DONFUT Claudine, 1988, *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, PUF
- ATTIAS-DONFUT Claudine, 1991, *Génération et âges de la vie*, PUF
- AUBERT Nicole PAGES Max, 1989, *Le stress professionnel*, Klincksieck
- AUBERT V. & BERGOUGNOUX A. & MOURIAUX R. & MARTIN J.P., 1985, *La forteresse enseignante*, Fayard
- BAILLAUQUES Simone, 1990, *La formation psychologique des instituteurs*, PUF
- BAILLAUQUES Simone & LOUVET Andrée et al., 1992, *La prise de fonction des instituteurs*, INRP
- BAJOIT Guy, 1992, *Pour une sociologie relationnelle*, PUF
- BALLION Robert, 1982, *Les consommateurs d'école*, Stock
- BARBE Alain LUC Jean-Noël, 1982, *Des normaliens. Histoire de l'école normale supérieure de St Cloud*, PFNSP
- BARBIER Jean-Marie GALATANU Olga (dir), 1998, *Action, affects et transformation de soi*, PUF
- BARREAU Jean-Michel & GARCIA Jean-François & LEGRAND Louis, 1998, *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, PUF
- BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger, 1975, *L'École primaire divisée*, Maspéro
- BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger, 1989, *Le niveau monte*, Seuil
- BAUGNET Lucy, 1998, *L'identité sociale*, Dunod
- BECKER Howard, 1951, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, University of Chicago (édition : New-York, Arno Press, 1980)
- BEHAR Jean-Claude & GARIN Christine (dir.), 1994, *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Syros
- BEILLEROT Jacky & CHARLOT Bernard (dir), 1995, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF
- BERGER Ida, 1976, *Une sociologue retourne à l'école*, Le Centurion

- 
- BERGER Ida, 1979, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF
- BERGER Ida & BENJAMIN Roger, 1964, *L'univers des instituteurs*, Les Éditions de Minit
- BERGER Peter & LUCKMAN Thomas, 1996, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin
- BERNOUX Philippe, 1985, *La sociologie des organisations*, Seuil
- BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises*, Seuil
- BERTAUX Daniel, 1977, *Destins personnels et structure de classe. Pour une critique de l'anthropologie politique*, PUF
- BERTAUX Daniel, 1997, *Les récits de vie*, Nathan
- BERTHELOT Jean-Michel, 1991, *La construction de la sociologie*, PUF
- BLANCHET Alain & al., 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod
- BLANCHET Alain & GOTMAN Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan
- BLED Edouard, 1987, *J'avais un an en 1900*, Fayard
- BLOCH-LAINE François (dir.), 1999, *Faire société. Les associations au cœur du social*, Syros
- BOISSONNAT Jean (dir), 1995, *Le travail dans vingt ans*, Odile Jacob La documentation française
- BOLTANSKI Luc, 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Les Éditions de Minit
- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard
- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (éds), 1989, *Justesse et justice dans le travail*, PUF
- BONAMI Michel & GARANT Michèle (ed), 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, De Boeck
- BORNE Dominique, 1990, *Histoire de la société française depuis 1945*, Armand Colin
- BOSC Serge, 1993, *Stratification et transformations sociales. La société française en mutation*, Nathan
- BOSSON Nancy, 1990, *Maîtresse détresse*, Ramsay
- BOUCHARD Bernard, 1992, *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, ESF
- BOULTE Patrick, 1991, *Le diagnostic des organisations appliqué aux associations*, PUF
- BOUMARD Patrick, 1989, *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Armand Colin
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minit
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Les Éditions de Minit
- BOURDIEU Pierre, 1984, *Questions de sociologie*, Les Éditions de Minit

- BOURDIEU Pierre, 1993, *La misère du monde*, Seuil
- BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil
- BOURDIEU Pierre, 1997, *Méditations pascaliennes*, Seuil
- BOURDIEU Pierre, 1998, *La domination masculine*, Seuil
- BOURDIEU Pierre, 2000, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Seuil
- BOURDIEU Pierre (dir), 1993, *La misère du monde*, Seuil
- BOURDIEU Pierre & CHAMBOREDON Jean-Claude & PASSERON Jean-Claude, 1968, *Le métier de sociologue*, Mouton
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Les Éditions de Minuit
- BOURDONCLE Raymond & DEMAILLY Lise (éds.), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses du septentrion
- BOURSIN Jean-Louis & LEBLOND Françoise, 1998, *L'administration de l'Éducation nationale*, PUF
- BRUNEL Henri, 1991, *Chahuté, moi ? Jamais !*, Fleurus
- BRUNET Luc & DUPONT Pol & LAMBOTTE Xavier, 1991, *Satisfaction des enseignants ?*, Labor
- CAMILLIERI Carmel et al., 1990, *Stratégies identitaires*, PUF
- CAREIL Yves, 1994, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, PUF
- CARLES Emilie, 1981, *Une soupe aux herbes sauvages*, Laffont
- CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard
- CELMA Jules, 1976, *Journal d'un éducateur*, Champs libre
- CERDIN Jean-Luc, 2000, *Gérer les carrières*, EMS
- CHAPOULIE Jean-Michel, 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme
- CHARLES Frédéric, 1988, *Instituteurs, un coup au moral ! Genèse d'une crise de reproduction*, Ramsay
- CHARLES Frédéric & CLEMENT Jean-Paul, 1997, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, presses universitaires de Strasbourg
- CHARLOT Bernard & BAUTIER Elisabeth & ROCHEIX Jean-Yves, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin
- CHARMASSON Thérèse (dir), 1986, *L'histoire de l'enseignement XIX XX siècles, guide du chercheur*, INRP
- CHAUVEL Louis, 1998, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*, PUF
- CICOUREL Aaron, 1979, *La sociologie cognitive*, PUF



- CIFALI Mireille, 1994, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF
- CNDP (centre national de documentation pédagogique), 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
- COLLECTIF, 1987, *JE sur l'individualité. Approches pratiques / ouvertures marxistes*, Messidor / Editions marxistes
- COLLECTIF, 1990, *Les métiers de la formation. Contribution de la recherche, état des pratiques et étude biographique*, La Documentation française
- COLLECTIF, 1991, *Interrogations et parcours sociologiques*, Méridiens Klincksieck
- COMBES Jean, 1997, *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*, PUF
- COMMUNICATIONS, 8, 1981, *L'analyse structurale du récit*, Seuil
- COMPAGNON Béatrice & THEVENIN Anne, 1995, *L'école et la société française*, Complexe
- CORCUFF Philippe, 1995, *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*, Nathan
- CORNEC Jean, 1973, *Pour l'enfant vers l'homme*, Burin
- COSTER (de) Michel & PICHAULT François (dir), 1994, *Traité de sociologie du travail*, De Boeck
- COULON Alain, 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, PUF
- COUTROT Laurence & DUBAR Claude (eds) CEREQ, 1992, *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française
- CREMIEUX-BRILHAC Jean-Louis (dir.), 1965, *L'Éducation nationale. Le ministère, l'administration centrale, les services*, PUF
- CROS Louis, 1961, *L'explosion scolaire*, Publications du comité universitaire d'information pédagogique
- CROZIER Michel & FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Seuil
- CUIN Charles-Henry, 1993, *Les sociologues et la mobilité sociale*, PUF
- DANA Jacqueline, 1978, *La constellation familiale*, Robert Laffont
- DAVID-JOUGNEAU Maryvonne, 1989, *Le dissident et l'institution ou Alice au pays des normes*, L'Harmattan
- DE CLOSET François, 1996, *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*, Seuil
- DEBESSE M. & MIALARET G., 1978, *Traité des sciences pédagogiques*, puf, tome 7 chap.6
- DEFRANCE Bernard, 1990, *Les parents les profs et l'école*, Syros
- DEFRASNE J., 1995, *La vie associative*, PUF
- DEJOURS Christophe, 1987, *Plaisir et souffrance dans le travail*, Editions de l'AOCIP
- DEJOURS Christophe, 1993, *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*, Bayard
- DEJOURS Christophe, 1995, *Le facteur humain*, PUF

- DEJOURS Christophe, 1998, *Souffrance en France, La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil
- DELSAUT Yvette, 1992, *La place du maître. Une chronique des Écoles normales d'instituteurs*, L'Harmattan
- DEMAILLY Lise, 1991, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Presses universitaires de Lille
- DEMNARD Dimitri & FOURMENT Dominique, 1981, *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement*, Jean-Pierre Delarge
- DEROUET Jean-Louis, 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié
- DESCOLONGES Michèle, 1996, *Qu'est-ce qu'un métier ?*, PUF
- DESROSIERES Alain & THEVENOT Laurent, 1988, *Les catégories socioprofessionnelles*, La Découverte
- DEVELAY Michel, 1994, *Peut-on former des enseignants ?*, ESF
- DOISE Willem & CLEMENCE Alain & LORENZI-CIOLDI Fabio, 1992, *Représentations sociales et analyses de données*, Presses universitaires de Grenoble
- DOLAN Simon & LAMOUREUX Gérald & GOSSELIN Eric, 1996, *Psychologie du travail et des organisations*, Gaëtan Morin
- DOUGLAS Mary, 1999, *Comment pensent les institutions*, La Découverte
- DUBAR Claude, 1980, *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions sociales
- DUBAR Claude, 1985, *La formation professionnelle continue en France*, La Découverte
- DUBAR Claude, 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin
- DUBAR Claude, 2000, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF
- DUBAR Claude & DEMAZIERE Didier, 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan
- DUBAR Claude & GADEA Charles (eds.), 1999, *La promotion sociale en France*, Septentrion
- DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille
- DUBET François, 1991, *Les lycéens*, Seuil
- DUBET François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil
- DUBET François & MARTUCCELI Danilo, 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil
- DUMONT Louis, 1991, *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Seuil
- DUNETON Claude, 1979, *Je suis comme la truie qui doute*, Seuil
- DUPUY F. & THOENIG JC, 1983, *Sociologie de l'administration française*, Armand Colin

- 
- DURAND-PRINBORGNE Claude, 1988, *L'égalité scolaire par le coeur et par la raison*, Nathan
- DURAND-PRINBORGNE Claude, 1989, *L'Administration scolaire*, Sirey
- DURAND-PRINBORGNE Claude, 1992, *L'Éducation nationale : une culture un service un système*, Nathan
- DURKHEIM Emile, 1912, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Alcan
- DURU-BELLAT Marie & HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, 1992, *Sociologie de l'école*, Armand Colin
- DUVEAU Georges, 1958, *Les instituteurs*, Seuil
- ELIAS Norbert, 1991, *La société des individus*, Fayard
- ELIAS Norbert, 1993, *Engagement et distanciation*, Fayard
- ERBES-SEGUIN Sabine, 1988, *Bilan de la sociologie du travail*, Presses universitaires de Grenoble
- ERNAUX Annie, 1974, *Les armoires vides*, Gallimard
- ERNAUX Annie, 1983, *La place*, Gallimard
- ERNOULT-DUBOIS Anne, 1999, *Offre de compétences et mobilité professionnelle. Un projet pour quoi faire ?*, Yves Michel
- Ferrarotti Franco, 1990, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Méridiens Klincksieck
- FERRE André, 1954, *L'instituteur*, La table ronde
- FERRIER Jean, 1997, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, L'Harmattan
- FLAHAULT F., 1978, *La parole intermédiaire*, Seuil
- FOND-HARMAND Laurence, 1996, *Des adultes à l'université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques*, L'Harmattan
- FORQUIN Jean-Claude, 1989, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck
- FORQUIN Jean-Claude, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck
- FRANCES Robert, 1981, *La satisfaction dans le travail et l'emploi*, PUF
- FREUD Sigmund, 1985, *Résultats, idées, problèmes tome 2*, PUF (1<sup>ère</sup> édition 1937)
- FRIEDBERG Erhard, 1997, *Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée*, Seuil
- FRIEDBERG Erhard, 1998, *L'analyse sociologique des organisations*, Revue POUR grep
- FRIEDMANN Georges, 1964, *Le travail en miettes*, Gallimard
- GALUPEAU Yves, 1992, *La France à l'école*, Gallimard
- GAULEJAC (de) Vincent, 1987, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Hommes et groupes
- GAULEJAC (de) Vincent, 1999, *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Desclée de Brouwer

- GAULEJAC (de) Vincent & LEONETTI Isabel Taboada, 1994, *La lutte des places. Insertion et déinsertion*, Desclée de Brouwer
- GAULLIER Xavier, 1988, *La deuxième carrière*, Seuil
- GAUTHIER Nicole & GUIGON Catherine & GUILLOT Maurice-Antoine, 1986, *Les instits, enquête sur l'école primaire*, Seuil
- GEAY Bertrand, 1997, *Le syndicalisme enseignant*, La Découverte
- GEAY Bertrand, 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Seuil
- GENTIL Régine & SERRA Nathalie, 1997, *La fonction de conseiller d'orientation psychologue des centres d'orientation vue par les différents acteurs*, DEP-MEN
- GILLIG-AMOROS Laure, 1986, *L'inspecteur et son image. Etude d'un stéréotype*, PUF
- GIROD Roger, 1971, *Mobilité sociale, faits établis et problème ouverts*, Droz
- GLASMAN Dominique, 1984, *Le niveau baisse ! Réflexion sur les usages sociaux de la fausse évidence*, CRDP Grenoble
- GLASMAN Dominique, 2002, *Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques*, Sedrap université
- GOBLOT Edmond, 1967, *La barrière et le niveau*, PUF
- GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne t1 La présentation de soi t2 les relations en public*, Les Éditions de Minuit
- GOFFMAN Erving, 1974, *Les rites d'interaction*, Les Éditions de Minuit
- GRANET Danièle, 1973, *Journal d'une institutrice*, JC Lattès
- GRAS Alain, 1974, *Sociologie de l'éducation. textes fondamentaux*, Larousse
- GREIMAS Algirdas Julien, 1965, *Sémantique structurale*, Larousse
- GREIMAS A. J. & COURTES J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette
- GUERRAND Roger-Henri, 1987, *C'est la faute aux profs ! Pour une histoire du professorat au XIX - XX siècles*, La Découverte
- GUILLOT Agnès, 1998, *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*, L'Harmattan
- GUSDORF Georges, 1991, *Lignes de vie*, Odile Jacob
- HABY René, 1981, *Combat pour les jeunes Français*, Juillard
- HAMON Hervé & ROTMAN Patrick, 1984, *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil
- HASSENFORDER Jean (dir.), 1992, *Chercheurs en éducation*, L'Harmattan
- HELIAS Pierre-Jakez, 1975, *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Plon
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. & PLAISANCE E. & SIROTA R. (coordination), 1993, *Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques*, L'Harmattan
- HIERLE Jean-Pierre, 2000, *Pour une approche ethno-historique du travail*, L'Harmattan
- HIRSCHHORN Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, PUF

- 
- HIRSCHMAN Albert O., 1972, *Face au déclin des entreprises et des institutions*, Les éditions ouvrières
- HONNETH Axel, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, cerf
- HONORE Bernard & BRICON Joël, 1981, *Former des enseignants. Approche psychosociologique et institutionnelle*, Privat
- HOUDE Renée, 1991, *Les temps de la vie de l'adulte. Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*, Gaëtan Morin
- HOUOT Bernard, 1991, *Coeur de prof. L'année sabbatique d'un cadre sup dans l'enseignement secondaire*, Calman Lévy
- HUBERMAN Michaël, 1989, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestlé
- HUEZ Dominique (dir), 1994, *Souffrances et précarités au travail Paroles de médecins du travail*, Syros
- HUGHES Everett C., 1996, *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS (1<sup>ère</sup> édition : "The Sociological Eye", 1971)
- IAZYKOFF Wladimir, 1993, *Organisations et mobilités : pour une sociologie de l'entreprise en mouvement*, L'Harmattan
- ICEM collectif, 1982, *Ecole sous surveillance*, Syros
- ILLICH Ivan, 1971, *Une société sans école*, Seuil
- ION Jacques, 1990, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat
- ION Jacques, 1997, *La fin des militants ?*, Les éditions de l'atelier
- ION Jacques (dir), 2001, *L'engagement au pluriel*, publications de l'université de Saint-Étienne
- IRIBARNE (d') Philippe, 1993, *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Seuil
- JACQUET-FRANCILLON François, 1999, *Instituteurs avant la République*, Septentrion
- KALTENBACH Pierre P., 1995, *Associations lucratives sans but*, Denoël
- KAUFMANN Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan
- KESLER JF, 1979, *Sociologie des fonctionnaires*, PUF
- KOLTZ Claude, 1987, *Je ne veux plus aller à l'école*, Balland
- LACAN Jacques, 1966, *Écrits*, Seuil
- LAHIRE Bernard, 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan
- LAHIRE Bernard, 2002, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan
- LAHIRE Bernard (dir), 1999, *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, La Découverte
- LANG Vincent, 1999, *La professionnalisation des enseignants*, PUF
- LANGOUET Gabriel, 1985, *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*, PUF
- LAPREVOTE Gilles, 1984, *Les Ecoles normales en France 1879-1978. Splendeurs et misère de la formation des maîtres*, Presses universitaires de Lyon

- LAURENS Jean-Paul, 1992, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Presses universitaires du Mirail
- LAVENU Daniel, 1996, *Mobilités et insertions sociales, spatiales et culturelles*, Presses universitaires de Caen
- LAVILLE Jean-Louis & SAINSAULIEU Renaud, 1997, *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*, Desclée de Brouwer
- LEGER Alain, 1983, *Enseignants du secondaire*, PUF
- LEGER Alain & TRIPIER Maryse, 1988, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Méridiens Klincksieck
- LELIEVRE Claude, 1990, *Histoire des institutions scolaires. 1789-1989*, Nathan
- LELIEVRE Claude & NIQUE Christian, 1994, *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Nathan
- LELIEVRE Françoise & LELIEVRE Claude, 1991, *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan
- LEMEL Yannick, 1991, *Stratification et mobilité sociale*, Armand Colin
- LETHIERRY Hugues (dir.), 1994, *Feu les Ecoles normales. Et les IUFM ?*, L'Harmattan
- LEVI-STRAUSS Claude, 1987, *L'identité*, PUF
- LEVY-LEBLOND Jean-Marc, 1996, *La pierre de touche. La science à l'épreuve*, Gallimard
- LEVY-LEBOYER Claude, 1971, *L'ambition professionnelle et la mobilité sociale*, PUF
- LEVY-LEBOYER Claude & SPERANDIO Jean-Claude, 1987, *Traité de psychologie du travail*, PUF
- LIEF J., 1954, *Histoire des institutions scolaires*, Delagrave
- LINHART Robert, 1978, *L'établi*, Les Éditions de Minuit
- LORRIAUX Jean-Pierre & SEITE Jean-Albert, 1990, *La formation professionnelle continue. Illusion lyrique ou enjeu stratégique*, Economica
- LOUCHE Cl. (dir), 1994, *Individu et organisations*, Delachaux & Niestlé
- MANIEZ JP & PERNIN C, 1988, *Un métier moderne : conseiller d'orientation*, L'Harmattan
- MARC Pierre, 1977, *Les psychologues dans l'institution scolaire. Activités et problèmes actuels*, Le Centurion
- MARCOU Gérard & COSTA Jean-Paul & DURAND-PRINBORGNE Claude (eds), 1992, *La décision dans l'éducation nationale*, Presses universitaires de Lille
- MARSOLLIER Christophe, 1998, *Les maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*, Economica
- MAYEUR Françoise, 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, G. V. Labat
- MECHOULAN Eric & MOURIER Pierre-François, 1994, *Normales sup' Des élites pour quoi faire ?*, Editions de l'aube
- MEDA Dominique, 1995, *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Aubier

- 
- MEN, 1997, *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle de l'encadrement*, CNDP
- MENDRAS Henri, 1988, *La seconde Révolution française 1965-1984*, Gallimard
- MENDRAS Henri & FORSE Michel, 1983, *Le changement social*, Armand Colin
- MENGER Pierre-Michel (dir), 2003, *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme
- MERCURE Daniel, 1995, *Les temporalités sociales*, L'Harmattan
- MERLE Pierre, 1996, *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, PUF
- MERLLIE Dominique, 1994, *Les enquêtes de mobilité sociale*, PUF
- MERLLIE Dominique & PREVOT Jean, 1991, *La mobilité sociale*, La Découverte
- MERTON Robert K., 1997, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin
- MIGEON Michel, 1989, *La réussite à l'école. Rapport au ministre de l'Education nationale*, CNDP
- MILLS Charles Wright, 1997, *L'imagination sociologique*, La Découverte (1<sup>ère</sup> édition 1967)
- MILNER Jean-Claude, 1984, *De l'école*, Seuil
- MINTZBERG Henry, 1994, *Structure et dynamique des organisations*, Les éditions d'organisation
- MOESSINGER Pierre, 2000, *Le jeu de l'identité*, PUF
- MOLLO-BOUVIER Suzane, 1986, *La sélection implicite à l'école*, PUF
- MONJARDET Dominique, 1996, *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*, La Découverte
- MUEL-DREYFUS Francine, 1983, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Les Éditions de Minuit
- NATANSON J. & PROST A., 1963, *La révolution scolaire*, Les éditions ouvrières
- NAVILLE Pierre, 1959, *Ecole et société. Recherches de sociologies du travail*, Rivière
- NIQUE Christian, 1991, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales*, Nathan
- OCDE, 1990, *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, statuts, politiques*, OCDE
- OCTOR Raymond, 1990, *La législation du système éducatif français*, Armand Colin
- OSTY Florence, 2003, *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses universitaires de Rennes
- OURY Fernand & PAIN Jacques, 1972, *Chronique de l'école-caserne*, Maspéro
- OZOUF Jacques, 1973, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Gallimard
- OZOUF Jacques & OZOUF Mona, 1992, *La république des instituteurs*, Seuil
- PAIR Claude, 1998, *Faut-il réorganiser l'Education nationale ? Rapport au ministre de*

- l'Education nationale*, Hachette
- PELPEL Patrice, 2003, *Accueillir accompagner former des enseignants*, Chronique Sociale
- PERRENOUD P. & MONTANDON C., 1988, *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Réalités sociales
- PERRENOUD Philippe, 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan
- PERRENOUD Philippe, 1996, *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF
- PETER LJ & HULL R, 1970, *Le principe de Peter*, Stock
- PEYRONIE Henri, 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF
- PIACIÈRE Jean & MARIEL Raymond & ROUSSEL Nicole, 1995, *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires*, AFPS (association française des psychologues scolaires)
- PINÇON Michel & PINÇON-CHARLOT Monique, 1997, *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, PUF
- PINEAU Gaston & LE GRAND Jean-Louis, 1993, *Les histoires de vie*, PUF
- PIQUEMAL Marcel, 1977, *Les agents de l'Etat*, PUF
- PIQUEMAL Marcel, 1981, *Le fonctionnaire et l'agent des services publiques*, Berger Levrault
- PLENEL Edwy, 1985, *La république inachevée, l'état et l'école en France*, Payot
- Poirier J. & Clapier-Valladon S. & Raybaut P., 1996, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, puf
- POLLIAK Claude, 1992, *La vocation d'auto-didacte*, L'Harmattan
- PONTEL Félix, 1966, *Histoire de l'enseignement. Les grandes étapes 1789-1964*, Sirey
- PORQUET Madeleine, 1981, *Un certain goût du bonheur. Sur les pas de Freinet*, Casterman
- POUJOL Geneviève & ROMER Madeleine, 1996, *Dictionnaire biographique des militants. De l'éducation populaire à l'action culturelle*, L'Harmattan
- POUZARGUE Francine, 1998, *L'arbre à palabres. Anthropologie du pouvoir à l'Université*, William Blacke and co : art & arts
- PRIRIOT Martine, 1997, *Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique. Les pratiques personnelles comme déterminants sociaux des pratiques pédagogiques*, Septentrion
- PROST Antoine, 1968, *L'enseignement en France*, Armand Colin
- PROST Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800 - 1967*, Armand Colin
- PROST Antoine, 1990, *Eloge des pédagogues*, Seuil
- PROST Antoine, 1992, *Education société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil
- PROST Antoine, 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Seuil



- 
- RANJARD P., 1984, *Les enseignants persécutés*, R Jauze
- RAVENNE Christine, 1988, *Gérer les tournants de carrière*, ESF
- RAYOU Patrick, 1999, *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, PUF
- REBOUL-SCHERRER Fabienne, 1989, *La vie quotidienne des premiers instituteurs. 1833-1882*, Hachette
- ROBERT André D., 1993, *Système éducatif et réformes*, Nathan
- ROBERT André D., 1995, *Le syndicalisme des enseignants*, La Documentation française
- ROBERT André D. & BOUILLAGUET Annick, 1997, *L'analyse de contenu*, puf
- ROBERT André D., 1999, *Actions et décisions dans l'Education nationale. Un itinéraire de recherche*, L'Harmattan
- ROLLE Pierre, 1988, *Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail tome 1 Travail et salariat*, Presses universitaires de Grenoble
- SAINSAULIEU Renaud, 1988, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques (1<sup>ère</sup> édition 1977)
- SAINSAULIEU Renaud (dir), 1990, *L'entreprise une affaire de société*, PFNSP Presses de la fondation nationale des sciences politiques
- SINGLY (de) F. & THELOT Cl., 1988, *Gens du privé, gens du public. La grande différence*, Dunod
- SIROTA Régine, 1988, *L'école primaire au quotidien*, PUF
- STRAUSS Anselm, 1992, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan (1<sup>ère</sup> édition 1963-1985)
- SUAUD Charles, 1978, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Les Éditions de Minuit
- SUE Roger, 1988, *Le loisir*, PUF
- SUE Roger, 1994, *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*, PUF
- TERRAIL Jean-Pierre (dir.), 1997, *La scolarisation en France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute
- TERRAL Hervé, 1997, *Profession : professeur. Des Ecoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, PUF
- THELOT Claude, 1982, *Tel père, tel fils ?*, Dunod
- THELOT Claude, 1993, *L'évaluation du système éducatif. Coûts fonctionnements résultats*, Nathan
- THIERRY Albert, 1986, *L'homme en proie aux enfants*, Magnard (1<sup>ère</sup> édition 1909)
- THUILLIER Guy, 1977, *La promotion sociale*, PUF
- TODOROV Tzvetan, 1995, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Seuil
- TOULEMONDE B., 1988, *Petite histoire d'un grand ministère. L'Éducation nationale*, Albin Michel
- van ZANTEN Agnès, 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en*

*banlieue*, PUF

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

VIAL Jean, 1980, *Les instituteurs. 12 siècles d'histoire*, Delarge

VILBROD Alain, 1995, *Devenir éducateur, une histoire de famille*, L'Harmattan

VINCENT Guy, 1980, *L'école primaire française. Etude sociologique*, Presses universitaires de Lyon

VOLUZAN Josette, 1975, *L'école primaire jugée*, Larousse

WEBER Max, 1992, *Essais sur la théorie de la science*, Pocket

WEBER Max, 1995, *Economie et société tome 1 et 2*, Pocket

WEBER Max, 1996, *Le savant et le politique*, Plon

WEISS Pierre, 1986, *La mobilité sociale*, PUF

ZAY Danielle, 1988, *La formation des instituteurs*, Editions universitaires

## Articles

AMOSSÉ Thomas, 2003, « Interne ou externe, deux visages de la mobilité professionnelle », *INSEE PREMIÈRE* N° 921 - septembre 2003

AUBERT Véronique, 1984, « Système professionnel et esprit de corps Le rôle du syndicat national des instituteurs », *Pouvoirs* 30

BARRÈRE A., 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail* n°44 pp.481-497

BAUDET Marie-Béatrice, 1994, « La ruée vers les concours. Dans tous les ministères le nombre de candidats monte en flèche », *Le Monde initiatives* 19 janvier

BAUER Denise & MARESCA Bruno, 1992, « Lignes de vie. Méthodologie de recueil et de traitement des données biographiques. Le cas des carrières et trajectoires professionnelles », *CRÉDOC cahier de recherche* N°37

BECKER Howard, 1986, « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°62/63

BERNARD P., 1987, « Instituteurs malgré eux », *Le Monde* 11 février

BERRY Michel, 1995, « L'agenda du chercheur », *Sciences Humaines Hors Série* N°9

BOUCHARD Pascal, 1993, « Qu'est-ce qu'un bon instituteur ? », *La lettre du GRAPE* N°14

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

BOURDIEU Pierre, 1979, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales* 30

- 
- BOURDIEU Pierre, 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales* 43
- BOURDIEU Pierre, 1985, « Effet de champ et effet de corps », *Actes de la recherche en sciences sociales* 85
- BOURDIEU Pierre, 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°62/63
- BOURDIEU Pierre, 1994, « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales* 105
- 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
- BOURDONCLE Raymond, 1991, « La professionnalisation des enseignants la fascination des professions », *Revue française de pédagogie* N°94
- BOURDONCLE Raymond, 1993, « La professionnalisation des enseignants les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie* N°105
- CACOUAULT M., 1987, « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social* n°140
- CARPENTIER-ROY Marie-Claire, 1992, « Enseigner dans la douleur », *Informations sociales (CNAF)* N°24
- CHAMPAGNE Patrick, 1986, « La reproduction de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°65
- COEPEL Philippe, 1995, « La seconde chance n'existe pas », *Le Monde initiatives* 5/IV
- COLLECTIF, 1995, « Promotion sociale. Nouvelles réalités nouvelles pratiques », *POUR* N°148
- COLLECTIF, 1996, « Interpréter. Sur-interpréter », *Enquête* N°3
- COLLECTIF, 1997, « Le contrôle de l'efficacité pédagogique », *Administration et éducation* 74
- 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 St Etienne* n°5
- CORDESSE Joëlle, 1997, « Travail militant Quelle gratuité . Quelle rémunération ? », *Dialogue* 86
- COUTTY Marc, 1984, « Tchao l'instit » in « Pères et fils : masculinités aujourd'hui », *Autrement* 61
- DEMAILLY Lise, 1984, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie* XXV
- DESSUS Philippe, 1995, « Les recherches à propos de l'enseignant », *Recherche et formation* N°20
- DEVILLECHABROLLE Valérie, 1994, « Le retour des surdiplômés », *Le Monde initiatives* 19 janvier
- DEVILLECHABROLLE Valérie, 1994, « Les charmes retrouvées de la fonction publique », *Le Monde initiatives* 19 janvier

- DOMERGUE Alain, 1992, « Les choix de vie des élèves-instituteurs issus d'une reconversion professionnelle », *TREMA N°1*
- DUBAR Claude, 1992, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie IV*
- DUBAR Claude, 1994, « Le travail lieu et enjeu des constructions identitaires », *Projet N°236*
- DUBAR Claude, 1995, « Pour une approche compréhensive de la "promotion sociale" », *Pour N°148*
- DUBAR Claude, 1998, « Trajectoires sociales et formes identitaires », *Sociétés contemporaines N°29*
- DUBET François, 2003, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues », *Education et Sociétés N°9*
- DUTERCQ Yves & LANG Vincent, 2002, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés N°8*
- 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*
- 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*
- ESQUIEU Nadine & PEAN Sylvaine, 1995, « L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM », *Note d'information MEN DEP 95-49*
- ESQUIEU Nadine & PEAN Sylvaine, 1995, « Les nouveaux professeurs des écoles sortis des IUFM en 1994 », *Note d'information MEN DEP 95-50*
- ESTEVE José & F.B. FRACCHIA Alice, 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue française de pédagogie N°84*
- FOND-HARMANT Laurence, 1993, « La reprise d'études universitaires Une conversion biographique ? », *UTINAM N°8*
- FREYSSINET J, 1991, « L'école est finie enquête auprès de directeurs d'Ecole Normale », *Recherche et formation N°10*
- GARIN Christine, 1994, « L'université digère mal ses instituteurs », *Le Monde 14 avril*
- GEAY Bertrand, 1991, « Espace social et "coordinations". Le "mouvement" des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales N°36*
- GLASMAN D. & COLLONGES G., 1992, « Enseignants et travailleurs sociaux. Partenariat et identités professionnelles », *Revue du Centre de recherche en éducation de St Etienne n°5*
- GUILLAUME François-Régis, 1995, « Enseigner dans les écoles », *Note d'information N°95-29 juin 1995, DEP-MEN*
- GUILLAUME François-Régis, 1998, « Travailler en ZEP », *Note d'information N°98-16 mai 1998, DPD-MEN*
- GUILLESTAD Marianne, 1999, « Les enfances imaginées. Modernités et constructions du self dans les récits de vie », *Education et sociétés n°3*

- GUILLOTIN Yves, 1997, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du premier degré », *Les dossiers de Education & Formations n°97*
- HERAN François, 1984, « La force du lien in Pères et fils masculinités aujourd'hui », *Autrement N°61*
- 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*
- INCIYAN E, 1988, « Gestion des instituteurs : le ministère épinglé », *Le Monde de l'Education 154*
- INRP, 1990, « Profession enseignant », *Etapas de la recherche N° 25*
- INSEE, 1987, « Mobilité professionnelle : enquête FQP 1985 », *Démographie et emploi n°555*
- INSEE, 1988, « Formation : enquête Formation Qualification Professionnelle de 1985 », *Démographie et emploi série D N°421*
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1985, « Les primaires, ces 'incapables prétentieux' », *Revue française de pédagogie N°73*
- 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 et 6*
- 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*
- LEBAUBE Alain, 1996, « L'amour du métier », *Le Monde initiatives 17 avril*
- LEMOSSÉ M., 1989, « Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation N°6*
- MARESCA Bruno, 1995, « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Education & Formations N° 51*
- MARESCA Bruno, 1995, « La représentation du métier chez les instituteurs », *Education & Formations N° 41*
- MARTEL Jean-François, 1996, « La gestion de carrière dans la fonction publique », *L'orientation scolaire et professionnelle 25*
- MEN-DEP, 1992, « Profession : enseignant, les débuts d'un métier », *Les dossiers de Education & Formations n°20*
- MEN-DEP, 1994, Numéro spécial : « connaissance des enseignants », *Education & Formations n°37*
- MEN-DEP, 1995, « Enseigner dans les écoles : enquête sur le métier d'enseignant », *Les dossiers de Education & Formations n°51*
- MEN-DEP, 1997, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du premier et du second degrés de 1978 à 1994 », *Les dossiers de Education & Formations n°97*
- MIGEON Martine & MORIZUR Dominique, 1995, « Les enseignants du premier degré au 1er janvier 1993 », *Note d'information MEN DEP 95.04*
- ORSANE Lucien, 1995, « L'École normale menait à tout. Que devenaient les

- élèves-maîtres des Ecoles normales au XIX<sup>e</sup> siècle ? », *Le Monde de l'éducation juin*
- OZOUF Mona, 1995, « La Belle Epoque des instituteurs ? », *Recherche et formation N°20*
- PANTANELLA Raoul & TOZZI Michel, 1991, « Enseignant formateur chercheur », *Cahiers pédagogiques n°297*
- PROST Antoine, 1992, « La fin des professeurs », *L'Histoire N°158*
- ROCHEX Jean-Yves, 1995, « Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants », *Recherche et formation N°20*
- SAINTENY Guillaume, 1995, « La rétribution du militantisme écologiste », *Revue française de sociologie XXXVI*
- SICOT Dominique, 1994, « La mosaïque de l'emploi public », *Alternatives économiques n° XI*
- SUAUD Charles, 1975, « L'imposition de la vocation sacerdotale », *Actes de la recherche en sciences sociales 3*
- THELOT Claude, 1994, « L'origine sociale des enseignants », *Education & Formations N°37*
- THELOT Claude, 1994, « Salaire et durée annuelle du travail des enseignants des cadres des professions intermédiaires », *Education & Formations N°37*
- TOCABEN Anne, 1993, « La réadaptation des enseignants : bilan et évaluation », *Éducation et formations N°34, pp 55-58*
- TOCABEN Anne, 1993, « La réadaptation des enseignants : bilan et évaluation », *Éducation et formations N°34*
- WELLER J.M., 1998, « La modernisation des services publics par l'usager : une revue de la littérature (1986-1996) », *Sociologie du travail n°3*
- ZAZZO René, 1952, « La psychologie scolaire en 1952 », *Enfance n°5 novembre 1952*

## Contributions

- AMIHEL-LEBIGRE F. & PICHOT Pierre, 1978, « Psychopathologie de la fonction enseignante », in DEBESSE M. & MIALARET G., 1978, *Traité des sciences pédagogiques*, puf, tome 7 chapitre 6 pp 148-163
- 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
- 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
- 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*
- 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*
- BOURDIEU Pierre, 1993, « Les contradictions de l'héritage » , in BOURDIEU P. (dir.), 1993, *La misère du monde*, Seuil
- BOURDIEU Pierre (dir.), 1993, « Comprendre », in BOURDIEU P. (dir.), 1993, *La misère du monde*, Seuil
- BOURDIEU Pierre, 1994, « L'illusion biographique » , in BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques*, Seuil
- BRUN Georges, 1997, s.t. , in *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>o</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- 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*
- 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 & DEMAILLY Lise (éds), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation*, presses universitaires du septentrion
- CHANOIT Pierre, 1992, s.t., in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP
- DAMIEN Robert & TRIPIER Pierre, 1994, « Rhétoriques professionnelles », in DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille
- DEJOURS Christophe, 2003, « Résistances au sujet, résistance du sujet », *CCIC (centre culturel international de Cerisy) à paraître*
- DIDEROT, 1986, « Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers, article "Art" », cité par DESCOLONGES Michèle, 1996, *Qu'est-ce qu'un métier ?*, PUF
- DUBAR Claude, 2003, « Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif », in MENGER Pierre-Michel (dir), 2003, *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme
- DUTERCQ Yves, 1994, « Les profs veulent tous changer de métier », in BEHAR Jean-Claude & GARIN Christine (direction), 1994, *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Syros
- DUTERCQ Yves, 1994, « Prof, c'est pas un métier qui s'apprend », in BEHAR Jean-Claude & GARIN Christine (direction), 1994, *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Syros
- DUTERCQ Yves, 1997, « Autonomie des établissements et initiatives des équipes d'encadrement », in MEN, 1997, *Piloter des systèmes éducatifs en évolution. Le rôle*

*de l'encadrement*, CNDP

- FERONI Isabelle, 1994, « La professionnalisation des infirmières en France : le cas de la formation initiale », in DUBAR Claude & LUCAS Yvette (éds), 1994, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses universitaires de Lille
- FREUD Sigmund, 1985, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin », in FREUD Sigmund, 1985, *Résultats, idées, problèmes tome 2*, PUF (1<sup>ère</sup> édition 1937)
- GOTMAN Anne, 1985, « La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non directif de recherche », in BLANCHET Alain & al., 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod
- GROSPIRON Marie-France & van ZANTEN Agnès, 2002, « Les carrières enseignantes : fuite, adaptation et développement professionnel », 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
- GUILLOT Agnès, 1998, « L'espace de (re)composition identitaire chez les professeurs stagiaires du premier degré », in BOURDONCLE Raymond & DEMAILLY Lise (éds.), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses du septentrion
- HEBRARD Jean, 1992, s.t., in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP
- 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
- 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
- LAPLANTE Benoît, 2003, « L'étude des carrières professionnelles comme production individuelle. La structure du marché du travail des comédiens », in MENGER Pierre-Michel (dir), 2003, *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme
- LE CABEC Eugène, 1997, s.t. , in ANCP, 1997, *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>o</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- LOUVET Andrée, 1993, « La prise de fonction et la socialisation professionnelle des enseignants : une enquête sur la première année d'exercice des instituteurs », in HENRIOT-VAN ZANTEN A. & PLAISANCE E. & SIROTA R. (coordination), 1993, *Les transformations du système éducatif*, L'Harmattan
- QUEMENER Pierre, 1997, s.t. , in ANCP, 1997, *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>o</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- SOULIE Charles, 1993, « Un succès compromettant » , in BOURDIEU P (dir) *La misère du monde*, Seuil
- STRAUSS Anselm, 1978, « Une perspective en termes de monde social », in STRAUSS Anselm, 1978, *La trame de la négociation*, L'Harmattan



- TERRAIL Jean-Pierre, 1987, « Les vertus de la nécessité. Sujet/objet en sociologie », in COLLECTIF, 1987, *Je. Sur l'individualité. Approches pratiques / ouvertures marxistes*, Messidor / Éditions sociales
- VALARIE Pierre, 1992, s.t., in CNDP, 1992, *La santé des enseignants : parcours individuel ou collectif ?*, CNDP
- van ZANTEN Agnès, 2003, « Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement : collégialité, division du travail et encadrement », in MENER Pierre-Michel (dir), 2003, *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Éditions de la maison des sciences de l'Homme
- WOODS Peter, 1977, « Les stratégies de "survie" des enseignants », in FORQUIN Jean-Claude, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck ("Teaching for Survival" in WOODS P. HAMMERSLEY M., 1977, *School Experience*, Croom Helm

## Rapports et thèses

- AEFE, 2003, site de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger, [www.aefe.diplomatie.fr](http://www.aefe.diplomatie.fr)
- AFPS, 2003, site internet de l'Association française des psychologues scolaires, [afps.net](http://afps.net)
- AFPS (association française des psychologues scolaires), 1995, *L'aventure professionnelle des premiers psychologues scolaires*, AFPS (rapport de Jean PIACÈRE, Raymond MARIEL, Nicole ROUSSEL)
- ANCP (association nationale des conseillers pédagogiques), 1997, *Le Conseiller pédagogique et la formation. Actes du 31<sup>e</sup> congrès de l'ANCP*, Hachette éducation
- BAUER Denise & MARESCA Bruno, 1992, « Lignes de vie. Méthodologie de recueil et de traitement des données biographiques. Le cas des carrières et trajectoires professionnelles », *CRÉDOC cahier de recherche N°37*
- BERGER Ida, 1956, « Contribution à l'étude de la mobilité sociale en France : les instituteurs », *3<sup>e</sup> congrès mondial de sociologie*
- BOTTIN Yves, 2002, « Enseigner en école. Un métier pour demain », *Rapport au ministre de l'éducation nationale MEN*
- CACHEUX Stéphane, 1995, « Les cheminements professionnels des instituteurs du département de l'Oise reçus au certificat d'aptitude pédagogique en 1952-1955 et en 1970-71 Esquisse d'une analyse des facteurs institutionnels et individuels », *mémoire de DEA en sciences de l'Éducation sous la direction de Nelly Ilesbaum*, Université de Paris X Nanterre
- CHARLES Frédéric, 1987, « Générations de normaliens et normaliennes instituteurs. Evolution du recrutement des Ecoles Normales parisiennes, des stratégies d'accès et des représentations de l'école et du métier (1955 - 1985) », *thèse de doctorat du*

*3ème cycle en sociologie*, Paris VIII Vincennes

COLLONGES Georges (coordination), 1997, « Une nouvelle professionnalité ? Profils et identités des instituteurs et professeurs d'école recrutés depuis 1986 dans le département de la Loire », *Centre de recherche en éducation de Saint-Étienne*

COUDRAIS B, 1991, « L'éducation dans un petit séminaire, aliénation ou libération? Chateaugiron 1908-1973 », *thèse en sciences de l'Éducation Lyon 2*

DURU-BELLAT Marie, 1992, « Les études universitaires de Sciences de l'Éducation en France en 1990 Structures, contenus, public », *Université de Bourgogne IREDU/CNRS rapport*

FERRIER Jean, 1995, « Les inspecteurs des écoles primaires », *thèse en sciences de l'éducation sous la direction d'Alain Mingat Université de Dijon*

FERRIER Jean, 1998, « Améliorer l'efficacité de l'école », *MEN rapport au ministre*

GENTIL Régine & SERRA Nathalie, 1997, « La fonction des conseillers d'orientation psychologues des centres d'information et d'orientation vue par les différents acteurs », MEN-DEP

GLASMAN Dominique & PAYET Jean-Paul, 1991, « Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social : partenariat et évaluation », Université de Saint Etienne SUFC

GONTARD Maurice, 1975, « La question des Ecoles Normales Primaires de la Révolution de 1789 à nos jours », CRDP

IGEN, 1999, « La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire », Rapport présenté par René BLANCHET Céline WIENER et Jean Pol ISAMBERT en avril 1999 MEN

IGEN, 2001, « L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire », MEN

IGEN, 2002, « Enseigner en école, un métier pour demain », MEN

IGEN, 2003, « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », rapport N°2003-034 MEN

IGEN, 2003, « L'évolution du réseau des écoles primaires », rapport N°2003-048 MEN

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

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)

MEN, 1994, « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles », Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994

MEN, 1995, « Enseignant spécialisé : un métier aux multiples facettes », Bulletin officiel N°35 du 28 septembre 1995

MEN, 1995, « Les maîtres formateurs et les maîtres d'accueil temporaire », Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995

MEN, 1996, « Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription », Note de service n°96-107 du 18 avril 1996

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

- MJENR, 2003, « Accord-cadre entre le MJENR et la MGEN », B.O.E.N. N°35  
septembre 2003
- MUCCHIELLI-MARIUS Marie-Paule, 1987, « La mobilité des personnels dans la  
fonction publique de l'état », CNRS IRESO
- PENAN H., 1990, « Compétence et mobilité : une approche cognitive », Cahiers de  
recherches de l'IAE (institut d'administration des entreprises Toulouse)
- PEYRONIE Henri, 1996, « Les instituteurs dans les années 1980 : rupture et continuité  
d'une identité professionnelle. Modes de formation, procès de socialisation et  
recomposition identitaire », Thèse de doctorat Sciences de l'éducation s/d Jean  
GUGLIELMI, université de Caen
- SÉNAT, 1999, « Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir. Redonner sens à  
l'autorisation budgétaire », Les rapports du Sénat N°328



# Annexes

## Enquête par questionnaire

### Élaboration du questionnaire

---

Le public visé par notre enquête étant par nature dispersé et peu accessible, nous avons choisi de recourir à un questionnaire auto-administré par voie postale. La formulation des questions a été mise à l'épreuve dans une phase de pré-tests auprès de quelques répondants. Nous avons cherché à regrouper les questions en sous-ensembles cohérents, afin de faciliter la tâche des répondants. L'ordre des questions ne peut pas être affiné pour éviter les effets de halo puisque, dans ce type de questionnaire, l'ensemble du questionnaire est disponible au moment de la passation. Mais le fait de disposer de toutes les questions peut aider à organiser ses réponses et permettre de retrouver des éléments par comparaison. En reprenant nos hypothèses de recherche, il est possible de structurer les informations recherchées à partir de quatre questions principales :

- |  |    |
|--|----|
| Quelle est votre origine familiale ?               | 1. |
| Pourquoi et comment êtes-vous devenu instituteur ? | 2. |

Comment s'est déroulée votre carrière d'instituteur ? 3.

Pourquoi et comment avez-vous changé de métier ? 4.

A partir de ces quatre questions, nous avons divisé notre questionnaire en sept parties principales :

Nous avons alors dressé la liste des indicateurs utiles afin de rédiger les items du questionnaire. Pour chaque partie, nous avons visé des éléments factuels sur les procédures (le "quoi" et le "comment") ainsi que des éléments de motivation ou d'explication (le "pourquoi"). Les questions ouvertes ont été remplacées le souvent possible par des questions à choix multiples dont chaque item peut être soit choisi (coché), soit rejeté (barré), soit ignoré (vide), ou par des questions à choix multiples dont les items doivent être ordonnés de 1 à 3. A chaque fois, le répondant peut ajouter une formulation libre. Ce type de question complique l'exploitation du questionnaire mais permet d'affiner les réponses dans un cadre qui se prête bien à la quantification. Enfin, chaque partie principale est disposée sur une même page pour faciliter la lecture des questions et la rédaction des réponses. D'ailleurs, les pages du questionnaire sont toutes construites selon la même organisation générale pour faciliter les réponses, et chaque page se termine par une question ouverte qui permet au répondant de s'exprimer plus librement sur le thème de la page.

## Formulaire du questionnaire

---

[questionnaire.pdf](#)

## Diffusion du questionnaire

---

La diffusion a d'abord été faite par connaissance directe ou indirecte, auprès de personnes ayant suivi leur formation initiale d'instituteur dans le département de la Loire, ou ayant exercé le métier d'instituteur dans ce département, ou y exerçant leur nouveau métier. Mais ce type de diffusion peut aboutir à un biais de sélection : si l'on n'y prend pas garde, les caractéristiques des personnes contactées seront orientées pour l'âge, l'origine sociale, le domaine d'activité, etc. Les répondants étaient invités, par la lettre d'introduction, à transmettre les coordonnées de personnes susceptibles de répondre à leur tour au questionnaire. Ainsi, de proche en proche, le questionnaire a fait "tache d'huile" et sa diffusion s'est diversifiée. Rapidement, ce mode de diffusion nous a permis de contacter des personnes avec lesquelles nous n'avions aucun lien, et, surtout, il nous a mis en contact avec des milieux professionnels spécifiques (arts et spectacles, artisans...).

Nous avons également organisé une diffusion nationale systématique auprès des enseignants du premier degré détachés ou mis à disposition des IUFM et d'une association complémentaire de l'Ecole : l'OCCE (<sup>330</sup>). Cette diffusion nationale nous a permis d'élargir et de diversifier considérablement notre population car de nombreuses

<sup>330</sup> Office Central de la Coopération à l'Ecole

réponses nous indiquaient les coordonnées d'instituteurs reconvertis dans d'autres domaines que l'Éducation nationale, dans des départements divers.

Nous avons contacté des chercheurs en éducation ayant été enseignants du premier degré grâce au livre de Jean Hassendorfer (<sup>331</sup>) et à la lecture des quatrièmes de couvertures des livres de sciences de l'éducation. L'annuaire d'une association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation nous a permis de compléter la diffusion dans cette sphère d'activité professionnelle (<sup>332</sup>).

Les milieux de l'édition scolaire et du journalisme spécialisé ont aussi été prospectés. Nous avons également exploré le domaine de la formation d'adultes en contactant plusieurs organismes et syndicats. Enfin, nous avons diffusé plusieurs appels à témoignage par petites annonces dans la presse nationale (*Le Monde*, *Libération*) et les bulletins associatifs ou professionnels.

L'étude des données d'archives permet de connaître certaines caractéristiques de la population à étudier, et d'établir des comparaisons avec les répondants du questionnaire pour quelques critères comme le sexe, l'âge, la profession exercée. L'échantillon obtenu, bien qu'il s'écarte notablement de l'ensemble des enseignants du premier degré sur plusieurs points, semble cohérent avec les instituteurs "mobiles". Le problème majeur que nous avons rencontré tient au fait que la population globale des enseignants du premier degré ayant accompli une reconversion professionnelle ne peut pas être définie de façon nette et définitive. Il n'est pas possible de la recenser, et encore moins d'obtenir les valeurs statistiques de quelques caractéristiques la concernant. On ne peut donc pas établir la représentativité d'un échantillon de manière sûre et quantifiée par la technique des quotas. Un des risques de biais est de recueillir des données émanant uniquement des personnes qui acceptent de faire la démarche de répondre à notre sollicitation. Naturellement, on retrouve là un biais commun à toutes les formes d'enquêtes sociales, quelles qu'elles soient, qui présupposent une participation des "enquêtés". Mais notre recours à la diffusion indirecte par l'intermédiaire des répondants accentue ce risque de biais et le recours à des appels à témoignage est sans doute encore plus "sélectif", puisque les personnes qui y donnent suite non seulement acceptent de participer mais en plus font la démarche spontanée de proposer leur réponse.

Cependant, le nombre de réponses faisant suite à une annonce dans la presse est resté limité, et certaines réponses n'ont pas été prises en compte (principalement celles qui émanaient de personnes estimant avoir accompli une reconversion professionnelle mais pour lesquelles nous avons jugé que la "distance professionnelle" à la position de départ était trop réduite).

Le nombre de formulaires retournés est d'environ trois cent cinquante, le nombre de réponses exploitées d'environ trois cents (<sup>333</sup>). Les problèmes d'échantillonnage (liés à une population que l'on ne peut pas cerner dans sa globalité) ne nous autorisent pas à extrapoler complètement les résultats de notre enquête par questionnaire, mais l'effectif

<sup>331</sup> Hassendorfer Jean (direction), 1992, *Chercheurs en éducation*, L'Harmattan

<sup>332</sup> AECSE, 1997, *Annuaire des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, INRP (AECSE : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation)

de la population d'enquête permet d'effectuer des tris croisés et des sélections sur plusieurs critères exploitables dans le traitement statistique des données quantifiables. En particulier, nous avons essayé de disposer de suffisamment de réponses dans chaque sous-ensemble de notre population d'enquête –comme par exemple les destinations professionnelles– pour être en mesure de faire des comparaisons entre les différents sous-groupes. Nous avons donc vérifié que nous disposions de plus de dix réponses pour chaque sous groupe potentiel, afin d'éviter les biais les plus flagrants.

D'autre part, la répartition géographique des réponses au questionnaire n'est pas homogène mais relativement diversifiée, comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 1 : Répartition géographique des réponses au questionnaire**

nombre de réponses	indicatifs des départements d'origine ayant le nombre de réponses indiqué	nombre de départements
59	42	1
14	75	1
12	38	1
10	49	1
9	43-69-93	3
8	2-59-63	3
5	1-44-71-86-91-94	6
4	14-34-37-54-88	5
3	3-6-8-18-21-76-87-89	8
2	25-30-31-36-40-56-61-74-80-92-96	11
1	4-12-16-19-20-22-27-33-39-51-53-55-57-58-62-65-70-73-83-84-85	17
0	5-7-9-10-11-12-13-15-16-17-23-24-26-28-29-32-35-41-45-46-47-48-50-52-60-64-66-67-68-72-	31

*Lecture* : 59 réponses proviennent du département de la Loire (indicatif 42).

On peut noter que notre département d'origine concentre presque 20% des réponses et que l'importance démographique des régions n'est pas complètement respectée. Cependant, la grande majorité des réponses proviennent de départements avec lesquels nous n'avons aucun contact, ce qui indique que la répartition géographique de notre échantillon d'enquête ne semble pas affectée d'un biais trop important.

L'examen des statistiques publiées par le ministère de l'Education nationale indique que le département de la Loire représente environ un pour cent de l'effectif national des instituteurs ( <sup>334</sup> ). Une diffusion homogène du questionnaire sur l'ensemble du territoire devrait donc aboutir à un effectif au moins égal à 5 900 (à supposer que le taux de mobilité des instituteurs soit homogène géographiquement, ce qui ne semble pas être le cas, au vu notamment de la situation dans les grandes villes et dans les zones rurales).

<sup>333</sup> 353 formulaires ont été collectés et 306 réponses jugées recevables ont été prises en compte dans les traitements statistiques. Les formulaires non retenus correspondent soit à des réponses trop lacunaires, soit à une mobilité professionnelle trop réduite, soit enfin à des personnes hors cadre (professeur du secondaire, instituteur de l'enseignement privé, instituteur étranger...)

<sup>334</sup> Loire : 3 488 ; France métropolitaine : 302 129 (source : MEN-DPD, 1998, *Repères & références statistiques*, p 215)



D'autres estimations, –portant sur le nombre probable d'instituteurs reconvertis– permettent de penser que la diffusion de notre questionnaire a touché entre dix et quinze pour cent de la population totale. En ce qui concerne les modalités de diffusion et de retour des réponses, il est à noter qu'une très faible partie des répondants (moins de dix pour cent) a choisi de répondre anonymement et que, au contraire, un nombre élevé acceptait de participer à un entretien individuel ultérieur et/ou voulait être informé des résultats de la recherche (respectivement 67% et 60%). Enfin, le taux de réponse est resté particulièrement élevé au regard du mode de diffusion, puisqu'il se situe à près de 90%.

Ces caractéristiques de diffusion et le soin apporté par la majeure partie des répondants pour réagir aux questions ouvertes dénotent l'une des caractéristiques importantes de la population visée par le questionnaire. En effet, tout au long de la recherche, nous avons pu mesurer la forte implication des personnes, leur intérêt pour le thème de notre étude. Cette motivation des acteurs, qui a facilité notre travail, s'explique par l'intérêt que chacun peut porter à sa biographie sociale. Cela constitue un atout pour notre recherche, mais ne va pas sans poser quelques problèmes et oblige à rester prudent dans l'interprétation des matériaux recueillis.

En ce qui concerne les opérations de codage et de traitement, signalons que les réponses ont été codées par informatique au fur et à mesure de leur arrivée. Les éléments factuels (sexe, âge, profession actuelle, cursus scolaire...) et les réponses aux questions fermées (échelles d'attitude, questions oui/non ou à choix multiples) ont été saisies dans un tableur pour effectuer des tris à plat, établir des tableaux croisés et tracer des graphiques. Les réponses aux questions ouvertes ont été saisies dans un traitement de texte permettant les tris par répondant et par numéro de question. Le traitement informatique fournit donc les matériaux suivants à l'analyse :

- les résultats des tris à plat avec pourcentages des répartitions
- les résultats des tris croisés, sous forme de tableaux croisés comparant deux ou plusieurs variables
- les représentations graphiques des tris à plat et croisés
- la liste des réponses aux questions ouvertes, triée par question et par répondant

## Liste des professions des répondants

La liste ci-dessous reprend les intitulés tels qu'ils ont été rédigés par les répondants, en supprimant les doublons et en regroupant entre parenthèses les variantes comme par exemple : agrégé (EPS / histoire géographique / physique). Nous avons respecté l'ordre alphabétique des intitulés originaux, ce qui disperse certains secteurs professionnels, comme par exemple : commerçant (bar / bouquiniste / hôtel / restaurant) ; cuisinier ; restaurateur.

- adjointe direction CFA (centre de formation des apprentis)
- administrateur civil (détaché sous-préfet / direction du budget)

- administrateur compagnie de danse
- agrégé Anglais (fac)
- agrégé (EPS / histoire géographie / physique)
- agriculteur (élevage / lait / viticulteur)
- analyste programmeur
- animateur départemental OCCE
- animateur formateur en éducation à l'environnement
- antiquaire
- artisan (imprimeur / luthier / plombier chauffagiste / sérigraphe)
- artiste (céramiste / cinéma, musique / vidéaste)
- attaché d'administration centrale ministère des anciens combattants
- attaché d'administration scolaire et universitaire
- attaché de direction à la banque populaire BPQA Prayssac Lot
- attaché principal d'administration centrale
- attaché principal FPT
- attaché territorial
- bouquiniste
- cadre association
- cadre de banque
- certifié (EPS / histoire géographie / lettres / physique)
- CFC
- CFC direction Greta
- chargé de cours fac
- chargé d'études
- chef de projet informatique
- chef d'entreprise
- chef d'établissement EPLE
- chef d'établissement spécialisé
- coloriste
- comédien (comédienne / auteur, metteur en scène)
- commerçant (bar / bouquiniste / hôtel / restaurant)
- comptable
- congé mobilité
- conseiller éducation populaire
- conseiller en formation (organisme paritaire apprentissage btp)

- 
- COP
  - COP directeur CIO
  - courtière mandataire de la Française des jeux
  - CPC
  - cuisinier, restaurateur
  - décharge syndicale
  - détaché (CNDP / FOL / Francas / IA / ICEM / INRP / IUFM / JPA / MGEN / OCCE / PEP / USEP)
  - détaché IUFM enseignant
  - détaché oeuvre
  - détaché syndicat
  - directeur association
  - directeur CAFOC
  - directeur centre de loisir
  - directeur centre de montagne
  - directeur commercial
  - directeur de publication
  - directeur des jeux Casino
  - directeur hôpital
  - directeur SEGPA
  - directrice éditoriale
  - dirigeant agence communication
  - disponibilité
  - documentaliste Education nationale
  - documentaliste formation btp
  - employé de jeux
  - étudiant
  - formateur (CFA / d'adultes / GRETA)
  - gérant de société
  - gérant de société, après commerçant indépendant pendant 10 ans
  - gestionnaire d'un lycée et comptable
  - graphologue conseil GRH
  - IEN
  - IEN CPD
  - IMFAIEN

## Quitter la classe

---

- ingénieur formation et R. H.
- inspecteur d'académie
- inspecteur général de l'Education nationale, directeur de l'INRP
- inspecteur jeunesse et sports
- intendant de lycée
- journaliste (France 2 / presse pour la jeunesse / presse régionale / journaliste scientifique)
- maître de conférence en sciences de l'éducation
- maquettiste PAO
- metteur en scène
- négociant en voitures
- paysan (polyculture)
- PEGC (lettres, musique / math)
- préfet
- principal
- principal adjoint
- professeur agrégé UFRAPS
- professeur CFA
- professeur de collège en EPS
- professeur d'IUFM
- professeur d'université
- professeur d'université ATER
- proviseur
- proviseur adjoint
- psychologue (centre / clinicien)
- psychologue scolaire
- rédacteur illustrateur revue
- religieuse
- responsable formation (AROEVEN / CHU)
- responsable informatique CNFPT
- responsable service administratif
- RPM
- salarié coopérative biologique
- secrétaire CCPE
- secrétaire de mairie

- secrétaire général adjoint mairie Ivry
- secrétaire général d'administration scolaire et universitaire ENSSIB
- secrétaire générale théâtre
- sous préfet, chef de cabinet
- technicien informatique
- vidéographe

## Enquête par entretiens

### I. L'analyse d'un récit d'itinéraire professionnel

#### Transcriptions : reproduire, produire, ou transposer ?

Le lecteur pouvant légitimement s'interroger sur les modes de correspondance entre la production orale du narrateur et le texte utilisé dans les analyses, nous allons décrire les procédures utilisées pour passer de l'enregistrement sonore d'un entretien à un texte qui en soit "une transcription". En pratique, la communication des transpositions écrites d'entretiens dans un compte rendu de recherche se trouve confrontée à deux séries de contraintes antagonistes : la première met en balance l'exhaustivité des matériaux avec l'anonymat de l'informateur, la seconde oppose "l'authenticité" du matériau fourni à la lisibilité du texte reproduit dans le compte rendu de recherche. D'aucuns, voyant dans ces contraintes un « double lien » irréductible, tranchent d'une manière radicale en livrant la transcription "intégrale" –sensée respecter "l'authenticité" des témoignages– ou, à l'opposé, en produisant un texte probant –sensé respecter les critères de lisibilité et reprendre les éléments "pertinents"– (à l'aune des choix du chercheur). Un premier arbitrage doit donc être fait entre, d'une part, l'impératif méthodologique de *fournir au lecteur les matériaux* utilisés par l'analyse pour lui permettre de la reprendre et d'en mesurer la validité ; et, d'autre part, l'obligation déontologique de *respecter l'anonymat des personnes* qui ont participé à l'enquête en évitant de livrer des éléments permettant l'identification.

Pour prendre en compte la première contrainte d'ordre méthodologique, nous avons choisi de fournir au lecteur les transcriptions intégrales des entretiens en annexes. Il est ainsi possible de s'y reporter pour retrouver la cohérence interne de la production narrative, en lisant le récit du narrateur avant de prendre connaissance des éléments d'analyse qui y correspondent, ou pour suivre le détail de l'argumentation du récit correspondant à un point de l'analyse. Le récit oral du narrateur est produit au cours d'un entretien, qui reste, quoi qu'on fasse, une situation d'interaction sociale et qui constitue un moment d'explicitation commune, fondé sur un travail de co-production de sens. Les transcriptions reprennent donc le contenu de l'entretien, y compris les questions ou

relances du chercheur (données sous une forme parfois condensée). Mais nous avons tranché en faveur de la seconde contrainte d'ordre déontologique en opérant une *décontextualisation* des récits afin de préserver l'anonymat de nos informateurs. Dans les transcriptions reproduites en annexes et les extraits cités en cours d'analyse, nous avons occulté les noms de personnes, d'institutions ou de villes, et nous avons omis quelques passages portant sur des éléments très circonstanciés.

Un second arbitrage dans la transcription des entretiens de recherche doit être fait entre, d'une part, l'impératif méthodologique de *livrer le matériau d'origine* pour rendre compte, au plus près, du témoignage du narrateur que mobilise l'analyse du chercheur ; et, d'autre part, la nécessité expressive de *donner à lire un véritable texte*, en respectant les critères de lisibilité de la langue écrite. Pour prendre en compte la seconde contrainte de lisibilité, nous avons remanié les transcriptions directes, dans lesquelles le style oral a été "lissé" pour faciliter la lecture. Le respect du témoignage recueilli ne nous semble pas pouvoir justifier la reproduction de transcriptions brutes, truffées d'annotations comme « euh », « y'a », « j'veux dir' », « ben »... Ce type de transcriptions est présenté comme "fidèle" –ce qui peut se discuter– mais est surtout, dans la pratique, parfaitement illisible et rend ainsi problématique l'accès du lecteur au sens du récit oral. La transcription écrite extensive du contenu sonore intégral d'un enregistrement d'entretien est sans aucun doute un matériau de recherche irremplaçable, surtout pour qui veut en faire une analyse à visée linguistique. Sans même envisager dans le détail les problèmes de la transcription écrite d'une production orale, nous pensons que cette rigueur dans la transcription ne nous concerne pas intégralement, puisque notre objectif est d'analyser, de comprendre et de restituer le sens d'expériences sociales. *L'analyse des récits recueillis n'est pas le but mais un des moyens de notre recherche.*

Nous avons donc fait le choix d'alléger les transcriptions de toutes les "scories" qui font partie de la communication orale mais entravent gravement la lecture, quand elles sont reproduites telles quelles à l'écrit : répétitions et formulations incomplètes dues à l'élaboration improvisée d'une argumentation orale, formes de mise en relief spécifiques à l'expression orale, formules correspondant à la fonction phatique du langage, etc. Ce "lissage des formes orales" n'est pas une omission systématique des incorrections ou une retraduction complète pour produire un texte respectant une certaine norme linguistique. Il s'agit, par un travail de réaménagement de la transcription brute, de produire un texte qui respecte les conventions essentielles de l'écrit. Sans traduire totalement, on cherche à transposer pour fournir au lecteur un équivalent écrit du récit tel qu'il a été produit par le narrateur lors de l'entretien. Malgré cela, nous nous sommes efforcé de limiter nos interventions afin de respecter le plus possible la cohérence propre des récits produits, sans chercher à gommer artificiellement les spécificités du langage oral. De plus, nous avons conservé les formulations orales qui nous semblaient être la marque significative soit du style propre d'un narrateur, soit de moments d'hésitation, de trouble, etc.

Ainsi, la transcription écrite d'entretiens de recherche est pour nous une forme de traduction, et l'on peut rappeler la boutade selon laquelle les traductions les plus belles ne sont pas forcément les plus fidèles. Cette fidélité à l'esprit plus qu'à la lettre n'est pas qu'un problème technique puisqu'elle engage une posture face à "la parole des gens" comme l'indique Pierre Bourdieu : « *Ainsi, transcrire, c'est nécessairement écrire, au sens*

*de ré-écrire : comme le passage de l'écrit à l'oral qu'opère le théâtre, le passage de l'oral à l'écrit impose, avec le changement de support, des infidélités qui sont sans doute la condition d'une vraie fidélité. Les antinomies bien connues de la littérature populaire sont là pour rappeler que ce n'est pas donner réellement la parole à ceux qui ne l'ont pas habituellement que livrer telle quelle leur parole. » ( <sup>335</sup> )*

### Conventions d'écriture dans les transcriptions d'entretien

Les hésitations, les pauses et les fins de phrase laissées en suspens, caractéristiques de l'oral, sont signalées par des points de suspension, la notation <silence> signalant quant à elle les silences prolongés. Les coupes sont signalées par la notation conventionnelle des points de suspension entre crochets : [...]. La transcription est reproduite en utilisant une typographie la distinguant du reste du texte, les questions et relances sont différenciées des réponses par l'usage des italiques.

### Démarche générale

L'analyse structurale de récits biographiques –telle qu'elle est proposée par Claude Dubar et Didier Demazière– s'inspire des travaux de Roland Barthes sur l'analyse structurale des récits et de ceux d'Algirdas-Julien Greimas sur la sémantique structurale et la sémiotique ( <sup>336</sup> ). De ces théories linguistiques de référence, on retient que les récits s'organisent selon trois niveaux de langage en interaction :

- le niveau des "fonctions" correspondant à des **séquences** de l'histoire (« *ce que veut dire l'énoncé* »),
- celui des "actions" correspondant au "système de personnages", aux **actants** (« *ce qui est dit de chacun* » dans la perspective de l'action),
- et le niveau de "l'argumentation" qui correspond à des **propositions** (« *ce que l'on veut dire par l'énoncé* » au destinataire du récit).

On peut s'interroger sur la validité de ce type d'analyse : dans quelle mesure les résultats obtenus ne dépendent-ils pas entièrement de l'arbitraire du chercheur ? Pour expliciter comment on passe du récit produit par le narrateur aux séquences, actants, propositions définis par le chercheur, on doit répondre à une série de questions : Comment les unités sont-elles sélectionnées ? Pourquoi certaines unités sont-elles rangées dans la catégorie des séquences alors que d'autres sont rattachées aux actants ou aux propositions ? Comment sont définis les différents actants ? Comment les unités sont-elles affectées à tel actant ? Afin de répondre à ces questions et pour illustrer la démarche, nous allons la mettre en œuvre pour le premier segment du récit de Daniel (i.e. la réponse à la première consigne).

<sup>335</sup> Bourdieu Pierre (dir.), 1992, *La Misère du monde*, Seuil, « Comprendre » p. 921

<sup>336</sup> DUBAR Claude DEMAZIERE Didier, 1997, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan – BARTHES Roland, 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* N°8, 1-27 – GREIMAS Algirdas Julien, 1966, *Sémantique structurale*, Larousse – GREIMAS A. J. COURTÉS J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette

## Détermination des séquences, actants et propositions

### Découpage du récit en unités élémentaires

La première opération effectuée sur le texte sélectionne les passages de l'entretien retenus pour l'analyse, et l'on doit s'interroger sur les critères qui président à ce choix. En fait, le découpage n'est pas sélectif et l'on garde toutes les unités de sens, en supprimant seulement les répétitions dues à l'oral (à l'intérieur d'un segment ou entre segments) et les mots non signifiants. La deuxième opération consiste à répartir les unités sélectionnées entre les trois niveaux de langage évoqués plus haut.

### Codage des unités en "séquence"

Un premier tri sélectionne les passages de la transcription apportant des informations factuelles pour les affecter à la rubrique "séquences". En ce qui concerne le premier segment du récit de Daniel, on aboutit à la liste suivante :

Tableau 2 : Extraits du premier segment du récit codés en "séquence"

j'ai fait quelques années pédago (S1.1)
j'ai été un petit peu déchargé de mon temps de travail dans une association, les CEMEA (S1.2)
j'ai passé le CAEA (S1.3)
très rapidement je suis parti à la FOL (S1.4)
pendant quatre ans (S1.5)
Je gérais un budget, je rendais des comptes (S1.6)
j'ai participé à la formation (S1.7)
Lecture : Les chiffres entre parenthèses qui suivent les extraits indiquent le numéro du segment et le numéro d'ordre dans le segment, la lettre initiale signalant le type d'unité de discours (ex : S1.7 désigne la septième séquence du premier segment).

On procède sans grandes difficultés, car le choix est fait selon un critère simple et presque toujours univoque : l'apport d'éléments de description ou d'information factuelle. Tout au plus, on peut noter qu'une séquence fait souvent référence à des personnes ou des instances pouvant apparaître dans les actants. Comme on le verra pour les autres codages, si un élément relève de deux niveaux, on le code deux fois.

### Codage des unités en "actant"

Le deuxième tri consiste à coder en "actant" tous les passages qui font intervenir des personnes (y compris le narrateur) ou des instances intervenant dans le récit : on sélectionne ainsi tous les passages qui manifestent des relations et se rapportent à un sujet/objet d'action. En ce qui concerne le premier segment du récit de Daniel, on aboutit à la liste suivante :

Tableau 3 : Extraits du premier segment du récit codés en "actant"



j'ai déjà commencé à mener de front la classe et puis un engagement un peu militant (A1.1)
j'ai pris conscience de ce que c'était l'école (...) parce que j'étais dans une association à l'extérieur de l'école (A1.2)
j'ai pris cette distance (A1.3)
j'ai pris conscience que j'étais capable d'organiser des choses à un autre niveau que celui de la classe (A1.4)
j'ai pris conscience que je pouvais mener une entreprise à un autre niveau de responsabilité (A1.5)
je rendais des comptes devant un conseil d'administration (A1.6)
j'ai rencontré des élus locaux (A1.7)

Cette deuxième sélection est plus problématique que la première et certains extraits codés en actants pourraient l'être en "proposition", car ils argumentent sur le sens de l'itinéraire du narrateur. Ainsi, l'extrait codé A1.2 donne une indication sur le narrateur (« *j'ai pris conscience* ») mais fournit également un élément argumentaire sur cette prise de conscience (« *parce que j'étais dans une association à l'extérieur de l'école* ») et peut donc être codé en "proposition". Cette tension entre actant et proposition est, selon nous, une des difficultés majeures de la mise en œuvre de l'analyse structurale, en particulier pour tous les éléments du récit qui se rapportent au narrateur.

### Codage des unités en "proposition"

Le dernier tri consiste à coder en "proposition" tous les passages qui établissent un jugement de valeur, un commentaire, une réflexion "méta" portant sur une séquence ou un actant. En ce qui concerne le premier segment du récit de Daniel, on aboutit à la liste suivante :

**Tableau 4 : Extraits du premier segment du récit codés en "proposition"**

des éléments qui sont de l'ordre du privé et puis d'autres qui sont de l'ordre professionnel (P1.1)
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)
quand je dis changer, ce n'est pas changer de manière radicale (P1.3)
là, je crois que j'ai pris conscience véritablement de ce que c'était l'école, le service public, parce que j'étais dans une association post et péri scolaire (P1.4)

### Constitution des séquences, actants et propositions

Une fois codées toutes les unités élémentaires de l'ensemble du récit, selon la procédure que nous venons de présenter, on opère un classement à l'intérieur de chacune des trois listes d'extraits. On constitue les séquences en opérant des regroupements chronologiques, on forme les actants par des agrégations d'interventions dans le procès, et l'on compose les propositions par des classements thématiques. Cette phase du traitement du récit est présentée pour chacun des trois niveaux de langage dans la section suivante.

## Séquences du récit

On reconstruit la diachronie de l'itinéraire en triant les extraits du récit codés "séquence" selon l'ordre chronologique, et l'on aboutit ainsi à l'enchaînement des événements marquants du récit biographique. Les événements sont alors regroupés en épisodes principaux pour définir les séquences du récit. C'est par cette démarche que nous avons obtenu les sept séquences analysées au chapitre trois (Le recrutement, la carrière d'instituteur, la mise à disposition, l'enseignement spécialisé, les écoles d'application, le concours d'IEN, la carrière d'IEN).

## Actants du récit

La structuration des unités codées en actant est réalisée par la « *technique des tas* » souvent prônée par les méthodologies se réclamant de l'approche en compréhension (<sup>337</sup>). Cette démarche consiste à trier les fiches sur lesquelles sont reproduits les éléments du matériau en constituant, par induction, « des tas » : pour chaque nouvelle fiche, on cherche un tas de fiches portant sur le même thème et permettant de la ranger. Si aucun tas existant ne permet de ranger la nouvelle fiche, on crée un nouveau tas sur une nouvelle thématique. Lorsque toutes les fiches sont triées, on cherche à regrouper plusieurs tas en un seul thème englobant et, symétriquement, on vérifie qu'aucun tas ne mérite d'être scindé. On met ainsi en œuvre de manière pragmatique les opérations mentales liées à la constitution de classes d'équivalence et à ces critères : le tri doit être exhaustif (toutes les fiches doivent être classées), il doit être exclusif (aucune fiche ne doit dépendre de plusieurs classes) etc. L'expérience montre que le fait de manipuler concrètement des fiches stimule « *l'imagination sociologique* » et permet de générer de la « *théorie fondée sur les faits* ».

En opérant de la sorte avec les unités codées en actant, nous avons pointé trois pôles actantiels qui permettent de structurer le récit selon trois axes particulièrement saillants : le *narrateur*, son *père*, et les *instituteurs*. Ces trois pôles actantiels sont repris dans l'analyse présentée au chapitre trois.

## Rôles actantiels ou le récit lu comme une quête

L'analyse structurale du récit définit plusieurs types d'actants, et l'on doit noter qu'un actant peut correspondre soit à une personne (« *actant individuel* » selon Greimas, ici le père du narrateur, et l'actant *la figure paternelle*) soit à plusieurs personnes (« *actant collectif* » selon Greimas, ici les enseignants du premier degré et l'actant *les pédagoges*).

<sup>337</sup> En particulier MILLS Charles Wright, 1997 (1967), *L'imagination sociologique*, La Découverte, Appendice « *Le métier d'intellectuel* » pp 199-229 et STRAUSS Anselm, 1992 (1963-1985), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, « *La méthode de comparaison continue* » pp 288-300. Voir également FERRAROTTI Franco, 1990, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Méridiens Klincksieck – KAUFMANN Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan – POIRIER J. CLAPIER-VALLADON S. RAYBAUT P., 1996, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, puf – Revue *Histoire de vie*, Presses universitaires de Rennes – Revue *Enquête*, Edition Parenthèses – Revue UTINAM N°4 2000, *L'analyse des trajectoires : ressources qualitatives et quantitatives*, L'Harmattan

Mais la notion d'actant n'est pas équivalente à celle de personnage et encore moins à celle d'individu, car une même personne –un même « acteur » dans la terminologie consacrée– peut endosser plusieurs « rôles actantiels » dans le récit. Reprenons la définition du concept d'actant :

**« L'actant peut être conçu comme celui qui accomplit ou qui subit l'acte, indépendamment de toute autre détermination. Ainsi, pour citer L. Tesnière, à qui ce terme est emprunté, "les actants sont les êtres ou les choses qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de façon la plus passive, participent au procès". Dans cette perspective, l'actant désignera un type d'unité syntaxique, de caractère proprement formel, antérieurement à tout investissement sémantique et/ou idéologique. [...] » A.J. Greimas, J. Courtés, 1979, *Sémiotique*, Hachette, entrée "actant"**

Un actant ne se définit jamais isolément, mais est constitué dans un ensemble de relations qui le relie aux autres actants du récit. Ces relations entre actants permettent de définir un système de places (de rôles actantiels), selon une grammaire narrative qui permet de générer la structure sous-jacente commune à tous les récits. Dans les grandes lignes, le modèle actantiel détermine la structure générale d'un récit de la manière suivante :

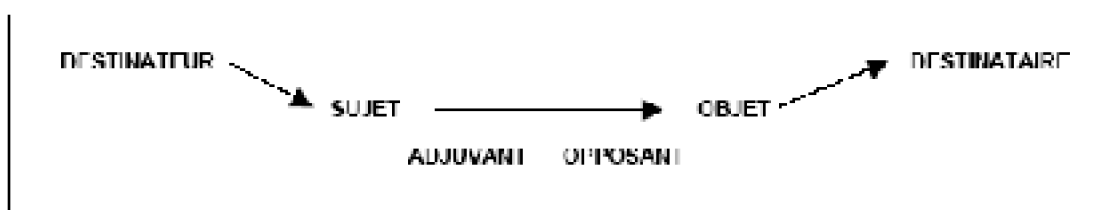


Figure 1 Schéma représentant le modèle actantiel

Dans ce modèle, un récit manifeste les relations établies entre des rôles actantiels : le DESTINATEUR indique au SUJET quel est l'OBJET de sa quête et quel en est le destinataire ; l'adjuvant est celui qui aide le sujet dans sa quête et l'opposant celui qui l'entrave.

La structure narrative de base comprend quatre types d'énoncés :

la manipulation, dans laquelle le destinataire influence le *vouloir-faire* du sujet ;

la compétence, dans laquelle le sujet affronte une *épreuve qualifiante* et acquiert par là un *savoir-faire* ;

la performance, dans laquelle le sujet affronte l'*épreuve principale* et montre par là un *pouvoir-faire* ;

la sanction, dans laquelle le sujet remet l'objet de valeur au destinataire, en retour le *judicateur* lui accorde la reconnaissance : le sujet est reconnu et acquiert un savoir portant sur sa propre valeur. Ce don/contredon met un terme au contrat établi dans la manipulation.

On peut remarquer que le premier et le dernier élément concernent le plan cognitif (établissement et sanction du contrat, persuasion et évaluation), tandis que les deux autres concernent le plan empirique de l'action (réalisation du contrat). On doit noter enfin

que les éléments narratifs ne sont pas toujours tous présents dans un récit donné, et qu'une production langagière –comme un entretien biographique de recherche– peut renvoyer à plusieurs structures narratives.

Afin de tenir compte de ce qui vient d'être dit, sans pour autant mettre en œuvre une analyse sémiotique exhaustive, tâchons de passer d'une analyse inductive en termes de personnages à une analyse déductive en termes de rôles actantiels. En considérant toutes les unités élémentaires codées en actant, on voit émerger deux pôles dont l'un est positif et l'autre négatif, par rapport au narrateur et à son action. Sur le versant positif, se trouvent les intervenants qui incitent le narrateur à aller de l'avant, qui l'aident ou l'encouragent. Sur le versant négatif, se trouvent les interventions marquées par le mépris, la critique, la remise en cause ou l'entrave à l'action du narrateur. Cela renvoie aux rôles actantiels *adjuvants / opposants*, mais la structure du récit ne se réduit pas à une simple opposition dichotomique, puisque certains actants en opposition ont servi de déclencheur et relèvent moins du rôle de l'opposant dans le plan pragmatique que de celui de destinataire dans le plan cognitif. On a vu au chapitre trois que l'on peut définir trois pôles actantiels dans le récit de Daniel, autour de *l'approbation*, *l'autorisation* et le *conflit*.

### Propositions du récit

Les unités classées dans la catégorie des propositions relèvent de la fonction argumentative du langage et correspondent à un travail réflexif du narrateur. À propos du récit de Daniel, on peut distinguer trois types de propositions apportant des commentaires sur les séquences du récit, sur les actants du récit et enfin sur le déroulement de l'entretien.

À travers le premier type de propositions, le narrateur analyse les épisodes de son histoire : il argumente sur les séquences du récit et élabore la présentation de sa *trajectoire subjective*. On trouve par exemple une série de propositions par lesquels le narrateur structure sa trajectoire et s'efforce de l'ordonner en pointant les épisodes les plus marquants, en définissant des moments de rupture ou de discontinuité. Il désigne ces moments clés par les termes de « *déclics* » et de « *bascules de carrière* ». On voit ainsi se dessiner une première articulation entre *trajectoire objective* et *trajectoire subjective* qui participe de la dialectique entre d'une part la description des épisodes de l'itinéraire professionnel et d'autre part la perception (ou l'interprétation) que peut en avoir l'acteur (ou l'observateur). Dans une autre série de propositions, on voit le narrateur passer en revue les éléments ayant infléchi sa trajectoire et leur attribuer du sens en cherchant à établir les déterminations de sa trajectoire. Parmi ces déterminations multiples, le narrateur construit les deux oppositions *professionnelvs privé* et *fortvs futile* qui renvoient à la manière dont il (s')explique les inflexions de son itinéraire professionnel, ou, d'une façon plus générale, les explications construites *ex post* pour rendre compte de ses propres actions. Aussi, les oppositions *professionnelvsprivé* et *fortvsfutile* peuvent être reprises dans la catégorie de conjonction définissant la rationalité des actions individuelles.

Dans un deuxième type de propositions, le narrateur caractérise les personnes qu'il a

rencontrées : il argumente sur les actants, il catégorise les intervenants. En portant des jugements sur les autres et sur lui-même, il (re)construit le sens de sa biographie et, comme dans la section précédente, il élabore la présentation de sa *trajectoire subjective*. Dans de nombreux extraits du récit, Daniel se caractérise lui-même et s'efforce de se mieux comprendre par un travail d'auto-analyse (ce qui semble être une attitude courante en situation d'entretien biographique de recherche). Le narrateur élabore ainsi en cours d'entretien des "explications" plausibles de son itinéraire, il cherche à reconstituer ses raisons d'agir et de réagir tout au long de son itinéraire. Mais dans le même mouvement, il tente également de se présenter sous son meilleur jour au destinataire du récit (au narrataire) 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.* » ( <sup>338</sup> ).

En reprenant les assertions de Daniel sur lui-même, on peut reconstituer l'argumentaire qu'il met en place pour (se) persuader de la consistance de sa "personnalité" et (se) construire une « *présentation de soi* » convaincante. La fidélité à ses origines et à son premier groupe professionnel d'appartenance est l'aspect biographique que Daniel met le plus en avant dans son récit. Le deuxième moment de l'argumentaire du narrateur est constitué par son rejet de la résignation des instituteurs face à la domination symbolique. Pour le locuteur, c'est son rejet du mépris subi par l'institutariat qui a constitué le déclencheur de son itinéraire de mobilité professionnelle : 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. Le narrateur propose ainsi une justification de sa mobilité professionnelle : loin d'être un abandon de l'institutariat, elle a résulté d'une cause externe (le mépris) qui l'a obligé à réagir pour prouver sa valeur (la sienne propre et donc, indirectement, celle des instituteurs). On peut remarquer que sa « *réaction épidermique* » conduit le narrateur à se placer lui-même au pied du mur et à s'imposer un contrat dont la vigoureuse formulation rappelle le sens du devoir d'un héros racinien : « *il me fallait, moi, réussir un concours* ».

Dans un dernier type de propositions, nous avons regroupé les extraits se référant directement à la situation d'entretien et par lesquels le narrateur formule des remarques méta-linguistiques sur son propre récit en cours d'élaboration. Il commente la situation dialogique et sa façon de participer à l'entretien, il prend de la distance avec ce qui vient d'être dit, il cherche à définir le sens de l'interlocution et de la situation d'entretien, voire travaille à contrôler l'interaction sociale instaurée par l'entretien.

## II. Tirer parti d'un récit biographique, sans en occulter les limites

### Prendre au sérieux ce que disent les acteurs...

Il convient de rappeler qu'au cours de notre recherche, chaque entretien s'est déroulé après la passation du questionnaire, ce qui induit une première élaboration de la part du répondant sous forme d'une réflexion préalable à l'entretien. D'autre part, les "ex-instits"

<sup>338</sup> GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne t1 La présentation de soi*, Les Editions de Minuit, page 229

sont souvent incités à raconter leur itinéraire qui intrigue leurs interlocuteurs, ce qui les conduit à expliquer et à accomplir un travail réflexif. Enfin les (ré)orientations professionnelles comportent des enjeux personnels importants, elles mobilisent une réflexion et une analyse personnelle souvent intenses. Le matériau de notre recherche est donc tout sauf "naturel" ou "spontané", il s'agit d'une production langagière provoquée par le chercheur et élaborée par le répondant qui cherche à (re)construire la signification de son itinéraire professionnel (voire de son "histoire de vie"). La personne interrogée raconte sa vie professionnelle, argumente sur ce qui s'est passé, elle "met en intrigue" sa biographie et, par là, contribue à en produire le sens. Il faut donc non seulement « *prendre au sérieux ce que le sujet raconte* » (<sup>339</sup>) mais aussi tenir compte de la fonction expressive du langage et *prendre au sérieux l'énonciation du locuteur*. Nous rejoignons en cela André D. Robert et Annick Bouillaguet qui –à propos de l'analyse des textes– affirment que « *l'énonciation renseigne sur l'énoncé, c'est-à-dire le contenu, et sa prise en compte permet de dépasser le cadre purement référentiel auquel on a eu trop longtemps tendance à réduire l'étude des textes.* » (<sup>340</sup>).

### **...sans pour autant prendre au pied de la lettre tout ce qui est dit**

Mais prendre au sérieux ce que disent les acteurs sociaux et comment ils le disent, ne signifie pas que l'on va être dupe des limites du matériau recueilli et du statut du texte analysé. Nous sommes confrontés non seulement à une réponse provoquée par l'entretien, mais aussi à un discours construit dans le cadre de la situation sociale d'interaction que constitue inévitablement un entretien. Il s'agit d'une situation sociale préparée et provoquée par le chercheur, dans laquelle le répondant produit des énoncés dont il tente de maîtriser les effets pour garder le contrôle de l'interaction. Nous avons eu l'occasion, durant l'analyse des récits, de pointer des éléments de discours relevant assez directement des conditions sociales de sa production, et par lesquelles le locuteur ne se contente pas de décrire objectivement sa biographie professionnelle, mais tente de contrôler le sens de la situation sociale de l'entretien par des dénégations, par des allusions ou par des affirmations destinées à influencer le destinataire réel (la personne du chercheur participant à l'entretien) ou virtuel (les destinataires de la recherche). Il convient en effet de rappeler que « *toute parole –si importante que soit sa valeur référentielle et informative– se formule aussi à partir d'un "qui je suis pour toi", "qui tu es pour moi" ; l'action qu'elle engage se manifeste à travers des actes illocutoires.* » (<sup>341</sup>). On voit donc que l'analyse d'un entretien biographique de recherche doit non seulement examiner le contenu manifeste de ce qui est dit, mais également s'intéresser au contenu latent manifesté dans les effets de discours manipulant l'implicite, la connotation, la dénégation et mobilisant la fonction phatique ou illocutoire du langage.

<sup>339</sup> au delà de cette formule, la présente section doit beaucoup aux interventions de Claude DUBAR et Didier DEMAZIERE au colloque « *Le traitement des entretiens biographiques en sciences sociales* » organisé par *Langage & Travail* le 22 octobre 1999 au CNAM.

<sup>340</sup> ROBERT André D. et BOUILLAGUET Annick, 1997, *L'analyse de contenu*, puf (p.68)

<sup>341</sup> FLAHAULT F., 1978, *La parole intermédiaire*, Seuil (p.50)

## Chercher les principes d'intelligibilité là où ils se trouvent

L'objectif de notre recherche n'est pas l'analyse de contenu, mais bien la construction du sens d'expériences sociales : nous ne pouvons en rester à l'analyse des récits, qui n'est qu'une des voies vers la compréhension des itinéraires sociaux. Par analogie, on peut citer Pierre Bourdieu qui indique –à propos des banlieues en difficultés– que le sociologue ne doit pas chercher les principes explicatifs là où ils ne trouvent pas, c'est-à-dire sur les lieux même de l'observation :

**« Mais, pour rompre avec les idées reçues, et le discours ordinaire, il ne suffit pas, comme on veut parfois le croire, "d'aller voir" ce qu'il en est, En effet, l'illusion empiriste ne s'impose sans doute jamais autant que dans les cas où, comme celui-là, l'affrontement direct avec la réalité ne va pas sans quelques difficultés, sinon quelques risques, donc quelques mérites. Et pourtant tout porte à penser que l'essentiel de ce qui se vit et se voit sur le terrain, c'est-à-dire les évidences les plus frappantes et les expériences les plus dramatiques, trouve son principe tout à fait ailleurs. » [...] « La volonté, tout à fait louable, d'aller voir les choses en personne, et de près, porte parfois à 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 : ainsi, il est certain que la vérité de ce qui arrive dans les "banlieues difficiles" ne réside pas en ces lieux ordinairement oubliés qui surgissent de loin en loin au premier plan de l'actualité. L'objet véritable de l'analyse, qu'il faut construire contre les apparences, et contre tous ceux qui se contentent de les ratifier, c'est la construction sociale de la réalité livrée à l'intuition et des représentations, notamment journalistiques, bureaucratiques et politiques, de cette réalité, qui contribuent à produire des effets, d'abord dans l'univers politique, où elles structurent la discussion, et jusque dans l'univers scientifique. » ( <sup>342</sup> )**

Les études portant sur un quartier ont donc à se défier du "localisme" qui –en voulant expliquer le local par le local– fait courir le risque d'autonomiser l'espace étudié. Le même type de « *vigilance épistémologique* » doit conduire l'analyse d'entretiens biographiques à dépasser un "ontologisme" qui –en se limitant à une « *critique interne* » du matériau– fait courir le risque d'autonomiser un récit ( <sup>343</sup> ).

Ainsi, pour atteindre « *l'objet véritable de l'analyse, (...) la construction sociale de la réalité (...) et des représentations* », le travail sociologique consiste à restituer des clés de compréhension éclairant l'élaboration du récit lors de l'entretien de recherche : quelle est l'origine de ce qui a été dit ? d'où proviennent les éléments du récit ? quelles influences peut-on y déceler ? quels aspects du monde social se trouvent mobilisés dans les descriptions et les argumentations du répondant ? Pour entreprendre ce travail d'élucidation sociologique, on peut par exemple examiner les catégories utilisées par les locuteurs (pour parler de leur travail, de leurs collègues, des élèves, etc.) en les

<sup>342</sup> Bourdieu Pierre (dir.), 1992, *La Misère du monde, Seuil, Effets de lieu p. 159 La démission de l'Etat p. 219*

<sup>343</sup> « *vigilance épistémologique* » renvoie à BOURDIEU et al., 1968, *Métier de sociologue*, Mouton – « *critique interne* » (versus critique externe du document) renvoie aux travaux de Seignobos et Langlois (1897, *Introduction aux études historiques*)

comparant avec les nomenclatures officielles et les conceptualisations sociologiques.

Mais au delà de l'expression de soi et de l'usage de catégories indigènes ou officielles, il s'agit de comprendre le code narratif comme un ensemble organisé, par l'examen des relations entre catégories et leur évaluation. Une autre voie pour mettre à distance les témoignages recueillis consiste à mettre en œuvre une analyse lexicale en partie automatisée par l'informatique. C'est ce que nous allons présenter dans la section suivante.

### III. Analyse lexicale des entretiens

---

#### Définition des classes

L'analyse lexicale effectuée par le logiciel « *Alceste* » définit quatre classes lexicales qui ordonnent les récits recueillis lors des entretiens. Les liens statistiques entre les classes sont indiqués par le schéma suivant :

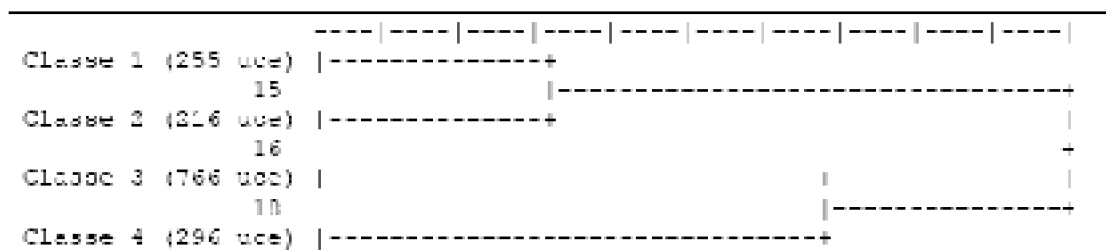


Figure 2 : **Dendrogramme des classes stables**

Note de lecture : ce schéma donne une représentation graphique de l'analyse hiérarchique descendante, il se lit de droite à gauche.

En ce qui concerne la taille des quatre classes définies par le programme, on remarque que les classes 1, 2 et 4 comportent un nombre comparable d'u.c.e. (entre deux et trois cents), tandis que la classe 3 regroupe 766 u.c.e. soit la moitié du total des u.c.e. classées. Il existe donc un champ lexical très nettement dominant en volume, ce qui correspond à un thème de discours fortement développé par les répondants. En ce qui concerne les liaisons entre classes, on note à la lecture de ce schéma que les classes 1 et 2 sont fortement liées, et que la liaison existant entre les classes 3 et 4 est de moindre importance (lecture de droite à gauche de l'analyse hiérarchique descendante). De plus, l'opposition entre les classes 1 et 2 d'une part et les classes 3 et 4 d'autre part est très structurante.

Pour construire le sens de cette structuration en quatre classes lexicales, nous allons d'abord analyser le vocabulaire spécifique de chaque classe, puis nous examinerons les projections des mots et des variables selon deux axes établies par le logiciel.

#### Analyse du vocabulaire spécifique

##### Le vocabulaire de la classe 1



Le premier "monde lexical" défini par le programme correspond à 17% des u.c.e. classées, il comporte le vocabulaire spécifique suivant :

Vocabulaire spécifique :

premier+(38), année+(70), poste+(80), titulaire+(11), demander(20), obtenir(19), nommé(11), détachement(11), détachement(1), détachement(8), élève(21), élève(15), demandeur(7), fait(89), informant(15)(6), passer(2), fortuit(1)(8), maître(1), nord(5), précédent(1), prochain(6), brillamment(1), art(11), congé(8), décret(1), département+(3), fin+(11), indemnité+(1), remplacement+(7), recruter(8), remplacer(11), renouveler(1), académie(19), disposition(7), répéter(7), dispo(4), rectorat+(4), maître(1), maître(5), parallèle(7), parall(12), école(5), université(2), université(3), janvier(4), septembre+(4), arrivee+(5), charge+(5), contact-(10), examen+(10), genre-1(10), mise-(9), mois(14), mouvement+(7), pion-(1), quart-(9), rentrée+(1), résultat+(10), service+(10), sortie+(4), lasser(8), répartir(5), repasser(5), renouveler(17), supprimer(5), direction(10), disponibilité(6), inspection(22), supplément(4), cursus(8), la dedans(7), mi temps(6);

Mots outils spécifiques :

demi(5), voire(1), paraître(5), savoir(34), à-peine(2), non(26), point(4), quand-même(27), ici(9), la-dessus(8), loin-de(6), près(4), proche-de(1), sur(48), après(36), arrivee(2), avant(9), à partir de(1), depuis(7), devant(3), entre temps(5), longtemps(5), puis(11), tard(1), assez(17), alors(39), combien(1), bonne(32), de-toute-facon(3), donc(100), d'-abord(4), d'-après(4), encore(16), ensuite(7), en quelque sorte(5), en(174), en(53), pourquoi(3), perché(5), quinze(20), sans(14), tant que(5), je(227), non(41), non(9), non(8), on(131), personne(9), plusieurs(9), quelcun(1), voilà(31), si(134), sur(141), sur(17), ayant(9), etais(50), étant(2), etc(44), est+(40), suis(60), est(12), ont(1), cinquante(2), deux(30), dix(5), deux(1), onze(1), quarante(1), quatre(1), quinze(6), six(7), trois(20), ATEL(5), A\_(6), B\_(5), CRET(3), CAP(3), CAPES(4), CNE(1), CE(4), CRETE(3), DNT(3), TA(2), INFO(2), E\_(1), E\_(3), V\_(3), X(3), Y\_(3), Z\_(2), a(157), etc(12);

Tableau 5 : Vocabulaire spécifique de la classe 1

Note de lecture : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'u.c.e. de la classe contenant le mot. Les listes ci-dessus reprennent les mots tels qu'ils apparaissent après traitement (lemmatisation, suppression des accents et des tirets). Les mots en caractères gras sont ceux que reprend notre analyse.

L'examen du vocabulaire spécifique de la classe 1 permet de retenir une première thématique à travers la série de mots prise dans les listes ci-dessus :

- **poste** ; titulaire, demander, obtenir, nommé, détachement, congé, indemnité, remplacement, remplacer, renouveler, académie, disposition, dispo, rectorat, maître, mouvement, rentrée, direction, inspection, mi-temps

Cette première liste de mots correspond au thème du déroulement de la carrière

d'instituteur qui se développe dans des descriptions de phases de carrière, des événements marquants, des choix, des bifurcations au sein de l'institutariat. On retrouve ce thème du déroulement de carrière dans des extraits de textes relevant de la classe 1 :

***Ce qui là, en termes de carrière effectivement était plus classique et plus... Cette année, c'était une mise à disposition, c'était la formule la plus rapide. Donc j'ai une mise à disposition renouvelée pour l'année prochaine. Sachant que j'ai fait, alors là en termes purement financiers, une demande de détachement que j'ai donnée aujourd'hui à partir du premier janvier 2000. Et puis la quatrième année, j'étais à nouveau titulaire remplaçant, le premier trimestre j'ai fait des remplacements dans différents endroits. alors ça commençait à me lasser à nouveau. Et j'ai eu une classe pour deux trimestres. Le fait que j'étais loin, etc. Donc, à la fin de l'année, j'ai demandé au mouvement. J'ai tout fait pour me rapprocher de A\_,***

Nous avons retenu une deuxième série de mots dans les listes fournies par le logiciel pour définir la classe 1 :

- **étude** ; dossier, thèse, passe, brillamment, recruter, renouveler, parti, reçu, examen, résultat, bosser, repartir, repasser, cursus

Cette deuxième liste renvoie au thème de la préparation du départ et correspond à des descriptions du processus de préparation de la mobilité professionnelle et en particulier des continuations ou des reprises d'études. On retrouve ce thème du déroulement de carrière dans des extraits relevant de la classe 1 :

***c'est vrai que ça nous a aidés à nous répartir les cours etc. Donc en parallèle, j'ai continué l'informatique quelque part. Je me suis dit un DUT... Pourquoi j'ai fait ça ? parce que en fait je me suis retrouvé un peu dans le mouvement.***

La liaison lexicale entre les deux thèmes du déroulement de carrière d'instituteur d'une part et des continuations d'études d'autre part est assurée par la racine « parallèle » qui correspond à une série d'énoncés dans lesquels les répondants décrivent des activités "parallèles" à l'exercice du métier d'instituteur et à des études qu'ils ont menées "en parallèle", "parallèlement" à leur activité professionnelle.

La classe 1 est enfin caractérisée par une forte présence de *marqueurs temporels*, comme on peut le constater dans le vocabulaire spécifique, mais également dans d'autres éléments fournis par le logiciel que nous examinerons plus loin :

premier, année, deuxième, précédent, prochain, an, fin, rapide, initial, suivant, janvier, septembre, mois, rentrée, mi-temps, après, avant, à\_partir\_de, depuis, entre\_temps, longtemps, puis, tard, alors, d'abord, ensuite, tant\_que

## **Le vocabulaire de la classe 2**

Le deuxième "monde lexical" défini par le programme correspond à 19% des u.c.e. classées, il comporte le vocabulaire spécifique suivant :

**Vocabulaire spécifique :**  
 concours(45), époque(38), inscription(9), préparer(18), réussir(22), bac(13),  
 licence(11), science(12), attaché(10), intérimaire(7), université(14),  
 droit(11), norme(20), bossé(11), filière(9), promotion(9), agrégé(4),  
 interne(7), interne(7), externe(12), réorientation(1), femme(10), juge(5),  
 lycée(8), passage(7), académique(6), international(12), maîtrise(10),  
 formation(32), fac(10), prof(20), licencié(9), parisien(4), sujet(4),  
 supérieur(8), paris(8), art(2), assistant(3), avenir(2), capes(9), champ(2),  
 conférence(4), cours(11), pré-inscription(3), faculté(3), fond(6), idole(1),  
 mention(3), option(3), permis(7), restaurant(2), région(5), sortie(4),  
 stage(9), annuler(3), imaginer(3), organiser(4), spécialiser(5),  
 annulation(3), adjectif(3), construction(2), équivalent(3), cuisine(6),  
 philos(7), pays(18), préparation(5), scientifique(3), troisième(6),  
 handicap(2), stagiaire(2), sup(4), adjoint(3), idiot(2);  
**Mots utiles spécifiques :**  
 bac(85), je-suis(11), peut-être(4), pendant(7), tendence(2), mieux(6), soins(7),  
 pas-mal-de(2), tant(2), aussi-bien(1), au-bout(7), au-lieu(1), car(2),  
 pendant(12), pivot(6), pour(60), pourtant(2), y-compris(1), ne(21), ment(1),  
 être(3), bon(2), celui-la(1), certains(3), deux-fois(1), légende(1), quelle(3),  
 quelque(7), quelque-chose(3), où(1), où-est(14), où-va(6), avec(7),  
 état(30), où(2), huit(2), sept(4), treize(1), vingt(5), A(10), AP(1), CASU(4),  
 SENEA(2), SNEP(4), CPU(3), CURA(1), C(3), ER(2), CPU(3), ERSA(1), POLIS),  
 TRPS(1), TRS(3), TRPH(4), TIT(2), M\_(5), M\_(4), PROC(5), PRPDS(1), HV(1), X\_(1),  
 marie(2);

Tableau 6 : Vocabulaire spécifique de la classe 2

Note de lecture : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'u.c.e. de la classe contenant le mot. Les listes ci-dessus reprennent les mots tels qu'ils apparaissent après traitement (lemmatisation, suppression des accents et des tirets). Les mots en caractères gras sont ceux que reprend notre analyse.

L'examen du vocabulaire spécifique de la classe 2 permet de relever une thématique principale à travers un mot central et une série de mots liés :

**concours** ; inscrire, préparer, réussir, bac, licence, science, université, bossé, filière, promotion, agrégé, interne, lycée, formation, fac, prof, sujet, supérieur, capes, cours, faculté, mention, équivalent, préparation

Cette série de mots correspond à des descriptions de cursus de formation à des déroulements de carrière après reconversion et à des poursuites d'études, comme on en retrouve dans les extraits suivants :

***parce que avant je ne pouvais pas le passer. parce que pour le concours interne de CASU, il faut être licencié. A l'université j'avais déjà l'idée dans le fond de passer le CASU, et j'ai toujours dit que préparer la licence en droit, c'est une manière de me préparer au concours.***

### Le vocabulaire de la classe 3

Le troisième "monde lexical" isolé par le programme est de très loin le plus important en volume et correspond à 50% des u.c.e. classées, il comporte le vocabulaire spécifique suivant :

**Vocabulaire spécifique :**

dire-(149), tirer+(70), compte-(141), gens(129), métier+(47), moment-(30), entendre.(24), pariter(30), voir.(121), vrai+(20), vraiment(84), classe+(72), gamin(29), impression(16), parti(10), rappel(28), silence(58), système(27), d'inv.(141), penser(42), recommander.(7), venir(22), arriver(14), installer(24), pédago(17), Paul\_schulz(50), d'inv(25), ami(13), boulot.(24), institut(7), client(5), discours(17), heure(23), image(12), paradoxe(7), programme(10), rendu+(11), style+(9), arrêter(23), battre.(7), discuter(11), faire.(200), laisser(21), servir.(15), souvenir.(17), tenir.(12), trouver(16), autonome(7), cont(10), envite(30), problème(49), réfléchir(11), pti(14), content+(12), être(6), guai(15), inv(10), négatif(5), positif(5), caractère(5), certainement(11), seulement(0), totalement(11), père+(22), fils(0), quitter+(5), individu+(0), installation+(2), mari+(9), mec(3), partage+(5), réaction(3), règle+(0), réponse+(6), soud(3);

**Mots outils spécifiques :**

madame(3), mal(22), moniteur(5), croire.(0), dire.(220), falloir.(86), pourrait.(17), vouloir.(123), d' accord(15), jamais(10), je pense(7), ne(136), n'(5), oui(18), pas(62), rien(31), tout a fait(16), aussi(9), où(21), dedans(3), loin(7), sous(2), aujourd'hui(32), derrière(0), maintenant(4), souvent(29), où(5), tout-à-l'heure(9), vers(5), vite(15), bien(120), nombre(3), lieu(20), comment(39), contre(10), quant(3), du-moins(3), en-plus(22), en-devant(3), en-tout-cas(10), jusqu+(10), mais(312), naïve(6), nous(5), par(5), par(173), par contre(16), par exemple(8), pour que(5), quand(113), sinon(4), surtout(17), elle(4), elles(4), eux(21), il(270), ils(101), leur(9), lui(37), me(311), mes(4), notre(8), nous(40), sa(21), se(170), soi(3), son(20), te(17), toi(4), tu(30), vos(4), vous(12), vous(11), aucun+(20), ça(50), ce(1), celui(7), certains(13), ce-jac(15), chacun+(6), chaque(9), c'est(306), d' par ce(12), il y a(105), n'importe(10);

*Tableau 7 : Vocabulaire spécifique de la classe 3*

Note de lecture : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'u.c.e. de la classe contenant le mot. Les listes ci-dessus reprennent les mots tels qu'ils apparaissent après traitement (lemmatisation, suppression des accents et des tirets). Les mots en caractères gras sont ceux que reprend notre analyse.

L'examen du vocabulaire spécifique de la classe 3 permet de relever une première thématique à travers deux séries de mots :

- **classe** ; gamin, rapport, cahier, programme
- **métier** ; institut, pédago, boulot

Ces deux séries de mots correspondent à des discours portant sur l'exercice du métier d'instituteur, sur des activités scolaires, sur des pratiques pédagogiques assortis d'éléments de bilan du métier débouchant sur des jugements de valeur et des prises de position dans le registre du discours d'opinion.

Deux autres séries de mots correspondent à des commentaires sur des rencontres, des personnes importantes dans l'histoire de vie :

- **gens** ; instit, pédago, ami, individu, mec
- **père** ; fils, mari

La deuxième série de mots correspond à la thématique de la famille, avec en particulier la figure centrale du père dont nous aurons l'occasion par la suite de relever l'importance dans certains parcours.

La dernière série de mots remarquable dans cette classe renvoie à l'univers du discours, i.e. au domaine de la prise de position, aux jugements de valeurs, à l'expression des émotions et des sentiments :

- **dire** ; croire, falloir, pouvoir, vouloir, truc, entendre, parler, voir, vrai, vraiment, impression, silence, penser, reconnaître, peut-être, discours, souvenir, con, content, fier, génial, négatif, positif, carrément, totalement, réaction, je-pense

On peut noter dans cette série de mots le terme « silence » qui correspond à la transcription par écrit des instants de silence marqués par le répondant et qui précèdent souvent les confidences et les phrases dans lesquelles la personne s'implique fortement.

Ce monde lexical, centré sur le discours et l'expression de soi, riche en verbes, adjectifs et adverbes est lié à des u.c.e. caractéristiques :

***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. Et ça m'emmerde de voir comment on écrase le métier, le métier de pédago, et que les pédagogos se laissent écraser complètement. Il y a certaines inspections, je m'excuse, mais j'en ai vu comme ça <silence> je ne devrais pas le dire, surtout pas là devant le micro... mais par moment, je me dis, c'est un scandale, quoi. Au début, quand j'étais jeune instit, j'ai croisé des gens... alors là ! je ne supportais pas ! « c'est une dégénérescence de la race, les gamins y'a plus rien à en tirer, c'est de pire en pire » Alors ça, ça me dégoutte, je trouve ça aberrant et faux !***

#### **Le vocabulaire de la classe 4**

Le quatrième "monde lexical" isolé par le programme est le moins important en volume : il correspond à 14% des u.c.e. classées et comporte le vocabulaire spécifique suivant :

Vocabulaire spécifique :

national(31), mission(17), projet(24), quartier(17), éducation(57),  
 coordonner(13), gérer(16), quartier(13), ville neuve(13), plan(9), secteur(12),  
 local(13), secteur(13), rencontrer(9), action(17), pédagogie(25),  
 professionnel(20), expérimental(5), classe(13), personnel(13), populaire(7),  
 privé(6), budget(7), collège(12), connaissance(6), cycle(6),  
 difficulté(13), distance(7), entreprise(9), ordre(7), statut(9), terrain(12),  
 créer(11), li-er(7), enfant(31), gestion(7), adulte(13), élève(5),  
 prestigieuse(8), principe(4), public(4), secrétaire(13), école(13),  
 justice(11), argent(6), chose(5), couple(3), défaut(5), développement(1),  
 employé(1), ensemble(7), fonction(10), initiative(5), jeu(4), marque(4),  
 peuple(5), position(6), sport(4), terrain(5), théâtre(4), approche(4),  
 élève(5), apprentissage(6), culture(6), ensemble(6), employé(4), habitué(4),  
 public(5), cohérence(3), coordonner(9), éducation(5), parental(4) :

Mots outils spécifiques :

avec(53), entre(13), fait(6), devant(13), juste(4), sans-doute(3), auprès(4),  
 autour(5), dans(103), en face(3), en même(3), à côté(5), toujours(29), tout de  
 suite(8), aucun(6), beaucoup(32), de plus en plus(3), peu(55), plus de(13),  
 très(41), à-la-fois(1), à-travers(4), bien-que(4), c'est-à-dire(5), dans-la-  
 mesure(3), de manière(3), d'un autre(3), en dehors(5), en général(4), en place(3),  
 avec(32), par(39), par rapport(13), toute(4), moi(75), autre(41), cela(7), cela  
 dit(5), celle(3), certain(8), son(17), sans(35), ceux(5), lesquelles(3), on  
 dit(9), qui(116), tous(19), ait(9), seraient(1), avait(6), ont(37), sera(3),  
 CV(3), 7\_(2), 5\_(2), INRP(5), O\_(2), REP(5), or(4), y(68) :

Tableau 8 : Vocabulaire spécifique de la classe 4

Note de lecture : Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'u.c.e. de la classe contenant le mot. Les listes ci-dessus reprennent les mots tels qu'ils apparaissent après traitement (lemmatisation, suppression des accents et des tirets). Les mots en caractères gras sont ceux que reprend notre analyse.

L'examen du vocabulaire spécifique de la classe 4 permet de relever une première thématique à travers deux séries de mots :

- **national** ; quartier, local, secteur, distance, terrain, auprès, autour, dans, en face, en dehors, en place
- **gérer** ; action, privé, budget, difficulté, entreprise, gestion, argent, initiative

Ces deux séries de mots correspondent à des discours externes au métier d'instituteur. La première série renvoie à des descripteurs de l'espace, des niveaux d'action ou de responsabilité, tandis que la seconde correspond à l'univers de l'entreprise, de l'initiative et du secteur économique.

Deux autres séries de mots décrivent des positions professionnelles :

- **professionnel** ; statut, emploi, fonction, position, employé
- **mission** ; projet, éducation, cohérence

### Les fréquences des catégories lexicales

Un autre élément important fourni par le logiciel d'analyse est le tableau des chi2 signés qui indique les présences et les absences significatives de catégories de mots au sein des quatre classes lexicales définies. Les catégories lexicales sont définies par le logiciel qui indique les valeurs de chi2 mesurant la force des liens statistiques entre une classe et une catégorie, ainsi que les poids respectifs des catégories et des classes.

Tableau 9 : Tableau des chi2 signés

		classes			
		1	2	3	4
clés	poids	7 185	5 747	21 287	8 039
A Adjectifs et adverbes	1 747	16	6	-62	15
B Adverbes en "ment"	502	-2	-11	13	0
D Mois/jour	16	38	0	-9	-1
E Epoques/ Mesures	16	30	-2	-6	0
F Famille	51	-8	1	10	-5
G Lieux, pays	14	1	10	-7	0
I Interjections	146	-2	0	16	-7
J Nombres	341	31	11	-17	-9
M Mots en majuscules	320	26	39	-39	-5
N Noms	5 994	1	1	-14	8
V Verbes	4 049	-8	-2	15	0
W Prénoms	8	0	3	0	0
Y Formes reconnues mais non codées	2 439	1	16	-85	50
0 Mots outils non classés	568	0	0	0	0
1 Verbes modaux (ou susceptibles de l'être)	1 172	-1	-6	23	-7
2 Marqueurs d'une modalisation (mots outils)	2 616	-12	-6	45	-8
3 Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)	855	0	-5	-1	9
4 Marqueurs d'une relation temporelle (mots outils)	820	3	0	-3	0
5 Marqueurs d'une intensité (mots outils)	1 239	-1	0	0	0
6 Marqueurs d'une relation discursive (mots outils)	4 930	6	0	-6	0
7 Marqueurs de la personne (mots outils)	4 339	-4	-1	35	-20
8 Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)	6 306	-21	-16	34	0
9 Auxiliaires être et avoir (mots outils)	3 770	16	9	-10	-6
Chi2 du tableau : 656,7687					
<i>Note de lecture</i> : La catégorie "adjectifs et adverbes" est sur représentée dans les classes 1 et 4 (chi2 égal respectivement à 16 et 15), elle significativement sous-représentée dans la classe 3 (chi2 égal à -62).					

Afin de rendre ce tableau plus lisible et surtout pour accéder aux éléments les plus significatifs pour nous (i.e. les différences et oppositions entre les classes lexicales), nous avons pointé le maximum et le minimum de chaque, puis nous avons modifié l'ordre des lignes afin de regrouper les valeurs maximum et minimum concernant chaque classe :

Tableau 10 : Maximum et minimum de ligne du tableau des chi2 signés

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.





	classes			
Clés	1	2	3	4
Adjectifs et adverbes	16	6	<u>-62</u>	15
Mois/jour	38	0	<u>-9</u>	-1
Epoques/ Mesures	30	-2	<u>-6</u>	0
Nombres	31	11	<u>-17</u>	-9
Marqueurs d'une relation discursive (mots outils)	6	0	<u>-6</u>	0
Marqueurs d'une relation temporelle (mots outils)	3	0	<u>-3</u>	0
Auxiliaires être et avoir (mots outils)	16	9	<u>-10</u>	-6
Famille	<u>-8</u>	1	10	-5
Verbes	<u>-8</u>	-2	15	0
Marqueurs d'une modalisation (mots outils)	<u>-12</u>	-6	45	-8
Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)	<u>-21</u>	-16	34	0
Lieux, pays	1	10	<u>-7</u>	0
Mots en majuscules	26	39	<u>-39</u>	-5
Adverbes en "ment"	-2	<u>-11</u>	13	0
Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)	0	<u>-5</u>	-1	9
Verbes modaux	-1	-6	23	<u>-7</u>
Marqueurs d'une modalisation (mots outils)	<u>-12</u>	-6	45	-8
Marqueurs de la personne (mots outils)	-4	-1	35	<u>-20</u>
Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)	<u>-21</u>	-16	34	0
Adverbes en "ment"	-2	<u>-11</u>	13	0
Famille	<u>-8</u>	1	10	-5
Interjections	-2	0	16	<u>-7</u>
Verbes	<u>-8</u>	-2	15	0
Adjectifs et adverbes	16	6	<u>-62</u>	15
Mois/jour	38	0	<u>-9</u>	-1
Epoques/ Mesures	30	-2	<u>-6</u>	0
Lieux, pays	1	10	<u>-7</u>	0
Nombres	31	11	<u>-17</u>	-9
Mots en majuscules	26	39	<u>-39</u>	-5
Noms	1	1	<u>-14</u>	8
Marqueurs d'une relation temporelle (mots outils)	3	0	<u>-3</u>	0
Marqueurs d'une relation discursive (mots	6	0	<u>-6</u>	0

outils)				
Auxiliaires être et avoir (mots outils)	16	9	<u>-10</u>	-6
Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)	0	<u>-5</u>	-1	9
Noms	1	1	<u>-14</u>	8
Verbes modaux	-1	-6	23	<u>-7</u>
Interjections	-2	0	16	<u>-7</u>
Marqueurs de la personne (mots outils)	-4	-1	35	<u>-20</u>
<i>Note de lecture</i> : Le premier cadre gras encadre les catégories pour lesquelles le maximum de ligne se trouve dans la colonne de la classe 1, le deuxième cadre gras encadre les catégories pour lesquelles le minimum de ligne se trouve dans la colonne de la classe 1.				

Le lecture de ce tableau permet de retrouver les oppositions entre classes indiquées par le dendrogramme et certaines caractéristiques des classes que nous avons pointées dans les listes de vocabulaire spécifique.

**Tableau 11 : Synthèse des caractéristiques des quatre classes lexicales**

classe 1	classe 2	classe 3	classe 4
17% des u.c.e.	19% des u.c.e.	50% des u.c.e.	14% des u.c.e.
Récit	Récit	Discours	Discours / Récit
Passé	Passé proche	Passé	Présent
Description de la carrière	Description de la mobilité	Position personnelle sur le métier "d'instit"	Bilan de la position actuelle
<i>vocabulaire spécifique poste ; titulaire, demander, obtenir, nommé, détachement, congé, indemnité, remplacement, remplacer, renouveler, académie, disposition, dispo, rectorat, maître, mouvement, rentrée, direction, inspection, mi-temps étude ; dossier, thèse, passe, brillamment, recruter, renouveler, parti, reçu, examen, résultat, bosser, repartir, repasser, cursus parallèle</i>	<i>vocabulaire spécifique concours ; inscrire, préparer, réussir, bac, licence, science, université, bossé, filière, promotion, agrégé, interne, lycée, formation, fac, prof, sujet, supérieur, capes, cours, faculté, mention, option, équivalent, préparation</i>	<i>vocabulaire spécifique classe ; gamin, rapport, cahier, programme métier ; instit, pédago, boulot gens ; instit, pédago, ami, individu, mec père ; fils, mari dire ; croire., falloir, pouvoir, vouloir, truc, entendre, parler, voir, vrai, vraiment, impression, silence, penser, reconnaître, peut-être, discours, souvenir, con, content, fier, génial, négatif, positif, carrément, totalement, réaction, je-pense</i>	<i>vocabulaire spécifique national ; quartier, local, secteur, distance, terrain, auprès, autour, dans, en face, en dehors, en place gérer ; action, privé, budget, difficulté, entreprise, gestion, argent, initiative professionn+el ; statut, emploi, fonction, position, employé mission ; projet, éducation, cohérence</i>
<i>catégories de mots très présentes adjectifs et adverbes, mois/jour, époques/ mesures, nombres, marqueurs d'une relation discursive, marqueurs d'une relation temporelle, auxiliaires être et avoir</i>	<i>catégories de mots très présentes lieux et pays, mots en majuscules</i>	<i>catégories de mots très présentes verbes modaux, marqueurs d'une modalisation, marqueurs de la personne, démonstratifs indéfinis et relatifs, adverbes en "ment", famille, interjections, verbes</i>	<i>catégories de mots très présentes marqueurs d'une relation spatiale, noms</i>
<i>catégories de mots peu présentes famille, verbes, marqueurs d'une</i>	<i>catégories de mots peu présentes adverbes en "ment", marqueurs d'une</i>	<i>catégories de mots peu présentes adjectifs et adverbes, mois/jour, époques/</i>	<i>catégories de mots peu présentes verbes modaux, interjections,</i>



Nombre de points recueverts		30 dont	2 superposés
-7	20 admittet	9	19 principtant
-1	20 adonon#16	9	19 culburC
1	19 inon#16	0	20 affi#16
-20	1 adonon#16	1	20 netonon#1
20	3 adonon#1	3	20 de#16
-22	3 adonon#1	4	20 adonon#1
22	3 inonon#16	0	20 adonon#16
-20	3 adonon#16	7	20 adonon#1
-22	2 adonon#1	8	20 adonon#1
22	2 adonon#16	9	20 adonon#16
-27	2 adonon#1	10	20 adonon#1
20	2 adonon#16	0	19 adonon#1
-24	2 adonon#16	4	19 adonon#1
-19	2 adonon#1	8	19 adonon#1
-18	2 adonon#1	7	19 adonon#1
-16	2 adonon#1	8	19 adonon#1
-27	1 adonon#1	0	19 adonon#1
-24	1 adonon#16	11	19 adonon#1
-18	1 adonon#16	12	19 adonon#1
-20	0 adonon#16	13	19 adonon#1
-19	0 adonon#16	16	19 adonon#1
10	0 adonon#1	6	10 adonon#16
-16	0 adonon#16	7	18 adonon#1
		8	18 adonon#1
		10	18 adonon#1
		11	18 adonon#1
		12	18 adonon#1
		13	18 adonon#1
		14	18 adonon#1
		15	18 adonon#1
		16	18 adonon#1
		17	18 adonon#1
		18	18 adonon#1
		19	18 adonon#1
		20	18 adonon#1
		21	18 adonon#1
		22	18 adonon#1
		23	18 adonon#1
		24	18 adonon#1
		25	18 adonon#1
		26	18 adonon#1
		27	18 adonon#1
		28	18 adonon#1
		29	18 adonon#1
		30	18 adonon#1
-21	-3 adonon#1	26	-11 adonon#1
22	3 adonon#1	27	-12 adonon#1
-14	-3 adonon#1	28	-13 adonon#1
-22	-1 adonon#1	29	-14 adonon#1
-19	-4 adonon#1	30	-15 adonon#1
-26	-8 adonon#1		
24	5 adonon#1		
-20	-8 adonon#1		
20	5 adonon#1		
-19	-8 adonon#1		
-21	-8 adonon#1		
19	6 adonon#1		
-26	-11 adonon#1		
27	7 adonon#1		
-20	-7 adonon#1		
20	0 adonon#1		
-20	-9 adonon#1		
-18	-9 adonon#1		
15	9 adonon#1		

On sélectionne les mots les plus significatifs, en fonction de la lecture des listes de vocabulaire spécifique, du tableau des chi2 et des listes avec effectif, pourcentage et chi2 :

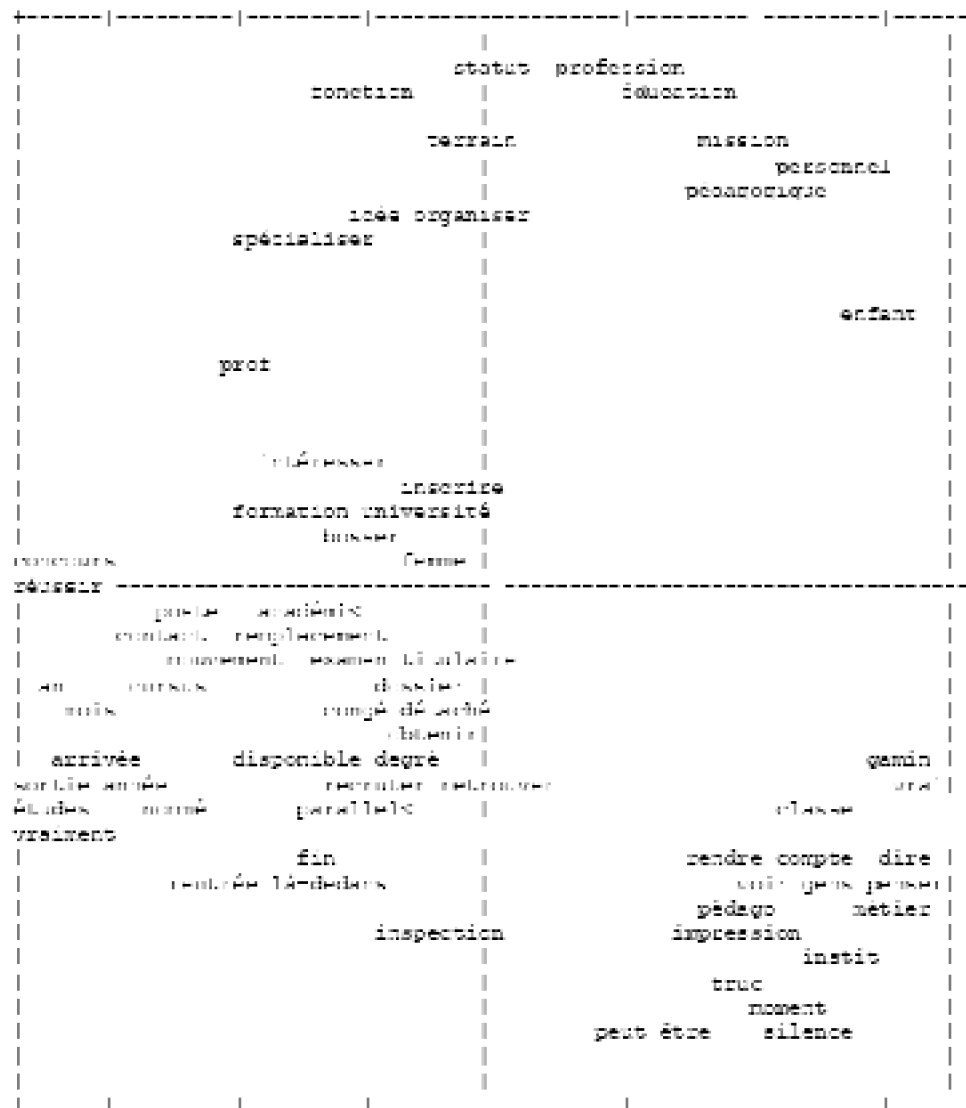


Figure 4 Projection d'une sélection de mots analysés sur le plan

On peut alors, comme nous l'avons fait lors de notre analyse, attribuer du sens à chaque axe des projections et à chaque nuage de mots correspondant aux classes lexicales :



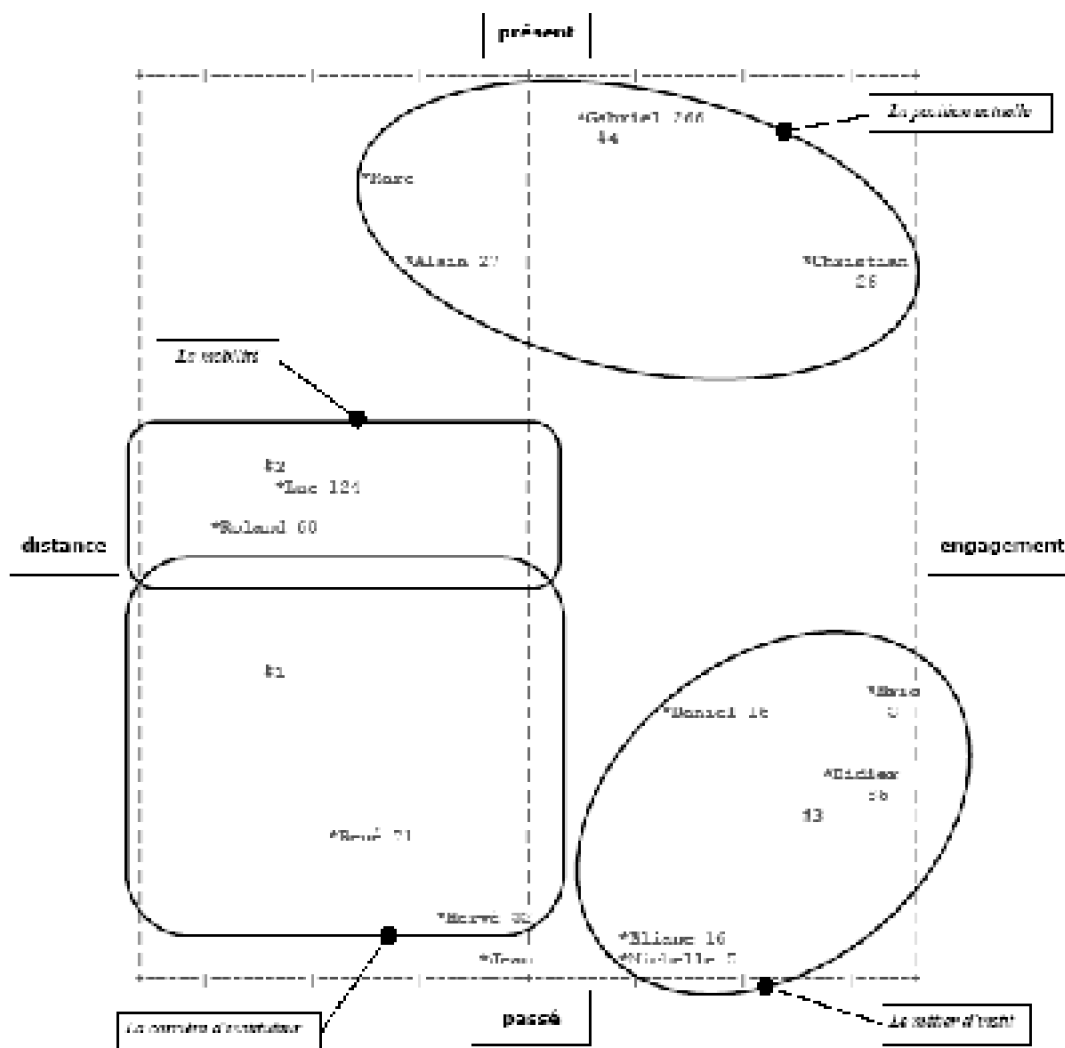


Figure 6 : Projection des répondants et des classes lexicales

Lecture : Sur la projection des classes lexicales et des "mots étoilés" (variables correspondant aux répondants dans la terminologie Alceste), nous avons reproduit les contours et les étiquettes de la figure précédente. Le nombre donné avec chaque prénom indique la valeur du  $\chi^2$  mesurant la liaison statistique entre ce mot étoilé et la classe : le répondant Gabriel a produit un entretien dont le texte est lié à la classe lexicale 4 selon un  $\chi^2$  de 266.

## Transcriptions des entretiens

### Alain



---

*Pour essayer de compléter le questionnaire, je voudrais savoir comment vous vous expliquez que vous êtes arrivé là où vous êtes aujourd'hui.*

Donc, un peu mon parcours professionnel depuis le début ?

*Oui et, à votre avis, qu'est-ce qui a fait déclin dans votre trajectoire ?*

Ce que je veux bien essayer de faire c'est de raconter les grandes lignes de mon itinéraire professionnel et puis vous m'interrompez, vous me posez des questions si vous le voulez, pour avoir des précisions. Je passe le bac en 77, et je m'inscris en faculté de biologie. Donc, comme tout étudiant en faculté avec peu d'idées préconçues si ce n'est que j'étais effectivement branché par la biologie et que je me destinais plus ou moins aux Eaux et Forêts, enfin à l'époque c'était ça. Et puis, comme aussi beaucoup d'étudiants en faculté, relativement dérouté par le travail universitaire. Et donc voilà, au bout de quelques mois j'étais en situation de recherche de réorientation. Et à ce moment là, j'ai rencontré X. Y. <prénom, patronyme> –qui à l'époque faisait de la formation– par un concours de circonstances, j'ai rencontré X. Y. et j'ai travaillé avec lui dans des animations d'été. On faisait du théâtre ensemble et on faisait des animations et bon, on a été amenés à parler un peu de son boulot, à lui, qui, à l'époque, était prof de français en collège. Et sur ces discussions d'été, sur ce théâtre, sur ces animations, sur les contacts avec les gamins pendant les vacances, j'ai passé le concours de l'Ecole normale. Un peu suite à une rencontre fortuite. Et donc j'ai été admis à l'Ecole normale. C'était l'époque où on passait l'Ecole normale en... il suffisait d'avoir le bac, c'était la première année de la formation en trois ans. Et là à l'Ecole normale de N. <ville>, ça s'est passé plus ou moins bien. C'est-à-dire que c'était une promotion essentiellement féminine, donc c'était facile pour un garçon de se faire remarquer. Donc voilà, j'ai eu des contacts assez privilégiés avec des profs que je côtoie encore aujourd'hui, <prénom patronyme> prof d'histoire géographique, avec qui j'ai pas mal travaillé...

Et puis après, c'est la carrière d'un instituteur... titulaire mais sans poste fixe donc j'ai fait essentiellement des décharges de direction dans l'ouest de N., pendant une dizaine d'années. Pendant une dizaine d'années, en essayant de me fidéliser toujours un quart de décharge. Bon, ben, dix ans, où je mise essentiellement sur le côté relation pédagogique, c'est-à-dire que, outre la formation initiale Ecole normale, je n'avais pas grand chose d'autre comme terrain théorique d'approfondissement. Donc c'est vraiment une formation sur le tas, où, effectivement, entre les différentes personnalités des enseignants rencontrés, les directeurs et les publics concernés, j'ai acquis une relative maîtrise de la classe finalement. C'est-à-dire dans la mesure où j'intervenais très-très ponctuellement, bon, il fallait une certaine souplesse, une adaptabilité qui, je pense, ont forgé effectivement ce qui sera pour moi un atout plus tard.

C'est vrai que lorsque je vais me retrouver une douzaine d'années plus tard titulaire d'une classe –toujours dans l'ouest de N. à O.– bon ben j'arrive dans une équipe. Titulaire d'une classe, ça n'a pas posé de problèmes, j'ai très vite pu faire ma place dans cette équipe. Et c'est à partir de ce moment là, donc c'est au bout de dix ans de métier que j'ai ressenti la nécessité d'approfondir un peu un certain nombre de points théoriques entrevus rapidement à l'Ecole normale. J'ai mesuré le risque de routine, d'enlisement dans le métier. Donc, là, ben il y a différentes pistes qui se sont offertes à moi, j'ai fait un

certain nombre de stages de formation continue, avec madame A. inspectrice de l'Education nationale... C'est un peu la mise en place des cycles... c'est-à-dire que moi j'ai vécu... Bon j'étais encore non titulaire d'une classe à l'époque de la mise en place des cycles. Mais, bon, et dans la mesure où les choses se font lentement, je suis arrivé dans une équipe au moment où vraiment on essaye de réfléchir un peu sur la mise en place des cycles.

*Vous pouvez me préciser l'année, ou la période ?*

Quand j'arrive, c'est en 93 à peu près. Donc cette nécessité de mettre en place la loi d'orientation, et puis des conflits –enfin des conflits... des discussions– enfin si, les conflits que ça pouvait générer entre différents personnels, un petit peu liés à l'âge et à la formation, cette confrontation... m'ont amené justement à essayer d'étayer un petit peu mes assises théoriques. Donc... ben, stages de formation continue, sciences de l'éduc. et puis le CAFIPEMF que j'ai passé il y a donc trois ans. Mais dans l'esprit, c'était toujours... au départ, il y a 5 ou 7 ans c'était vraiment dans une perspective de ressourcement intellectuel pour éviter de continuer de faire la classe en... Bon, parce qu'on parvient effectivement à une relative maîtrise technique de la classe, c'est-à-dire qu'on vit dans un confort intellectuel et physique. C'est-à-dire que le matin, j'arrivais en classe c'était rôdé, les gamins de l'école me connaissaient, bon dans la mesure où ce n'était pas... où la situation n'était pas difficile, bon c'était très-très confortable. Donc c'était la volonté dans un premier temps de rompre ce côté routinier...

*Est-ce que vous pouvez m'en dire plus sur votre choix "sciences de l'éducation" ? Est-ce que vous pouvez expliciter ce que vous êtes allé y chercher et ce qui vous avez effectivement trouvé ?*

Je n'ai pas trouvé exactement parce que... ça restait l'université et que j'ai de mon échec... –puisque ça reste un échec, ça reste quand même un échec pour moi mes premières années après le bac– j'ai une espèce de cicatrice finalement, qui fait que je suis... je suis relativement allergique à l'université et au côté obligé d'un certain nombre de passages d'UV, de mémoires. Enfin il y a tout un côté strict qui ne me convient pas dans la mesure où justement, depuis... enfin depuis que je suis enseignant, j'ai un côté très autodidacte, très éclectique. C'est-à-dire que je peux me passionner très-très vite pour une chose. Je peux faire de l'astronomie pendant trois ans à fond, construire une lunette, passer des nuits à l'observatoire, et puis du jour au lendemain ça disparaît. 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 je... 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.

*Donc, votre inscription en sciences de l'éducation, c'était pour trouver une validation universitaire, voire prendre une revanche sur...*

Oui, oui, tout à fait, il y avait un besoin –bon maintenant il existe toujours un peu mais...– il y a un besoin de validation... voyez, de validation scolaire finalement de... mon parcours. C'est-à-dire que j'ai... je suis devenu un expert entre guillemets, grâce à une certaine pratique, grâce à une réflexion, grâce à un minimum de formation, mais cette expertise n'est pas validée par un diplôme. Donc, ça c'est... alors en même temps c'est

---

aussi –et là encore plus cette année où j’ai pu le cultiver mais tout en vivant de temps en temps de manière un peu douloureuse ce manque de reconnaissance universitaire– c’est toute cette ambiguïté que je trimballe avec moi depuis... mais qui est plus de l’ordre psychanalytique que professionnel, mais que je trimballe avec moi, quoi

*Quand vous êtes allé en sciences de l’éducation, vous aviez déjà passé le CAFIPEMF ?*

Non, non c’était bien avant.

*Est-ce que vous vous attendiez à renforcer une expertise professionnelle, à avoir quelque chose de vraiment décalé, ou... sur quelles représentations ?*

Oui, c’était pour un renforcement d’expertise, pour un approfondissement sur un plan théorique, c’était une nécessité de prendre du recul par rapport à une pratique. Mais là aussi, à travers les différents cours rencontrés en sciences de l’éduc, il y avait des tas de choses qui étaient trop éloignées de mes préoccupations de terrain pour avoir un écho et pour pouvoir justement m’y astreindre : je vais dire, les cours de statistiques, des choses comme ça me... et puis le.. bon, et puis ce qui est vrai pour tous les étudiants de sciences de l’éduc, une surcharge de travail importante quoi. Donc euh... voilà et puis ben le... euh...

*Et le moment du déclic, le moment où vous avez ressenti que vous alliez partir, que vous étiez en train de quitter la classe ?*

La volonté de changement, de quitter la classe, encore que je voulais... que... dans mon esprit ce n’est pas quelque chose qui devait être en rupture mais je voulais... je voulais euh... dégager une espèce de mi-temps. C’est-à-dire la perspective de faire de la formation d’adultes, d’enseignants et de continuer quand même d’avoir un pied dans la classe avec les gamins, c’était vraiment une perspective qui me séduisait tout à fait. Donc c’est vrai que dans cette idée, le CAFIPEMF était pour moi une évidence, avec en ligne de mire –enfin, en ligne de mire, disons que je pensais à– passer le concours d’IEN très rapidement parce que j’avais besoin, sur un plan personnel, de... d’être... de rencontrer, d’être confronté, de côtoyer des adultes. C’est-à-dire que le côté euh... la relation unique à une classe, unique à des enfants, à de jeunes enfants, n’était pas envisageable pour moi sur 37 ans.

*C’était l’élément central en somme, ce qui vous...*

C’est-à-dire que ce que j’avais vécu, si vous voulez, ce qui s’est passé c’est que quand je ressens ce besoin de... d’approfondissement théorique, c’est aussi quand même une manière de dire « attention maintenant avec les gamins »... « tu as été jusqu’où tu pouvais aller dans la connaissance de toi, dans la connaissance de la classe, et si tu dois continuer comme ça, tu vas... » Bon, il y avait des moments de patience qui étaient beaucoup plus raides qu’avant, des situations que je remettais en place sans me poser trop de questions. Donc, je faisais référence à mes années de début, un peu à mes années 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 ». Donc dans la mesure où j’avais fait déjà une bonne dizaine d’années, sans forcément vouloir quitter la classe, il y avait nécessité de donner un plus. Et dans un

deuxième temps, là ça faisait 17 ou 18 ans que je faisais la classe, il y avait nécessité aussi de quitter un peu la classe pour pouvoir garder du plaisir à y retourner, c'est à dire que j'avais besoin de... Bon, j'ai pris une direction. Déjà le fait d'avoir une direction, d'avoir un quart de temps consacré à la gestion d'une équipe, à la rencontre, me permettait quand même d'avoir une optique d'ouverture sur les autres qui était nécessaire, quoi, de pas rester... dans la classe. Je ne pouvais pas envisager 37 ans ½ face à des élèves, quoi.

*Si j'essaye de reformuler ce qui vous a finalement mis en mouvement –sans que vous le sachiez forcément dès le départ– c'est le sentiment de maîtriser, qu'il n'y avait plus nécessité d'un engagement personnel important...*

Oui, l'engagement était toujours là, je n'ai jamais été en classe en situation de déprime ni de mal être, pas du tout. Je veux dire la relation avec les gamins restait bonne, l'entente avec les parents restait sympathique, j'étais bien dans mon job. Mais je mesurais –bon, à travers aussi ce que je pouvais voir autour de moi– entre les collègues et les discussions que l'on pouvait avoir avec d'autres collègues de mon âge, la nécessité à la fois d'une re-mobilisation intellectuelle, ça je crois que c'est fondamental, et puis l'âge venant enfin un peu... comment dire ? Le côté emploi du temps de ce boulot, c'est-à-dire d'être... [la contrainte horaire ?] la contrainte oui d'être là de 8h20 à 11h30, c'est... En termes horaires cette année je travaille vraisemblablement beaucoup plus mais en même temps avec une liberté de gestion du temps qui vaut, qui vaut pas mal, quoi. Et donc, je me disais « j'ai 40 ans, bon il faut que j'envisage des portes qui me permettent de pouvoir justement mettre un petit peu de souplesse dans tout ça, pour éviter de me retrouver à 55 ans en faisant huit heures et demi quatre heures et demi, les vacances etc. ». Il y avait un côté un peu routinier, fonction publique qui me faisait un petit peu peur.

*Sur le point très précis des contraintes, vous pouvez le mesurer maintenant mais est-ce que, lorsque vous étiez en poste dans une classe, c'était un élément que vous arriviez à expliciter déjà ou est-ce que vous le reconstruisez aujourd'hui ?*

Non, non, la contrainte temps, la contrainte emploi du temps était et a toujours été très forte. Elle devenait de plus en plus forte, quoi. Mais ce n'est pas reconstruit, ça c'était vraiment... Bon, autant le ressourcement théorique et intellectuel, bon, –dans la mesure justement, bon, où l'enseignant a du temps de libre– bon, j'avais un ressourcement personnel possible, mais la gestion du temps, et la nécessité de rencontrer d'autres interlocuteurs que des enfants était absolue. D'autant que, effectivement quand je suis entré dans le métier, je n'étais pas père de famille et je suis devenu père de famille. Il y avait une espèce de continuité entre ce que je vivais professionnellement et ce que je vivais à la maison, qui devenait... Bon, je quittais des gamins de six - douze ans pour retrouver les miens qui avaient quatre - huit ans. Bon, enfin j'avais envie de rencontrer des adultes, quoi. Donc, il y avait une sorte de recherche d'équilibre important.

*Vous disiez tout à l'heure qu'à un moment vous vous êtes dit « il faut que j'envisage des portes » qu'est-ce que vous aviez envisagé ?*

Ben c'était... alors, sur le coup, ça été un peu chronologique et classique, c'est-à-dire que j'ai demandé une direction. Donc l'entretien de directeur plus la direction que j'ai obtenue deux ou trois ans plus tard... la direction ensuite le CAFIPEMF et puis –si j'avais

continué– c'était de passer le concours d'IEN. Je l'aurais peut-être passé cette année, vraisemblablement cette année...

*Et ici ? est-ce que vous pouvez retracer l'historique, comment êtes-vous arrivé ici ?*

Alors ici, c'est très rapide et là aussi très... très fortuit. C'est que euh... Donc XY. <professeur de Lettres cité au début> est nommé directeur en mai juin. Donc il sera effectivement directeur à la rentrée. Dans le cadre de l'action Z., le ministre lui a confié le pilotage de Z. –on va dire comme ça– et dans le cadre de Z., il y a une recherche qui doit être menée sur un échantillon d'écoles. (...) Donc il fait appel à deux personnes : un chargé de mission –A.B. <prénom patronyme> qui est IEN– et il voulait associer à A.B., inspecteur, un directeur de terrain. C'est-à-dire, dans son idée, qu'il voulait quelqu'un qui soit capable d'avoir une vision très pragmatique de l'Ecole tout en ayant un peu réfléchi sur la question. Donc, là... le fait que j'ai travaillé avec lui, dans différents domaines depuis une vingtaine d'années fait tilt. C'est-à-dire que ce n'est pas sur les compétences particulières ou... c'est... Effectivement, il y a une relation... oui, c'est fortuit. Des directeurs d'école sur N., il y en a beaucoup, simplement on est peu à avoir travaillé avec lui de manière continue depuis vingt ans.

*Et de votre côté, ça a fait tilt aussi ? car en termes de perspectives de carrière, sans être carriériste, on peut...*

Tout à fait, en termes de perspectives de carrière, alors je ne me suis pas du tout posé... et alors là très sincèrement, d'autant plus que justement en termes de carrière, ce n'était pas forcément le meilleur choix. Je ne me suis absolument pas posé la question en termes de carrière. Je me la suis posée en termes d'expérience, formation personnelle... [c'est l'aventure, presque]. Tout à fait l'aventure et puis le côté blanc seing que j'aurais pu donner à X.Y., c'est une totale confiance en l'homme et en ses idées quoi. Donc... et puis aussi, bon, ce n'était pas quelque chose qui m'engageait pour la vie. C'est-à-dire que pour moi, c'est une étape, c'est un petit moment, c'est avec plaisir que je suis là. J'ai passé une année à la fois riche et des fois difficile et des fois... bon. Mais à aucun moment, je n'ai été amené à regretter mon choix. Alors, ce qui était marrant finalement, c'est que j'ai reçu un coup de fil fin août de l'IA qui me proposait un poste de conseiller pédagogique auprès de l'IEN adjoint sur les publics migrants. J'étais en vacances, j'attendais plus ou moins une lettre de confirmation de l'IA par rapport à mon poste –bon, parce que c'est passé par les tuyaux du ministère, donc dans le département, ils n'étaient pas forcément au courant fin août–. Je reçois un coup de fil, pensant que, effectivement, c'était pour mon détachement, enfin pour ma mise à disposition ici, et on me proposait un autre poste. Donc finalement, au moment où... enfin, c'est ce que je disais avec des collègues et puis en famille, un instituteur, un directeur d'école qui se voit proposer deux postes la même année, ça court pas les rues. Donc, euh...

*C'est quelque chose que j'ai déjà rencontré, des personnes qui voient tout d'un coup plusieurs portes s'ouvrir au même moment...*

De toute façon, si je n'avais pas été mis à disposition ici, je n'étais pas en classe à la rentrée, puisque j'étais à l'inspection académique. Ce qui –là, en termes de carrière effectivement– était plus classique et plus...

*Parce qu'ici... votre statut, c'est un détachement ?*

Cette année, c'était une mise à disposition, c'était la formule la plus rapide. Donc j'ai une mise à disposition renouvelée pour l'année prochaine. Sachant que j'ai fait, alors là en termes purement financiers, une demande de détachement que j'ai donnée aujourd'hui à partir du premier janvier 2000. C'est-à-dire que si tout se passe comme prévu, je devrais être détaché pour un an au premier janvier 2000. C'est aussi une histoire financière : c'est que moi dans l'histoire, j'ai perdu beaucoup d'argent, parce que j'étais directeur d'école avec des indemnités et des heures sup. mairie et que là, j'ai été mis à disposition sur la base de prof d'école. Donc pour cette année, j'ai un manque à gagner, dans la mesure où quand on est détaché, il y a *a priori* un échelon, voire deux, on ne sait pas encore exactement, le temps du détachement. Bon, cet échelon compenserait en partie l'indemnité.

*Il y a beaucoup de détachés dans le ministère ?*

Alors, de détachés du premier degré, très-très peu. Justement, une des volontés (...), c'est d'arriver à faire en sorte que la recherche donne possibilité à des enseignants du premier degré –dont beaucoup ont des cursus universitaires ou sont en situation de recherche– d'être détachés. Donc, on est très peu du premier degré (...)

*Et les détachés ont un contrat annuel ?*

Alors, jusqu'à présent, les conditions, je ne les connais pas trop... d'après ce que j'ai pu comprendre, c'était un détachement de cinq ans renouvelable, mais la volonté de X.Y., c'est de faire une fois trois ou une fois quatre, enfin un détachement de trois ou quatre ans, le temps d'une recherche à peu près et renouvelable une fois seulement. Actuellement, il y a des gens qui sont ici depuis très longtemps. La volonté de X.Y., c'est d'avoir un noyau assez restreint, que l'on pourrait appeler noyau dur, de personnes qui gardent la mémoire, et puis un deuxième cercle concentrique, où, là, on aurait des personnes détachées quatre ans renouvelable une fois, donc des chercheurs (...) Et d'après ce que j'ai pu observer cette année, ça me paraît être une formule très intéressante, on éviterait d'avoir des chercheurs dits professionnels qui ont effectivement quitté l'enseignement depuis tellement longtemps, qui ont des compétences de recherche fortes, mais où il est difficile d'expliquer que cette recherche doit être au service de pratiques de terrain, et que les pratiques de terrain doivent interroger ces chercheurs : il doit y avoir une double irrigation quoi. Or, si les gens sont dans un domaine depuis trop longtemps, et trop coupés du terrain et, en plus, essentiellement universitaires, il est difficile de pouvoir répondre à des préoccupations du collège, du lycée et du premier degré.

*Et vous, votre situation ?*

Moi, ma situation, renouvellement de ma mise à disposition pour l'année prochaine, avec, éventuellement, mais ce n'est pas acquis du tout, parce que ça dépend de tas de... facteurs budgétaires et administratifs, un détachement d'une fois quatre ans. (...) Le court terme pour moi, c'est... on est engagé pour trois ans sur la recherche, donc moi, mon objectif c'est de mener à bien cette recherche. Là, on a mis un an à mettre en place toute une logistique, (...) ce n'est pas simple... ça a été plus long qu'on le pensait, pas plus compliqué mais plus long. C'est-à-dire qu'il a fallu... il y a une machine lourde... j'ai pu mesuré... Alors là pour moi c'est tout le côté formateur de cette année, j'ai vu

effectivement... enfin je ne... j'avais une connaissance du système éducatif, mais du côté de l'Ecole, du côté des enseignants, le côté pédagogique. Cette année j'ai vu le système éducatif du côté administratif, j'ai appris beaucoup, beaucoup là dessus. Et en termes professionnels si demain je dois être IEN, si je dois passer le concours, j'ai une bonne formation de terrain. J'ai rencontré tout au long de l'année des IA, des recteurs, des IGEN, donc j'ai vu leurs boulots, j'ai vu leurs compétences, j'ai vu... j'ai vu des tas de choses, j'ai vu leurs limites, leurs incompétences parfois, donc j'ai vu une large... [*l'arrière boutique en quelque sorte ?*] Oui, j'ai vu l'arrière boutique, ça c'était très intéressant, c'était très formateur, pour le coup, en termes purement personnels et si je dois... Bon et pour moi statutairement, il faudra que je puisse bouger un peu, et si une des pistes possibles, c'est l'inspection, et bien j'ai vu beaucoup, beaucoup de... l'arrière boutique.

*Donc, c'est l'aventure, mais pas une rupture complète ?*

Non, non, parce que j'aurais passé trois quatre ans, vraisemblablement trois ans qui me permettront d'embrayer, et qui me permettront d'embrayer peut-être d'une manière plus forte que si, justement... et certainement moins classique parce que j'aurais vu des tas de choses, j'ai vraiment vu l'arrière boutique dans tous ses recoins et à tous ses niveaux. J'aurais eu un cursus classique, de promotion sociale entre guillemets... bon ben voilà... [*une promotion interne ?*] Une promotion interne : c'est un bon IEN, il a connaissance des pratiques, mais j'aurais vraisemblablement plafonné. Là, je ne serai pas un meilleur bonhomme, mais disons que j'aurais une connaissance du terrain, une connaissance des enjeux qui se jouent, également une capacité... bon, j'ai pris vraisemblablement un peu de poids d'avoir pu... d'être en dialogue avec des interlocuteurs aussi différents que des inspecteurs généraux, des IEN, des IA, le ministre... c'est très-très formateur.

*Et est-ce que ça a changé votre vision du métier d'instituteur, comment est-ce que vous le voyez maintenant ?*

Je dirais peu encore, peu. La seule chose que ça a mise au jour c'est justement cette inertie des transformations des pratiques. C'est-à-dire que je comprenais mal pourquoi l'Ecole, globalement, avait autant de difficultés à bouger, tout au moins à essayer de se transformer en vue de transformations extérieures. Et ça m'a permis de comprendre pourquoi c'était aussi compliqué. Parce que, effectivement, il y a une machine très-très lourde, des enjeux de personnes très forts, ces enjeux sont multipliés par un très grand nombre. C'est-à-dire que j'ai mesuré que, finalement, l'enseignant dans sa classe est au bout d'une chaîne, alors on ne va pas le mettre tout en bas parce que ce n'est pas forcément en termes de hiérarchie forcément, mais il est au bout d'un maillon. Pour moi, je le perçois comme le dernier maillon d'une grande chaîne, alors, qui a ses qualités mais qui... qui a surtout les défauts d'un certain développement, c'est-à-dire que pour arriver à proposer des modifications sur le terrain, de proposer à un enseignant de transformer des pratiques, une organisation, il faudrait que cette chaîne fonctionne différemment. Et je me suis même souvent fait la réflexion de me dire « imaginons une espèce de fiction où, pour une raison ou pour une autre, il n'y aurait plus d'enfants de moins de seize ans en France, et bien toute cette arrière boutique pourrait continuer de fonctionner un certain temps avant même de se rendre compte qu'il n'y a plus d'élèves. » Donc, j'ai découvert ça, donc, qui n'est pas une découverte fondamentale pour l'humanité, mais disons que je

comprends mieux maintenant pourquoi c'est aussi difficile de transformer... ce monde scolaire.

*Et sur l'ensemble de votre carrière et de vos pratiques, finalement, quelle vision vous avez du métier d'instituteur ? Tout à l'heure vous avez parlé de la difficulté à modifier les pratiques, à diffuser les innovations... Est-ce qu'il y a d'autres choses qui vous semblent importantes ?*

Non, la seule chose –mais ça peut paraître un peu prétentieux– c'est qu'à travers les différentes rencontres que j'ai pu faire, alors là en termes de rencontre de terrains et justement de connaissance un petit peu de ce qui se fait à droite et à gauche, j'ai un petit peu mesuré tout le chemin parcouru, tout mon chemin professionnel. C'est-à-dire que toutes les difficultés que l'on rencontre à mettre en situation un certain nombre de données à l'École. Ne serait-ce que le travail en équipe, en partenariat, de modification des pratiques. J'ai l'impression d'avoir fait ce travail tout seul, ou par la chance de contacts dans une équipe un petit peu plus dynamique, d'avoir fait une grande part du chemin, et donc l'éclairage de cette année vient un peu conforter ce que je faisais en classe ou en équipe.

*Et cette expérience que vous avez, est-ce que ça vous paraît à la marge ou représentatif ?*

A la marge, c'est justement ce... ce qui conforte ça, c'est parce que, effectivement ce qui est proposé sur un plan de cadrage théorique, d'orientation... La loi d'orientation de 89 n'est pas du tout... mise en œuvre quoi. Donc, le fait que moi, personnellement, ou à travers les équipes que j'ai pu rencontrées, qu'on ait pu travailler dans ce sens là et aboutir, pas forcément à des résultats mais à des situations qui aujourd'hui peuvent paraître complètement novatrices, moi, me conforte dans le bien fondé du boulot que je faisais, mais surtout montre, oui, que l'on était complètement à la marge. Je dirais que dix pour cent des écoles en France fonctionnent de cette manière, quoi, de manière un petit peu authentique, réfléchie, constructive, ouverte, et beaucoup continuent de jouer à la maîtresse, quoi.

*Et en termes de profession, l'arrivée des PE, les changements du mode de recrutement, est-ce que ça vous paraît avoir de l'impact ?*

Moi, j'y ai cru, j'ai beaucoup misé là-dessus, puisque je suis arrivé à une période un peu charnière, où à la fois on était déjà différent par rapport au public existant et en même temps pas encore complètement différent, dans la mesure où on a été pris après le bac, où il y avait encore l'École normale, où les profs que l'on a eu, c'était encore ceux qui y avaient été etc. etc. bref, on était un peu dans une zone charnière, donc j'ai misé beaucoup sur les jeunes arrivants... et bien ça n'a pas les effets escomptés. Pour moi, une des hypothèses que je peux faire et que l'on peut faire, beaucoup arrivent dans ce métier d'une part par défaut. C'est-à-dire que, autant la génération qui m'a précédé et encore la mienne, sans parler de vocation, il y a une volonté de militant politique ou autre de transformer un peu la société en transformant l'École –même si ça peut paraître un peu naïf– autant beaucoup de nos collègues arrivent maintenant par défaut et surtout, ce qui est d'autant plus difficile je crois, avec un statut social de classe moyenne. Or les difficultés qu'ils rencontrent à l'école sont des difficultés qui ne sont pas liées à la classe



moyenne. Or je crois que pour saisir les difficultés de l'école, ou d'une certaine société, il faut soi-même être un petit peu partie prenante de cette difficulté. Alors soit d'un point de vue purement intellectuel, militant, ou politique, ou syndical, soit parce que soi-même on a un peu le pied dedans. Mais ce qui a fait peut-être la force des hussards noirs de la République, c'est qu'ils étaient issus du public auquel ils s'adressaient. Or actuellement un enseignant prof d'école lui-même fils d'enseignant n'a pas forcément une capacité très forte à comprendre qu'on n'est plus forcément dans une période d'enseignement, et qu'il faut accepter de voir les choses un peu différemment quoi. D'autant que le recrutement par hausse de salaire et de statut social ne s'est pas accompagné d'une différenciation de formation, c'est-à-dire que je crois aussi, mais là aussi c'est pour dédouaner mes jeunes collègues, que la formation n'est toujours pas... à la fois la formation initiale et puis après la hiérarchie proposée n'est pas conforme aux exigences que moi je me fais de ce métier.

## Christian

*Donc, ce qui m'intéresse surtout, c'est le moment où vous avez décidé de faire autre chose. Souvent, c'est connecté à la façon dont on est devenu instituteur. Mais, ça dépend.*

Oui, oui, je comprends. Au-delà de ce qui pourrait paraître un peu un hasard de circonstances. Pour vous il n'y a pas de hasard forcément. C'est certainement ce que vous essayez de comprendre. Y a-t-il du hasard dans ce genre de situation ?

*Et vous, comment le comprenez-vous ?*

On pourrait dire, il y a un hasard dans les choses de la vie, entre le non-dit, les actes manqués, c'est tout ça, quoi ? Oui, oui, d'accord, ça y est, je comprends. Alors en décembre 1978, j'ai quitté –pour être précis, je n'ai pas décidé, j'ai quitté– l'Education nationale au grand dam de mes proches qui ne comprenaient pas ce choix. Peut-être que moi, je ne le comprenais pas non plus, certainement à l'époque... Il y a une partie du hasard, à savoir que, pendant que j'étais instituteur... je m'occupais bénévolement d'un atelier photo, dans une association sur mon quartier, et le directeur de cette association était un bon copain que j'avais eu comme animateur dans les centres aérés de la même ville, lui en tant qu'animateur, moi en tant que directeur, et il me dit : « Christian, je pars faire l'armée, et l'animation, il n'y a pas d'avenir dans l'animation municipale, ça ne m'intéresse pas : au retour de l'armée, je reste dans la fonction municipale, mais je vais faire tous les concours administratifs ». Moi, j'étais toujours convaincu de l'animation, la preuve c'est que j'y suis toujours d'une certaine manière. Et j'ai dit, écoute, ça tombe bien, ton poste m'intéresse et j'en ai marre de l'Education nationale. Je n'arrive pas à y faire ce que je veux. Donc, il m'a fait rencontrer le secrétaire général de l'Education nationale. Ca c'est la période de novembre-décembre 1978. Qu'est-ce qui s'est passé avant novembre décembre 1978, c'est-à-dire avant cette concrétisation ? Des hasards... En 1968, quand j'ai passé le bac, ma foi, comme beaucoup d'étudiants, comme beaucoup de jeunes, je ne me suis pas réjoui d'avoir le bac, bon maintenant que je l'ai, bon qu'est-ce que je vais en faire ? Pour moi, ce n'était pas une explosion de joie, c'était plus une nouvelle préoccupation qui m'arrivait dessus, et... j'aimais bien jouer avec les enfants plus jeunes que moi, mais pour leur apprendre, pour leur montrer. J'insiste là-dessus parce que je

crois qu'il n'y a pas de hasard de ce point de vue là, mais ces choses-là je ne les ai comprises que plus tard, quand j'ai fait des CV entre autres, et avec le recul en regardant un CV on voit une sorte de colonne vertébrale qui se construit, une logique, et en fait c'est vrai que j'étais un peu dépourvu, j'ai donc fait un bout d'études. Comme il arrive très fréquemment, j'ai fait des études un petit peu... dans le sens que voulaient mes parents, ce n'était pas forcément mon sens, mais comme moi, je n'avais encore pas déterminé ce que je voulais, j'étais comment dirais-je, influençable. Donc en fait, c'est fréquent, les parents voudraient que l'enfant se réalise dans ce qu'ils n'ont pas pu réaliser eux-mêmes. C'est un classique du genre, et j'étais dans le classique.

*C'était quoi comme études ?*

J'ai fait langues orientales, Langues O. Par contre ce qui est vrai, c'est que je ne voulais pas aller en fac, c'était le bordel en 1968 et j'ai horreur du bordel. Je n'ai jamais aimé l'école. Je n'ai jamais aimé l'école : ma mère m'emmenait au martinet à l'école, ça faisait rire tout le village ! Et ça surprenait en même temps que je sois bon élève, parce qu'une fois qu'on y est, il faut y être, quoi, bon. Donc s'il faut y être, je fais bien les choses, même si j'y vais à contrecœur, il y a quelque chose... j'ai un mécanisme qui est fait comme ça quoi. Même si quelque chose ne me plaît pas, même si c'est une contrainte, je la ferai bien. Je ne sabote pas. Et j'ai fait pareil dans ma démarche, j'ai fait des études parce que... bon, et puis en plus, ça faisait plaisir à ma mère, ça ne me coûtait rien de lui faire plaisir. Non, mais c'est vrai, ces motivations-là, on les comprend, mais c'est gênant. Moi, par la suite quand j'ai eu affaire, un petit peu, à aider les jeunes, à faire de l'orientation, quand j'étais directeur de mission locale, j'insistais beaucoup à ce qu'ils ne fassent pas ce que moi, j'ai considéré, me retrouver dans un piège, c'est-à-dire, un manque de discernement personnel sur des choix et donc une trop grande malléabilité de... comment je dirais, de décideur extérieur.

*De tout accepter, quoi.*

Parce que, en plus, j'ai un tempérament assez têtu, mais je suis en même temps relativement souple, j'ai cette ambivalence. Je suis souple, à condition qu'on sache me prendre. Si on me prend à contre-poil, alors là on n'obtient rien, mais on peut me demander beaucoup de choses, même si ça ne m'intéresse pas, même si ça ne me plaît pas, mais si on sait faire, je le ferai pour faire plaisir. Mais ça, ce n'est pas forcément une bonne chose. Et c'est comme ça que je me suis retrouvé à l'Education nationale. Je sentais que cela faisait plaisir à mon milieu familial qui voyait là une accession sociale, une sécurité dans une période où, donc là, c'était un peu après Langues O., quand j'ai commencé un peu à patauger, je me suis souvenu que ça aurait fait plaisir à ma mère qui n'était plus là, que mon père ça lui faisait plaisir pour ces raisons-là, et puis parce qu'il avait le souci que je me case rapidement, parce que bon, on ne s'entendait pas, donc, il fallait que je devienne vite autonome. Et moi en plus, bon, l'Education nationale, pourquoi pas, hein ? Pour tout ce que je viens de dire, un petit peu de malléabilité, mais en plus, parce que j'y croyais vraiment. Je croyais vraiment que j'allais rencontrer l'élite. Vraiment, même encore maintenant, c'est quelque chose qui est très présent en moi. Je croyais vraiment que j'allais rencontrer des gens cultivés, des gens qui allaient discuter fortement. 1968, bon... ça m'a marqué, bien que n'en n'ayant pas été un acteur, comment dirais-je, actif. Mais j'ai baigné dedans, par la force des choses, et 1968, ça a été quand même un

---

grand mouvement, au-delà de la contestation, ça a été quand même un grand mouvement d'échange, d'idées, de spontanéité...

*de création ?*

De création. Il ne faut pas en voir simplement les pavés et compagnie. Il y a eu une envie. Moi, je parle pour moi, à mon niveau, qui n'ai pas manipulé les pavés... Il y a eu cette espèce de bouffée d'oxygène bon qui est retombée après. Bon. C'est de l'histoire ça, avec un grand H. Et j'ai été... d'ailleurs en soi, c'est intéressant, parce qu'il y a quelques émissions où l'on refait un petit peu un retour, mais très prudent parce que tout le monde a encore peur quand même de ce qu'on a frôlé en 1968. Il y a Goupil qui est ressorti, mais on sent qu'il est très marqué d'ailleurs, sur ce que sont devenus les gens de 1968, à part ceux qui sont devenus des chefs d'entreprise, et qui ont complètement tourné le dos à leur idéal. Mais même ceux-là... Il y a eu un idéal qui a marqué cette courte génération qui avait entre 18 et 25 ans. On est resté quand même un peu marqué par ça. Enfin il me semble, je parle un peu pour moi. Donc, je suis entré dans l'enseignement un peu par le hasard des choses parce que je naviguais entre deux eaux sans plus trop savoir ce que j'allais faire à la suite de Langues O. Par chance j'étais, comment dirais-je, dans le bahut où j'avais fait mes études, mais comme pion, et c'était toujours la même assistante sociale qui me connaissait depuis très longtemps, qui m'a un petit peu repoussé là-dedans parce que je n'avais plus de guide –mon milieu familial étant désagrégé– et j'y suis rentré. Donc un peu par le hasard, mais pas franchement non plus, comme je le disais tout à l'heure. Je suis un peu brouillon, parce que ce n'est pas évident...

*Mais ça ne fait rien, je remettrai dans l'ordre.*

Mais pas tout à fait par le hasard, parce qu'il y avait quand même pour moi, je me souviens bien, et puis c'est quand même quelque chose que j'ai toujours en tête, je peux faire quelque chose qui ne me plaît pas franchement, mais je ne ferai pas quelque chose qui me déplaît. Je ne savais pas, je ne peux pas dire si ça me plaisait vraiment. Ce qui me plaisait, donc comme je vous disais, c'était la rencontre que j'espérais au niveau des gens, et puis c'était transmettre. Transmettre un savoir. Avoir des jeunes autour de moi, et ça, ça a duré puisque c'est le travail que je fais, et tous, tous les métiers que j'ai faits depuis ont été des métiers de contact, mais un contact où l'on donne. Directeur de mission locale, ça veut dire que je m'occupe des gens qui sont dans la merde. M'occuper d'un centre de loisirs, ça veut dire que j'apporte des bases éducatives, parce que je suis convaincu que cela aide à être un citoyen, ça aide à être un adulte, etc. donc je suis très marqué par ça.

*Donc, vous voyez une cohérence.*

Le nombre de fois où j'ai des copains qui sont chefs d'entreprise qui m'ont dit : « Mais quand tu nous parles de tes méthodes de travail, pourquoi tu n'es pas mieux payé ? ». Mais je n'en ai rien à foutre de ne pas gagner de l'argent ! Ça m'embête de mal gagner ma vie, mais ça ne m'empêche pas de vivre. Ça m'embête en terme d'injustice parce que j'estime que ce que je fais, malheureusement, c'est du social, donc c'est dévalorisé, mais moi dans ma logique, le social, ça vaut autant que de vendre un produit commercial. Et d'ailleurs... Ca, c'est plus récent, et parfois je choque un peu, mais c'est un prof que j'ai

eu dans le DEFA. J'ai passé le DEFA par la suite. Donc je ne me suis pas arrêté sur mes... –pas sur mes lauriers parce que je n'en avais pas justement– et j'ai essayé quelque part d'ajouter... Et dans le DEFA, j'ai eu un prof d'économie. Donc le DEFA, c'est un diplôme d'animation en cours d'emploi qui draine essentiellement des acteurs sociaux, qu'ils soient animateurs ou éducateurs. Et lui nous disait –et j'en suis convaincu– : « Vous vendez un produit qui est très particulier, mais n'oubliez jamais que vous vendez un produit ». Et moi je suis convaincu de ça, et parfois quand j'en parle, je vois des gens qui rentrent bien dans ce discours, et d'autres qui sont quand même très surpris. Du point de vue social, on ne peut pas parler d'un produit commercial. Je suis désolé, mais à partir du moment où il y a une relation marchande, elle est peut-être particulière mais une relation marchande puisqu'il y a de l'argent qui transite, même si c'est une subvention qui est complétée quand même par une participation des familles, il y a donc bien, et moi j'insiste sur cela parce que c'est ça qui me fait dire : « on doit être très performant sur ce que l'on vend ». Il n'y a pas de raison que ce ne soit que la relation commerciale habituelle qui soit performante (en plus, elle ne l'est pas). Mais nous, dans le public et particulièrement dans ce que nous vendons de produit social, on doit justement avoir des méthodes aussi sophistiquées que dans le privé pour vendre une voiture, etc. On doit être aussi sophistiqué parce que c'est ce l'on va amener de plus au public qui, lui, n'a pas les moyens d'acheter plus cher. Alors là on décolle peut-être un petit peu de vos préoccupations sur l'enseignement.

*Ca, c'est une rupture par rapport à votre expérience dans l'Education nationale, quand même ?*

Oh, ce n'est peut-être pas une rupture, c'est une prise de conscience ultérieure, par déformation complémentaire.

*Oui, parce que beaucoup de gens reprochent aux enseignants de vivre un peu dans une bulle, en vase clos, par exemple les phénomènes économiques, ils y sont complètement étrangers ...*

Moi, je ne suis pas sûr que ce soit une rupture par rapport à l'époque où j'étais enseignant. Le problème, c'est que quand on est dans l'enseignement –et ça je l'ai ressenti quand j'ai quitté l'enseignement– j'ai eu l'impression d'ouvrir les yeux sur le monde. Je ne savais pas ce qu'était une mairie. J'entrais dans une mairie... C'est vrai que je suis entré dans un bon endroit, quelque part parce que je suis entré dans une mairie, c'est-à-dire que là on est au plus proche de la vie quotidienne du citoyen. Une mairie, elle gère tout ce qui est le quotidien du citoyen, contrairement à la fonction publique d'Etat, puisque là l'employeur, au niveau de l'Etat, il est très diffus, il est loin, il est dans les ministères, etc. Là mon employeur –qui est le décideur local– je le vois régulièrement, il me donne des ordres en transmission directe, ça ne passe pas une chaîne : le ministre, il est loin. C'est quelqu'un, si on n'allume pas la télé, on ne met même pas une image sur son nom. Là... c'est quelque chose qui m'avait frappé quand j'ai quitté l'Education nationale. L'Education nationale, je me suis aussi beaucoup posé la question après en être sorti, j'ai essayé de comprendre ce que j'y faisais. En fait, je me suis rendu compte que pour beaucoup d'enseignants, et moi personnellement, si j'étais ministre au lieu de faire certaines réformes qu'ils font maintenant, je ferai la réforme qui a eu lieu, mais très-très peu de temps : faire en sorte que les enseignants ne soient pas pendant toute

---

une partie de leur vie devant le bureau, face au tableau et que l'autre partie de leur vie, ils soient le dos au tableau, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas changé d'univers. Je pense que les enseignants il faut les envoyer dans d'autres secteurs professionnels.

*Ca s'est fait à une époque. Au milieu des années 70, je crois.*

Oui, c'était obligatoire. Mais pas pour tous les corps enseignants, c'était surtout pour le technique.

*Dans le technique, il y a des gens qui ont fait un an de stage et d'ailleurs, ça les a souvent marqués.*

Et après, ils ont essayé de ne pas continuer l'enseignement, en sachant pourquoi, en connaissance de cause. Là, je me suis rendu compte par la suite qu'en fait un enseignant, qu'est-ce qu'il crée ? il ne crée rien. Un artisan va créer, il a sa force d'imagination, et il la traduit par son savoir-faire, même si c'est un type qui est à la chaîne, il va créer, parce qu'il participe à l'ensemble d'une construction. L'enseignant, certes, il contribue à créer... c'est déjà plus délicat à dire, un futur citoyen. Quand il est bon et quand il a les moyens. Attention, je ne voudrais pas mettre tout sur le dos des enseignants. Ils sont dans un contexte qui n'est pas évident. Le ministère quand il a fini de payer les enseignants, il n'a jamais d'argent pour donner les moyens complémentaires. Le ministère gère essentiellement la masse salariale, mais tous les moyens... Moi je me souviens, quand on allait en réunion pédagogique : mais c'était super ce qu'on allait faire ! Mais quand on retourne dans sa classe, et qu'on se dit mais mince, j'ai cinq francs par enfant, et encore, ce sont les parents qui me les ont donnés pour faire ceci. Bon, maintenant, il y a beaucoup de mairies qui contribuent. Ici, à F., la mairie contribue très largement, mais dans un tout petit village de 300 habitants. Bon. Donc déjà, l'école, elle n'est pas égalitaire pour tout le monde, ne serait-ce que de ce point de vue là. Il y a des écarts et moi à un moment donné, je me suis dit, mais l'enseignant, il ne fait tout simplement que régurgiter ce que tout son parcours préalable, quand il était sur le banc à la place de ses élèves, on lui a fait ingurgiter, mais de lui-même, il ne crée rien. Il n'a jamais eu l'occasion d'aller mesurer la vérité de ce qu'il raconte. Ce qui fait qu'un beau jour d'ailleurs, quand l'histoire change, si on nous dit que Charles Martel n'a pas arrêté les Arabes à Poitiers puisque maintenant, il y a une nouvelle thèse qui semble opposer les historiens. Bien sûr que ça on ne peut pas aller le vérifier mais je veux dire, gardons l'image, ça ne lui fait pas d'état d'âme à l'enseignant, pendant des années il va raconter un truc, pendant des années il va raconter le contraire, parce que les instructions... en fait c'est un applicateur d'instructions. Moi, j'ai compris que c'est ça qui me gênait en fait. Mais je l'ai compris après en être parti. Ca me gênait en fait de rabâcher des trucs sur lesquels je n'étais pas actif.

*Vous n'aviez pas de prise là-dessus.*

Les choses que l'on m'a reprochées quand j'ai été inspecté, c'est amusant. Ce sont les choses sur lesquelles j'intervenais de manière concrète. Entre autres, j'ai eu une inspectrice qui est venue un jour, et qui m'a dit, bon elle commence à me demander mon programme, etc. ce que je faisais. C'était l'époque où on commençait à faire de l'éveil, c'est-à-dire qu'il ne fallait plus parler d'histoire, de géographie, de sciences nat., tout ça devait s'articuler, etc.

### *Les sujets d'études. C'est ça ?*

Oui, c'était la notion d'éveil, c'était les années 70. Alors moi, j'ai amené mon vélo, parce que j'étais passionné, je suis toujours passionné de vélo. Alors je faisais un cours de mécanique avec les enfants, c'est-à-dire que les enfants démontaient : je leur donnais des clés et ils démontaient le vélo. Donc c'était en école primaire, donc le genre de truc qui ne se faisait pas, hein ! Et donc à partir de là, on étudiait le cercle. C'est facile, on faisait du vocabulaire : le cercle, le rayon de la roue, on le reprend en géométrie. Je faisais le décloisonnement. Sauf que là elle m'a dit : « mais attendez, vous n'êtes pas en colonie de vacances » elle me l'a dit carrément. Je ne suis pas en colonie de vacances, mais ce n'est pas grave. Je dis, on parle du rayon, on parle du cercle, je fais du vocabulaire, je fais de la géométrie. Ah non, non. Une autre fois, elle revient m'inspecter et j'avais une classe qui était un peu située comme ça, c'est-à-dire en bordure de champ, on fait des repérages avec les enfants, et j'amène mon propre matériel, c'était toujours avec mon propre matériel, sinon on faisait rien : alors là j'ouvrais le livre, et je les faisais ânonner sur le livre et le tableau. Donc, je faisais l'effort d'amener mon matériel. Et là je monte un labo photo, et en même temps j'amène mon matériel photo et je fais faire des prises de vues aux enfants, sur la floraison, le bourgeonnement, etc. C'est un autre inspecteur, je crois, qui était venu, et était en plus spécialisé pour l'enfance inadaptée, donc je ne pensais vraiment pas qu'il allait me faire ce genre de réflexion, il m'a dit texto : « vous n'êtes pas dans une MJC, vous pliez vos gaules et vous vous fixez sur le programme ». Bon, quelques semaines après, j'ai eu mon CAP, je suis allé le voir et je lui dis : « tenez, votre programme et votre CAP, vous pouvez en faire ce que voulez, je m'en vais ». Et je crois que c'est ça, quoi, je veux dire que moi, j'aimais pour les enfants un enseignement qui ne soit pas uniquement un truc... une digestion livresque. Alors par la suite quand je racontais, comme je vous le raconte, ce genre d'anecdotes à des gens qui sont toujours dans l'Education nationale (j'ai beaucoup de relations à l'Education nationale, y compris des inspecteurs) ils me disent : « tu es venu trop tôt ». Tant pis, l'essentiel, c'était de ne pas partir trop tard.

*Oui, donc, même si vous n'en avez pas eu conscience sur le coup, ce qui vous a fait partir c'était un peu ça, c'est-à-dire avoir des contraintes...*

Le cadre, c'est le cadre. Je vais même vous dire, on donne une certaine image de l'armée, je n'en dirai pas plus... [*une caricature ?*] Et bien, maintenant, moi par rapport à ce que j'ai pu voir, observer, l'armée est une administration, n'oublions pas que toutes les administrations se ressemblent. C'est caricatural dans l'armée, mais moi je peux dire que les réflexions de l'inspecteur que j'ai entendues, ça valait une réflexion d'un caporal chef. Quelque part... Alors bon, ça évolue peut-être, là je suis peut-être un peu passéiste. Mais quand je vois sur quoi les enseignants se battent encore, je me dis que ça n'a pas bougé depuis 25 ans. Ils en sont toujours avec des problèmes de pédagogie, l'école ne s'est toujours pas resituée par rapport à l'évolution. Est-ce qu'elle enseigne, est-ce qu'elle éduque, est-ce qu'elle apprend, elle ne sait toujours pas. Qu'est-ce qu'elle cultive ? Il faut un petit peu de tout ça. Et moi, je trouve au contraire, l'école s'est plutôt renfermée sur elle-même malgré tous les discours qui disent qu'elle s'ouvre, etc. Moi, je ne la vois pas en ouverture. Avec les partenaires extérieurs que sont des associations comme ici, non, ils viennent utiliser. Ce n'est pas pareil. Mais ne serait-ce qu'entre le mois de janvier et le

---

mois de juin de cette année : « de toutes façons, la pédagogie ça ne vous concerne pas –en parlant de moi, qui suis directeur d'un centre éducatif– la pédagogie ça ne vous concerne pas, c'est notre affaire ». Vous vous dites que là, on n'a pas bougé. Alors je ne suis pas trop méchant, mais des fois, quand ça me gonfle, je dis la pédagogie c'est peut-être votre affaire, apparemment, il y a aussi la pédophilie, alors là, oui mais là c'est de la provocation quand on a des réflexions cons, on devient con. C'est pas difficile d'être con ! Et je dis, l'illettrisme aussi, c'est votre affaire. Mais ça ne vous gêne pas ça. Il y a 20% d'enfants qui deviennent illettrés arrivés en troisième, mais ça ne vous remet pas en cause. C'est vrai que là, quand je dis ça, ça veut dire que je bloque le discours. Bon, mais il y a des moments où l'on n'a plus envie de discuter. Et c'est là où j'ai été très déçu des enseignants, parce que je n'attendais pas ce genre de discours des enseignants. Combien de fois, j'ai entendu... Quand moi je suis entré, j'espérais avoir des gens d'une grande culture, d'une ouverture. Je vous le dis honnêtement. Je n'ai jamais rencontré un milieu aussi pauvre culturellement. Ou bien, ils se prennent pour une élite culturelle, et ils ont des abonnements à des trucs, mais plus pour se situer dans une façade sociale, économique, quoi. On va se montrer plus ou moins, au théâtre, au machin, ou quelque chose. Mais, très fréquemment, j'ai été très surpris du manque de culture des enseignants. Ils ont une très grande connaissance, c'est normal, c'est la moindre des choses, on leur demande de recracher tout un tas de bouquins qu'ils connaissent. Donc, ils connaissent tous les départements, les préfectures, ça il n'y a pas de problèmes. Ca, c'est de la connaissance.

*Ce n'est pas de la culture.*

Pas de la culture. Et à quel moment j'ai pu discuter dans le cadre professionnel d'enseignant sur des problèmes profonds, qui abordent les cultures musicales, des trucs comme ça, etc. ? Pff ! De temps en temps, parce qu'il y a un enseignant qui aime ça, mais je veux dire le système de la formation des enseignants, je ne sais pas comment sont les IUFM, mais j'ai quelques amis qui y sont, dont une qui est prof à l'IUFM de Chambéry m'a dit, quand je discute comme ça avec elle. Elle me dit : « Christian, tu ne serais pas surpris de voir que ça n'a pas bougé par rapport aux EN. On a mis des critères en plus pour faire entrer les étudiants, mais ça ce sont des critères... »

*universitaires, il leur faut un cursus universitaire préalable.*

Et quand on entend des gens autour de nous, comme j'ai pu l'entendre dire, « j'ai une classe d'abrutis ». Moi, je n'ai jamais dit : « j'ai une classe d'abrutis ». Un jour, une inspectrice vient et me dit : « c'est un scandale ! votre classe est en retard sur le programme ». Et puis, elle regarde, parce qu'on avait à l'époque, je ne sais pas comment ça se fait maintenant, l'obligation d'avoir dans le cahier journal, mais aussi des graphiques sur les tranches d'âges, etc. Elle me dit : « comment ça se fait, plus de la moitié de votre classe est en retard ? ». Mais attendez ce n'est pas moi qui les avais... Moi je suis là pour trois mois, je suis remplaçant. Voilà, quand on voit ce genre de réactions... J'avais une enfant, c'était un CE2, qui aurait dû être en sixième. Est-ce que c'est de ma faute ? C'était une petite Yougoslave. Dans la classe, j'avais tout un tas d'enfants, on était dans un milieu en région parisienne, style les Minguettes, et là, il est évident que les enfants prennent du retard. Qu'un inspecteur vous fasse le reproche qu'ils sont tous en retard, vous êtes en retard sur le programme, vous vous dites, bon, ça va quoi, je ne peux pas

discuter avec ces gens-là.

*Vous m'expliquez comment vous êtes parti, mais si on revient un peu en arrière, vous n'avez pas terminé sur votre recrutement, comment vous avez choisi, comment ça s'est passé concrètement*

Comment ça s'est passé concrètement, ça s'est passé un petit peu par hasard. C'est-à-dire qu'il y a le prof de russe du lycée où j'étais pion qui est tombé en arrêt maladie, et puis le proviseur qui m'a dit : « mais au fait, vous avez fait Langues O. » et puis c'était le moment où j'étais un petit peu... donc dans une période très mouvementée. J'étais un bouchon au milieu de l'Océan. Je ne savais plus trop où j'en étais, ce que j'allais faire de mon diplôme de Langues O. Tout ça, parce qu'en fait, Langues O. c'est bien, mais si on n'a que ça, ce n'est rien. Ce qui m'est arrivé. Bon, ça c'est le problème d'avoir suivi la volonté du père. Lui, il était content, il avait un fils qui avait fait Langues O. Il ne s'était pas rendu compte, qu'il m'avait foutu quelque part dans une voie de garage ou alors, qu'il fallait qu'il assume jusqu'au bout, et qu'il puisse me donner les moyens d'aller..

*Vers l'excellence, quoi*

Oui. A ce moment-là, il n'avait plus qu'une seule idée en tête, c'est que je dégage de sa vie. Bon, mais peu importe, c'est comme ça. L'essentiel, c'est de ne pas devenir délinquant quand on vit ce genre de choses. Et j'avais le sport qui m'a évité ce genre de dérive. Donc, le proviseur me dit : « est-ce que vous voulez faire le remplacement ? Je téléphone à l'inspection si vous êtes d'accord ». Lui ce qu'il voyait : il me faut quelqu'un. Les parents râlent, j'ai quelqu'un. Il ne savait pas si j'étais bon ou pas bon. Et je me suis retrouvé donc maître auxiliaire de russe comme ça pendant deux ans. Donc finalement, pas que sur ce bahut, puisque, du coup, je suis rentré dans le cursus de l'inspection académique. Peut-être que si j'avais fait les démarches officielles, je n'aurai jamais obtenu un poste, c'est comme ça. Là c'est un peu le hasard. Et puis, là-dessus, le prof est revenu, il a repris son poste, et puis, moi on s'est posé la question qu'est qu'on va faire de monsieur C. C'est vrai que je dois dire quand même que j'ai eu la chance qu'on ne me balance pas comme ça une fois que l'éponge est usée. Autant le proviseur que l'assistance sociale du lycée donc, ils m'ont dit : « bon, écoute, tu ne vas pas redevenir pion. Il faut maintenant que tu te décides à faire quelque chose quand même, que tu concrétises tout ça ». Mais j'étais quand même toujours indécis sur mon avenir et c'est de là qu'on m'a proposé donc d'être conseiller d'éducation. Surgé, quoi <rire> la bête à abattre ! Alors Surgé, dans les années 1968-1974, ce n'était vraiment pas... c'est très formateur, mais ce n'était pas de tout repos, surtout en région parisienne, et surtout dans la ville où j'étais, où les bahuts faisaient la une des journaux. Bon c'est clair, nous, on a une bombe qui a explosé...

*Vous étiez un peu aux premières lignes*

Ah oui, on était aux premières lignes. Mais moi, j'ai eu chaud quand la bombe a explosé, je venais juste de... la sonnerie d'une heure trente venait de retentir, je venais de surveiller la rentrée des élèves dans leurs classes, je rentre dans mon bureau, j'entends une déflagration... Mais ce n'était pas une bombinette, il y a la moitié de l'escalier qui a volé en éclats, et une minute trente avant, je passais dans cet escalier. Les barres de fer qui font les rampes d'escalier étaient fichées dans le béton.



*Ah oui d'accord, ce n'était pas un pétard d'élève.*

Non, ce n'était pas un pétard d'élève, mais ça avait été posé par des élèves. C'est clair et net. Il y a eu des enquêtes, tout ça. Je n'ai jamais eu le résultat. C'était très chaud. Le bahut où j'étais, c'était très-très chaud. Et même les flics n'y entraient pas. L'inspecteur qui venait en civil, dialoguait, et les flics étaient sur le pourtour. La caserne des CRS était à 50 m. Dans tout ça, il y avait une sacrée ambiance. Mais bon, j'ai pris le poste, en me disant il fallait bosser déjà, mais dans ma tête, c'était quand même toujours du provisoire, ça. C'était un peu... C'était du provisoire parce que je ne me voyais pas y rester, sans savoir d'ailleurs...

*Quand vous avez accepté, vous ne vous êtes pas vu vous installer dans une carrière de surgé ?*

Non, pas encore.

*Ca a duré longtemps ?*

Surgé, ça a donc duré deux ans. C'est avant ou après, je ne sais plus, c'est après que j'ai fait russe. Et là déjà russe, ça commençait à me plaire. Et manque de chance, donc, comme à chaque fois, il y a des titulaires dont le poste est mis au mouvement, des titulaires qui prennent le poste, et comme là-dessus je n'étais pas titulaire, et puis c'était le moment où il fallait passer de nouveaux concours pour être conseiller d'éducation, et que je commençais à en avoir marre de tous ces concours que l'on me demandait de passer alors que j'estimais que j'avais fait quand même mon taf d'études, et que j'avais montré que j'étais sérieux sur le terrain, pas forcément très compétent, et encore qu'on ne m'a jamais reproché quoi que ce soit. Avec le recul, je me dis que j'étais loin d'être compétent, mais c'est normal : j'avais quoi, quand j'étais surgé, j'avais 22 ans. On est jeune à 22 ans.

*Et en fait, vous avez improvisé la fonction, en la faisant ? pas de formation ?*

<rire> Je ris, parce que c'était tellement dur que la principale du collège où j'étais, elle, ne s'en sortait pas. C'était mon ancienne prof d'anglais, en plus. Moi, je la connaissais. Je me disais, ce n'est pas possible. Elle allait voir les élèves. Je vous l'avais dit, la situation très violente que c'était. Elle allait voir les élèves : « Mais mes petits, il ne faut pas faire ça, mais pourquoi... » Je me disais, elle va se faire assassiner. En fait, ils étaient gentils. Ils ne l'ont jamais assassinée, mais ils l'ont tellement usée, qu'au bout de quatre mois, elle est partie en longue maladie. De dépit, la directrice a dit : « l'inspection ne la remplace pas... puisque c'est ça, je prends un arrêt ! ». Elle est partie quatre mois pour aller adopter un enfant en Iran. Donc, elle a eu un congé spécial de quatre mois. Moi, tout jeune débarqué, 22 ans, je me retrouve... [seul dans la boutique]. Seul dans la boutique, alors, on me dit, non ce n'est pas grave, si vous avez un problème vous appelez le proviseur du lycée qui est au-dessus qui lui n'en avait rien à cirer. Il avait sa boutique.

*Il avait déjà assez de soucis peut-être*

Alors j'ai fait comme j'ai pu. Mais ce n'est pas grave. C'est un bon apprentissage. On se retrouve coincé entre tout le monde. Entre l'administration, les élèves, les parents d'élèves et les profs. On est le carrefour de tous les mécontentements. Non, je n'ai pas été très bon dans ce poste de surgé, non. C'est normal, je veux dire... pff ! pas formé, balancé là-dedans, sans consignes, enfin bref. Mais je ne regrette pas, ce passage. Donc

après, il y a eu cet épisode de russe. Là-dessus, donc le prof a été renommé, On m'a proposé à nouveau conseiller d'éducation, mais à l'époque j'ai refusé parce qu'il fallait aller à l'autre bout du département, je me suis dit par la suite que j'aurais dû accepter. C'est un super joli village. A l'époque, j'avais toutes mes activités, tous mes copains, je ne voulais pas quitter tout ça. Et aller à 80 km... Je vois maintenant, 80 km, ce n'est rien. Mais on est comme ça à vingt ans... Et donc c'est là qu'on m'a dit : « est-ce que vous voulez être instituteur ? ». Et là c'est drôle parce que... quand j'ai pris mon premier poste je me suis dit : « tiens, là je rentre vraiment dans le monde du travail ». C'est un peu comme si ces deux fois deux, quatre années précédentes avaient été des galops d'essai pour me resituer. Et là instit, d'entrée de jeu, sans savoir non plus ce que c'était... Mais je me suis souvenu de mes instits à moi qui m'avaient enseigné et pour lesquels je gardais beaucoup... d'estime et une grande image. Je me suis dit : « c'est un beau métier. Pourquoi, je n'y ai pas pensé plus tôt ? ». Et là je me suis dit, là je rentre dans le monde du travail. Là je me suis dit, ça y est ! j'arrête de tâtonner.

*De faire des choses provisoires ?*

Et puis, bon, ma foi, ça n'a duré que cinq ou six ans. Parce que là, j'ai... Bon là c'est le cadre, quoi. Le métier d'instituteur, c'est un très-très beau métier. Le métier d'enseignant en général d'ailleurs. C'est très beau, comme métier. Je veux dire, on transmet les choses, on donne ce qu'on a. Mais alors, c'est fait dans des conditions... Mais je ne regrette pas

*Je vous ai coupé, pardon. Mais si j'essaie de reformuler, vous aviez une haute idée des enseignants, et vous avez souvent été déçu, par les inspecteurs, les enseignants ?*

Je n'ai pas retrouvé, ni dans les conditions de travail, ni auprès des collègues... l'idée que j'avais, qui était peut-être les enseignants de mon époque, quand j'étais enfant.

*Le regard des enfants qui est un peu idéalisé, non ?*

Oui, tout à fait. Je n'ai pas retrouvé ça. Ils n'étaient peut-être pas terribles les enseignants que j'ai eu, hein ! <rire>

*Avec les yeux de l'enfant...*

Moi je crois qu'ils étaient bons, parce que j'ai maintenant 50 ans, et je sais que ce que j'ai pu apprendre par la suite, une fois que je n'ai plus eu affaire à eux, c'est parce qu'ils m'avaient donné toutes les bases pour pouvoir continuer mon apprentissage. Ce n'est peut-être pas aussi vrai maintenant.

*Vous aviez l'impression d'avoir les clés pour pouvoir continuer ?*

Oui, oui. Quand ils m'ont lâché, je savais voler. C'était à moi de vouloir voler, c'était à moi de vouloir compléter ce qu'ils avaient mis en place.

*Et vous avez exercé quand même pendant plusieurs années ?*

Cinq ans comme instit, deux ans comme prof de russe. Bon, prof de russe, c'est trop particulier pour que je puisse en parler en termes de...

*Mais sur la carrière d'instit pendant cinq ans ?*

Sur la carrière d'instit, moi j'ai essayé de refaire ce que mes anciens instits m'avaient

---

fait. J'ai repris les mêmes méthodes, j'ai repris les mêmes bouquins, ce qui déplaisait. Ce qui déplaisait : on m'a fait des réflexions d'ailleurs là-dessus. Alors, là aussi ça m'a... Je me souviens toujours d'une anecdote : Je vois un jour un élève arriver avec un petit bout de papier, un élève de la classe du directeur, « l'inspecteur est dans nos murs ». Je savais que je n'étais pas inspectable, j'étais là pour une semaine, je me dis « qu'est-ce qu'il veut me dire par là ? ». Je continue mon cours, et tout. Et puis, à la récréation, je lui dis : « pourquoi vous m'avez fait passer un petit bout de papier ? » « parce qu'en fait, l'inspecteur, il écrit des bouquins, on ne s'en sert pas, mais quand il arrive, il faut les mettre sur le bureau, ça lui fait plaisir ». Là je trouve que c'est grave, c'est grave comme type de démission, c'est grave comme absence de personnalité. Et je pense que tout enseignant c'est quelqu'un qui doit avoir de la personnalité. Si on veut transmettre quelque chose, il faut être convaincu de ce que l'on transmet. Il y a des endroits où ce n'est pas très grave si l'on n'a pas de personnalité. On est un exécutant bête et con. On touche sa paie en fin de mois. Là il y a des métiers où il faut avoir de la tripe et quand on fait ce genre de choses, je me dis : « mais elle est où la tripe ? ». Parce que c'est comme ça que le système perdure. C'est comme ça que les inspecteurs continuent à faire cette espèce de pluie et de beau temps, et que tout le monde baisse l'échine en se disant on s'en fout, dans une heure il n'est plus là. Et alors, il est là pendant des années, malgré tout. Parce que le système, est-ce qu'il faut ou est-ce qu'il ne faut pas le changer, à un moment donné ? Moi je trouve que c'est médiéval de se faire inspecter de cette manière. Moi, je suis inspecté tous les jours dans mon travail. Si les parents ne sont pas contents, je le sais tout de suite. Si mes collègues ne sont pas satisfaits de moi, ils vont me le dire tout de suite. Ca c'est de l'inspection permanente, ça ne me gêne pas, ça.

#### *C'est une évaluation*

C'est une évaluation continue. Moi un mec qui déboule et qui n'a jamais enseigné et qui va commencer à me dire comment il faut faire, ça ne passera pas. Et autrefois, au moins les inspecteurs sortaient du cadre des instits. Ce n'est plus vrai maintenant.

*Il y en a encore, j'en ai rencontré quelques-uns, mais c'est peut-être moins courant qu'avant*

C'est beaucoup moins courant qu'avant. Donc ce sont des gens qui ont un parcours, on en revient toujours au parcours théorique. Un parcours universitaire, certainement brillant. Ils n'ont pas retroussé les manches, ils n'ont pas été en face d'une classe. Si, lors d'un stage, ça n'a rien à voir. Même un stage de trois mois, ce n'est pas être instit. Ce n'est pas avoir fait le métier et de dire, je suis parti de ce métier. Moi, maintenant, par exemple, je ne ferai plus animateur de théâtre, c'est fini, je n'ai plus la fibre, je n'ai plus la "niac" comme on dit. Je suis un théoricien maintenant de l'animation. Je suis un gestionnaire de l'animation. J'ai vieilli à partir du terrain et ça j'y crois.

#### *Ca donne une sorte de...*

Parce que quand un animateur essaie de me faire prendre des vessies pour des lanternes, il se rend compte très vite que ça ne passe pas là. Non seulement je vais lui donner des discours, peut-être à un moment donné, de la rhétorique un peu artificielle, mais si on va plus loin, je vais quand même lui donner des exemples, ou je vais redescendre sur des exemples de terrain, parce que je les ai ces exemples, je les ai

vécus. Je ne vais pas rester dans l'artificiel. Ca, c'est important. Et à partir de là, effectivement, vous, vous vous faites plus respecter et admettre. Moi, le respect c'est se faire admettre, c'est plus important.

*Sur ce qui vous a fait partir, il me semble que...*

Eh bien, disons que –dans un premier temps– je suis parti parce que mes postes étaient pris par des titulaires. Donc, je me suis retrouvé... on m'a proposé d'être instit. Donc, j'étais remplaçant, et puis après, j'ai passé le CAP. Et ce qui m'a fait partir de l'enseignement, donc c'est ça. Je n'y trouvais pas mon compte. Quand moi, je pensais qu'effectivement j'amenais quelque chose d'un petit peu, même pas original, mais que je me servais de moyens originaux pour faire le programme en fait, et qu'on me disait, « mais vous n'êtes pas dans une colonie de vacances », ou « Ce n'est pas une MJC ici », alors qu'en fait... Je me souviens toujours des années après, je dirigeais un centre culturel et une jeune femme vient me voir et me dit : « est-ce que vous ne seriez pas monsieur C. ? –Oui pourquoi ? –Vous me reconnaissez ? –Excusez-moi, vraiment non ». Elle me donne son nom. Ah oui, c'était une élève brillante que j'avais eu dans une ville. Elle me dit : « qu'est-ce que c'était bien ce que vous nous faisiez ! ». Et elle, elle se souvenait de trucs dont moi je ne me souvenais plus. « Vous nous faisiez des cours de secourisme ». Bien oui, à l'époque, je faisais du secourisme, et ben je faisais du secourisme avec les enfants. Je m'occupais des danses folkloriques... pendant qu'un groupe faisant du hand-ball, un autre groupe faisait des danses folkloriques. Je leur transmettais en premier ce que moi déjà je vivais personnellement. Bon, et ce n'était pas hors programme. Je veux dire que je faisais rentrer ça dans des trucs où il n'y avait pas forcément un programme. Quand il y avait le programme de maths et le programme de français, il n'y avait pas de problèmes, je suivais le programme. Mais, je veux dire quand il s'agissait d'éveil, tous les moyens étaient bons pour faire de l'éveil.

*Oui, c'était en plein dans les instructions officielles, en fait.*

Oui, surtout avec ce qu'ils ne disaient pas, c'est qu'ils vous laissaient croire qu'il n'y avait pas de programme en éveil, mais au bout du compte, ils en voulaient quand même un, mais ils ne le disaient pas. Ca, bon, par la suite, j'ai compris qu'en fait on ne refait pas l'administration. Même quand elle essaie de s'ouvrir, c'est un réflexe, un petit peu comme les chiens avec ces fameuses laisses, il ne faut pas que ça aille trop loin. Mais en plus, moi je n'ai vraiment pas l'impression que j'allais loin. Je me servais de trucs que je maîtrisais. C'était plus facile, en plus pour moi. Et comme c'était inhabituel, les enfants, je captais mieux leur attention. Parce que pour eux, faire entrer un vélo de course dans une classe, ça ne s'était jamais vu.

*C'était la fête*

C'était la fête, mais en plus, ils y venaient tous. Il n'y en avait pas un qui allait faire le singe. Je n'avais pas besoin de faire de discipline. J'amenais des trucs, c'était nouveau pour eux. Un vélo de course, un labo photo. C'était tellement nouveau que je n'avais plus besoin de faire de discipline. Et pour moi, enseigner, animer, ce sont des choses qui sont en plus très proches, hein. Moi, je continue d'une certaine manière à faire de l'enseignement. Je veux dire, l'enseignement justement ce n'est pas réservé à l'Education nationale.

*Ce n'est pas un monopole ?*

Ce n'est pas un monopole. Tout le monde enseigne. La famille... Après, il y a différentes façons. Les contenus changent ou se complètent, et l'éducatif aussi. Maintenant, il y a tout un tas de structures qui éduquent, qui animent, qui enseignent. Bon, et moi j'étais dans ce genre de truc.

*Le moment du déclic, le moment où vous vous êtes dit, cette fois je m'en vais. C'est sur quelle modalité, qu'est-ce que vous...*

Oh, c'est une accumulation ! C'est une accumulation et puis je me suis retrouvé dans une école où les collègues étaient vraiment très désagréables, où je sentais où l'on me faisait faire tout ce que les autres ne voulaient pas faire parce que j'étais le dernier arrivé... Plus les réflexions de l'inspecteur. Bon, j'ai dit ça va, bon... Et puis, cette accumulation, et quand même cette opportunité de mon collègue qui quittait son poste, et je me disais bon, et bien voilà je vais faire de l'animation. Mais j'ai longuement réfléchi d'ailleurs. A un moment donné, je me suis dit, est-ce que je vais faire une orientation plutôt éducateur ? et en fait j'avais aussi pas mal de copains et de copines qui étaient éducateurs, et <rire> –il ne faut pas le dire– je les trouvais déjà un peu dérangés.

*C'est un milieu qui...*

Est-ce que c'est le milieu qui voulait ça, mais ils avaient tous des problèmes et des problèmes pas possibles, et puis ils les compliquaient. C'était un milieu où je voyais que les choses... on baignait bien dans le conflit, et j'ai horreur de ça. Alors je me suis dit non, non. Mais je me suis posé la question, qu'est-ce que je fais, animateur ou éducateur, puisque là, j'avais fait le choix quand même de quitter l'Education nationale. J'avais l'opportunité d'être animateur, donc directeur d'un centre d'animation, et aussi la possibilité de repiquer deux années d'études pour faire un diplôme d'éduc' spé'. J'avais quand même fait quelques stages dans un IMPRO en Côte d'Or pour voir un peu plus de près le milieu éducatif. J'ai dit non, non, laissons tomber tous ces gens-là. Ils marchent à côté de leurs pompes, quoi ! Et puis en plus, je les trouvais parfois même méchants... avec leur public. Peut-être pour se préserver d'ailleurs. Je ne pense pas que les gens soient méchants fondamentalement. Il est vrai qu'à un moment donné, à force de voir la misère, il faut se rendre un peu dur pour se préserver, et pour durer. Et bon, donc, j'ai fait le choix d'animateur.

*Et là, c'est un poste qui avait quel statut ?*

Municipal.

*Donc vous avez demandé un congé de disponibilité ?*

J'ai démissionné. J'ai carrément démissionné. Ce que je ne referai pas ! <rire>

*Sans précautions, quoi, parce que la plupart du temps les gens prennent plusieurs options.*

Aucune. Aucune, non ! D'abord, ça, c'est le problème de la jeunesse, on est quand même un peu violent dans nos réactions quand on est jeune. Enfin, le problème de la jeunesse. Quand j'ai démissionné, j'avais quoi, 27 ou 28 ans. Je peux dire maintenant que, quand même, on est jeune à 28 ans.

*Vous avez démissionné en juin pour commencer en septembre ?*

Non, non, j'ai démissionné en décembre. Quand j'ai eu mon CAP, je suis allé voir mon inspecteur, un lundi matin. Il m'a dit : « bon, j'ai un poste pour vous ». Je lui ai dit : « ce n'est pas la peine, vous pouvez garder tout votre fatras. Et puis voilà mon CAP, démerdez-vous ! » et puis j'ai claqué la porte et je suis parti. Mais je savais que j'avais mon poste de l'autre côté.

*Oui, vous aviez l'assurance de...*

Non, je ne suis pas fou quand même.

*J'ai rencontré quelqu'un qui a démissionné en juin, et qui ne savait pas ce qu'il allait faire...*

Non, moi j'ai toujours eu le souci d'avoir du travail. C'est d'ailleurs certainement l'une des raisons pour lesquelles je suis fonctionnaire. Ce n'est pas pour glander. C'est parce que j'ai toujours eu peur d'être chômeur. Dès l'adolescence, et pourtant il n'y avait pas de crise économique comme maintenant, et pourtant j'entendais quand même qu'il y avait des gens qui ne trouvaient pas de travail. Ca c'était quelque chose que je vivais très mal. Pour moi, fonctionnaire, j'aurais toujours du travail. Donc je suis parti dans ces conditions, je suis parti dans ces conditions. Il y avait cette opportunité de poste. Par contre ! si c'était à refaire, je ne le referais pas de la même manière. Je regrette beaucoup qu'à l'époque, et pourtant j'avais beaucoup de relations avec mes collègues du syndicat, à l'Education nationale... Mais personne –mais là aussi, ce n'est pas un hasard– personne ne m'a dit : « écoute, tu viens d'avoir ton CAP, fais encore un an, il y a des possibilités ». J'ai su bien après qu'il y avait des possibilités. De détachement sur des postes de directeur de colonies de vacances, avec –comment dirai-je ?– l'UFOVAL, des organismes comme ça. En plus, moi j'ai bossé avec ces gens-là par la suite qui sont devenus des collègues, et qui avaient eu un peu la même préoccupation que moi, c'est-à-dire que ce n'est pas qu'ils refusaient d'enseigner, c'est qu'ils refusaient d'enseigner dans les conditions qu'on leur demandait, et dans ce cas ils préféraient... En plus, le rapport, dans l'animation, le rapport à l'enfant est beaucoup plus fort, il est totalement différent.

*C'est éducatif. On ne se pose pas la question...*

Et l'enfant est beaucoup plus partant. C'est plus facile. L'enfant est beaucoup plus partant que quand il faut lui faire ingurgiter de force une règle de grammaire. Et si j'avais su qu'il y avait ces possibilités d'être détaché, soit sur une mission culturelle, parce que j'étais déjà très-très branché sur les problèmes culturels à l'époque, puisque je m'occupais d'un cinéma d'art et d'essai. Puisque j'ai appris par la suite qu'il y avait des missions culturelles à l'Inspection académique. Mais bien sûr qu'on n'en parle pas ! C'est tous ceux qui grenouillent autour des inspecteurs qui... Ces petits postes sont tellement peu nombreux qu'il ne faut pas en parler. Voilà ! Donc n'ayant pas connaissance de toutes ces petites possibilités d'échappatoire... Bon j'ai dit : « allez hop, je vous laisse votre boutique et je m'en vais faire autre chose ! ».

*Donc, comme prise de risque, c'était quand même assez important, par rapport à quelqu'un, qui assure une transition...*

C'était limité, j'avais un travail. En prise de risque, il y en a eu une autre, et que je ne

---

mesurais que bien plus tard. C'est que dans un premier temps, la mairie m'a donné des primes pour que j'ai le même salaire, que je n'ai pas une perte de salaire et ça par contre, tout le monde le savait sauf moi : les primes ça disparaît. Et au fur et à mesure que j'ai passé des concours –cette fois de l'administration communale– on me supprimait les primes. On me disait : « bon maintenant que vous avez votre concours... ». Donc j'ai gardé le même salaire pendant des années... <changement de face de K7> Je suis contre les carriéristes, mais je pense qu'il ne faut pas être naïf non plus. Et j'étais assez naïf. Il m'a fallu repasser tous les concours depuis le départ. Et parce qu'en plus, j'avais été embauché dans une filière inadaptée, il y a des grades où j'ai eu le concours, on n'a pas pu me nommer. Il y a des textes dans la fonction publique qui sont vraiment très vicieux, et on ne les connaît que quand on est dans la merde.

*le dos au mur...*

Oui, oui, moi un jour on m'a dit : « bon écoutez, vous occupez un poste d'attaché. Vous avez fait la formation, mais on ne pourra pas vous nommer, parce que vous venez de tel cadre d'emploi, il y a trop d'écart d'indice, on ne pourra pas vous nommer ». Et je fais le travail ! Vous savez, il y a de quoi être démotivé.

*quand on dit fonctionnaire égale sécurité, ce n'est pas... C'est une carrière un peu chaotique...*

Moi, je pensais que dans la fonction publique, on était tous égaux, et qu'après, il n'y avait plus qu'à bosser. Ce n'est pas vrai, il n'y a rien d'égal dans la fonction publique. Il y a autant d'inégalités qu'entre un patron et ses employés. Si vous êtes bien vu vous avez des petites primes qui vous arrivent, vous avez un avancement qui passe bien vite. Si vous avez le malheur d'avoir votre franc parler, ça se ralentit déjà. Et puis, il y a des tas d'informations qu'on oublie de vous donner qui sont statutaires, mais que... La rétention d'informations existe bien et peut avoir aussi de grosses incidences sur votre déroulement de carrière. Et quand vous êtes mal embauché, comme moi je l'ai été, on ne peut pas dire que c'est parce que j'avais été désagréable, là quand on vous embauche, on n'a pas d'avis sur vous : *a priori*, si on vous embauche, c'est qu'on vous aime bien. Mais quand on vous embauche d'une telle manière au plus bas de ce qui existe, tout simplement parce que ça va coûter moins cher... Le type qui vous embauche, il le sait que votre carrière, elle est foutue. C'est toute la carrière après. Parce que ça... Encore dans le privé... Dans le privé, vous êtes mal embauché, vous faites vos preuves et allez hop on va vous remettre sur un poste, et vous renégociez. Dans le public, on va vous dire, mais c'est le cadre, la progression de carrière, etc. et comme ça démarre très-très lentement et au plus bas, c'est fini jusqu'au bout. C'est pour ça que moi, et bien tant pis, j'en ai fait les frais. Tant pis pour moi. Mais tous les jeunes que j'ai eu quand je faisais de l'insertion professionnelle, je leur disais ce que je vous dis là. Faites très-très attention, et avant d'accepter un poste, regardez bien si vous êtes embauché à ce que vous valez et au poste qu'on vous donne. Parce que même dans la fonction publique, ça se fait ce genre de choses. On embauche les gens au plus bas. Et ce n'est pas récupérable après, puisque tout le principe de la fonction publique, c'est le vieillissement de carrière par...

*et après vous êtes resté longtemps sur le même poste ?*

A M., je suis resté trois ans sur ce poste de directeur de maison de quartier, puis

ensuite deux ans comme directeur de centre culturel, j'ai ensuite fait un passage de six mois comme directeur adjoint du service de l'accueil, mais bon, parce qu'ils avaient fermé le centre culturel, il y avait une très grosse restructuration et un conflit politique, enfin bref ce genre de choses qu'on a l'habitude de vivre quand on est dans la fonction territoriale, donc il fallait me recaser puisque j'étais titulaire, et ensuite, je suis passé sous-directeur, c'est-à-dire directeur adjoint du service jeunesse avec pour mission... Parce qu'il y avait en fait un gars qui était... ça avait été décidé par l'élu, c'était son ancien collaborateur qui était directeur, et en fait dans les six mois qui ont suivi, on est passé tous les deux codirecteurs, et régulièrement on changeait nos fonctions, c'est-à-dire que lui avait parfois l'insertion professionnelle, moi parfois l'insertion sociale, et l'année d'après on permutait.

*C'était dans une grosse municipalité ?*

Oui, oui. En région parisienne. A l'époque, M. était en plus réputé pour toutes ses initiatives en matière sociale. Ce n'était pas un laboratoire comme Grenoble, mais il y avait de grosses initiatives qui se faisaient, notamment sur tout le secteur jeunesse. On a été quand même très souvent cité. Moi, je sais qu'à un moment donné, je recevais beaucoup de gens qui venaient voir comment on avait mis les choses en place, etc. notamment en matière d'insertion professionnelle. On avait un taux de réussite de plus de 45% sur le placement des jeunes.

*C'était dans le début des années 1980 ?*

1983, 1987.

*Une période où ça commençait à être un peu difficile pour les jeunes*

Oh oui, c'était déjà très difficile. Donc on est parti d'une PAIO pour devenir mission locale, mission économique. C'était l'objectif de départ et c'est vrai qu'on a bien marché là-dessus. Là-dessus, j'ai des souvenirs... mon souvenir professionnel le meilleur, c'est celui-là.

*La mission locale d'insertion, le rapport Schwartz ?*

Voilà, c'est ça.

*Vous avez fait ça pendant plusieurs années ?*

Cinq ans. Mais avec vraiment une très grosse cohérence. Un élu qui était épouvantable à vivre, un élu professionnel, puisque c'est un professionnel et un politique, il ne vit que par ça. Ce n'est pas comme certains élus qui ont un autre métier par ailleurs. Par contre, quelqu'un qui a été très-très clair sur les moyens apportés, lui nous a dit dès le départ : « de toutes façons ma carrière politique, ce sera sur votre résultat. Vous n'avez pas le droit de le louper ». C'était le discours d'entrée de jeu. C'est à prendre ou à laisser. Mais j'en garde le meilleur souvenir professionnel. C'est là où j'ai eu les moyens qui ont suivi avec la volonté politique.

*L'antithèse de l'enseignement ?*

Oui, ou même de ce que je vis dans d'autres mairies. Les élus disent oui, oui, il faudrait qu'on fasse ça... et quand il faut monter au créneau contre les collègues pour avoir le budget, ils n'y vont plus. Et après, ils viennent en nous disant, et bien on ne peut pas faire ça. Non, lui il n'hésitait pas. Mais il fallait bosser. Dans le service, quand



quelqu'un ne bossait pas, il le dégageait.

*Il n'y a pas que les idées, parce que très souvent, le problème c'est qu'on se paye d'idées, quoi.*

Non, non. Lui de toutes façons, il savait que son existence à long terme passait par la réussite. Les municipales de 1983 je crois, c'était ça. Toute la mairie, enfin toute la ville, toute l'équipe municipale basait toute sa campagne là-dessus. On avait intérêt à être performant et c'est vrai qu'on l'a été. Et lui maintenant, il est sénateur, il est parti sur cette initiative.

*et sur quelle logique on passe de l'animation à la mission locale ? puisque, la mission locale, c'est plutôt du travail social.*

Travail social, insertion professionnelle. <silence>

*J'ai rencontré un directeur de mission locale qui n'a pas du tout le même parcours. Pour vous, c'était interne à la mairie ?*

J'étais donc en voie de garage au service de l'accueil, et puis il fallait donc créer cette délégation à la jeunesse. Il est allé voir le maire en disant : « il me faut du monde. Dans la mairie, quels sont les moyens que je pourrais prendre ? ». C'est toujours la même chose d'ailleurs, quand vous créez quelque chose, en général on essaie de prendre chez le voisin. Parce que l'on évite de... ça fait toujours mauvais genre de créer des moyens supplémentaires. Combien ça coûte ou combien ça va nous coûter. Alors ma foi si on dépossède le voisin, il va gueuler, mais en attendant, on est à budget constant. C'est un peu ça. Donc, et bien on lui a dit... Lui a dit : « moi, je veux des gens qui bossent, je veux les gens qui aient des compétences ». On lui a dit, bon il y a C. là, il est en voie de garage. En plus moi, je gueulais, parce que ce n'était pas du tout mon secteur le service de l'accueil à la mairie. Les fiches d'état civil, tous ces trucs-là, j'en avais strictement rien à faire, et comme on m'avait promis que c'était provisoire, et que je trouvais que le provisoire durait depuis six mois et que c'était trop long. On savait que je n'étais pas à ma place là où j'étais et que j'étais quand même un peu repéré comme un spécialiste de la jeunesse, des jeunes. Premièrement, par mon parcours d'institut et deuxièmement j'étais quand même entraîneur d'athlétisme à l'époque, avec des résultats, donc j'étais quand même un peu connu. Donc avec aussi cette approche et ce côté formateur. Donc voilà. Il a dit bon. Il m'a fait appeler. Et c'est là où il m'a mis le marché en main. Ou bien, tu restes dans ton truc là, ou bien tu bosses avec moi. Lui je ne le connaissais pas, je n'avais aucun indice sur lui. Parce que auparavant il était chef de cabinet du maire, mais du style un petit peu Mazarin. On ne le voyait pas, il était dans l'ombre. Et après, j'ai appris à le connaître. Il fallait voir comment il fonctionnait.

*Vous n'avez pas tellement hésité. C'était soit faire un travail créatif, soit tenir les fiches d'état civil.*

Oui, oui, du moment qu'on me parlait d'un problème de jeunesse ça me plaisait. Donc je ne savais pas où je mettais les pieds. J'ai vu après que c'était très-très dur. Parce que lui était vraiment exigeant, odieux. J'ai vu comment il balançait le personnel. Il ne fallait pas se loucher. Il est arrivé un jour, il est arrivé avec un pavé comme ça. Il me dit c'est le projet de loi qu'on débat au Sénat à la fin de la semaine sur l'apprentissage. Je veux que

tu me fasses une note de synthèse. Je lui ai dit : « attends, ça ne fait pas partie de mon boulot, je ne suis pas ton chargé de communication au Sénat ». Il me dit ouais, mais l'autre il n'est pas capable de le faire. Si tu ne le fais pas, tu dégages.

### *C'était relativement direct*

Il était direct ! Il l'est toujours d'ailleurs. Il est toujours très connu pour ce genre de comportement. Bon et puis au bout du compte, je n'ai pas regretté parce qu'il y avait quand même, finalement... Ce travail était formateur pour moi, et puis ça m'a permis de savoir ce qui allait se présenter en terme d'insertion professionnelle sur la partie apprentissage. Ce n'était pas un travail qui était totalement étranger à ma fonction. Par contre, ce n'aurait pas été normalement à moi de le faire.

*Et il y a une autre rupture dans votre parcours professionnel, c'est de ne pas rester dans le secteur social et revenir à l'animation. C'est un choix personnel, ce sont les hasards de la vie ?*

Oui alors, il y a les hasards. A un moment donné... j'en ai eu marre de la région parisienne. Et puis on en était arrivé un petit peu à... J'ai eu un phénomène de fatigue aussi, parce que gérer des cas... parce qu'on parle des jeunes, mais... Il faut avoir été en contact. Moi je dis qu'il n'y a pas plus que 5% dans les jeunes que j'ai vus pendant des années... sur un vivier entre 1 800 et 2 200 jeunes qu'on avait quand même en fréquentation, dont environ 900 réguliers, c'est-à-dire tous les mois il y avait au moins 900 jeunes qu'on voyait régulièrement. Tout ça, ça fait du monde. Bon, moi je peux dire que même si à un moment donné, j'avais un peu le discours ambiant : Ouais, les jeunes sont des feignants, s'ils le voulaient il y a du boulot. Parce que ça gagne quand on entend ça un peu régulièrement tous les soirs. On le dit moins fort que les autres, mais on finit par le dire un peu. Mais quand je me suis retrouvé au contact de cette réalité au travers de la mission locale et bien quand j'ai quitté la mission locale, je pouvais dire qu'il n'y avait pas plus de 5% de jeunes fumistes, vraiment indécrottables, feignants ou autre. Les autres, ce sont des jeunes qui sont dans une galère vraiment pas possible et qui méritaient qu'on essaie de trouver des solutions pour eux... Et quand on fait ça pendant cinq ans, on ne peut pas être fonctionnaire. En tout cas, moi je n'ai jamais considéré qu'être fonctionnaire, c'est se foutre dans un coin et attendre la retraite. Donc quand je n'ai plus la fibre, je n'ai plus la fibre. Là encore, personne n'a compris quand j'ai dit je m'en vais. Parce que –avec l'autorisation du maire– j'étais invité à faire des conférences à l'IUT Carrières sociales à Paris pour des assistantes sociales, des animateurs ou des éducateurs. J'étais invité à faire des conférences sur les problèmes de la toxicomanie et de l'insertion à l'Institut supérieur de la police qui était à Orsay, pas très loin de chez nous, et dans ces cas-là on n'a pas intérêt à dire des conneries, parce que ces gens-là, ils ont une vision très théorique. Il faut que ça cadre avec ce que moi je dis, sur le terrain. Ça peut être en opposition. Je ne peux pas être fantaisiste. Il fallait être très performant. Donc on avait réussi... par ce travail, ce résultat de l'ensemble de la mission locale à être demandé pour théoriser sur nos pratiques. Ce qui est quand même une grosse reconnaissance, et c'est vrai que je me faisais plaisir. Là, je me faisais plaisir énormément d'être invité comme ça, à des colloques. Ou bien on a organisé aussi des colloques sur l'emploi, sur le bassin d'emploi, des choses comme ça avec les entreprises. A un moment donné j'ai été détaché, comment dirais-je, chargé de mission du sous-préfet, pour être... l'interface

---

entre les organismes de formation et les organismes consulaires. Parce qu'en fait toutes ces choses-là étaient complètement cloisonnées. Donc d'un côté, vous mettez énormément d'argent pour les dispositifs d'insertion professionnelle, on travaille avec des organismes, on passe des conventions. Et puis de l'autre côté, vous avez le monde économique. Ce n'était pas en adéquation ça. Et moi j'avais fait donc un rapport en disant qu'il y avait donc un problème à ce niveau-là. C'est-à-dire on peut former des jeunes, si les entreprises n'ont pas confiance dans les jeunes qu'on forme, ils continuent à être demandeurs d'emploi. Donc il fallait qu'on crée des passerelles pour que les chefs d'entreprises fassent comme moi au départ, ne continuent pas à dire, les jeunes sont des feignants, les jeunes et les moins jeunes, parce que les chômeurs pour les chefs d'entreprises sont des feignants, ce sont ceux qui ne veulent pas bosser. C'est le discours ambiant ça, et on ne peut pas les convaincre. On ne peut les convaincre qu'en créant les passerelles et qu'en faisant rencontrer ces gens-là qui petit à petit changent d'avis en disant et bien oui, tiens c'est vrai que... Donc ça été ma dernière mission sur la mission locale, ça été de faire cette interface et de faire se rencontrer autour de réunions institutionnalisées ces chefs d'entreprise et tout. Et puis il y a eu d'autres expériences qui ont été par exemple, quand une entreprise voulait s'installer sur la ville on avait mis en place un canevas. Bon ça ne s'est pas fait du jour au lendemain, on a eu des expériences malheureuses. Et puis quand même à un moment donné, ça s'est concrétisé, notamment avec Leroy-Merlin et puis avec un autre groupe qui s'appelait "moins x%" (c'est des trucs dégriffés). On a créé une zone commerciale, il n'y avait que "moins x%". Vous voyez. Mais là, à la suite d'expériences difficiles et parfois négatives, on avait poursuivi, on ne s'était pas arrêté là-dessus et on avait passé des contrats avec les entreprises. On vous fournit la plate-forme, les réseaux c'est-à-dire eau gaz, électricité, c'est gratuit. Mais vous vous engagez auprès de la mission locale à un plan de formation du personnel, vous devez prendre 50% des jeunes dans cette formation, 50% des jeunes qui sont les demandeurs d'emploi passant par la mission locale. Au début, ça a plus ou moins bien marché, et à la fin on avait renégocié ça, mais vraiment très-très pointu, c'est-à-dire que par exemple avec Leroy-Merlin qui ne voulait pas, parce que c'est une grosse boîte, on a dit : la formation elle sera faite sous l'autorité d'un organisme de formation avec lequel on a l'habitude de travailler, mais c'est votre maîtrise qui seront les formateurs. Et là ils ont été d'accord. En fait on s'était rendu compte petit à petit, que ce dont les boîtes avaient peur c'est que l'on forme des jeunes mais qu'ils ne soient pas en adéquation avec leur attente y compris, je dirais, avec la philosophie de la maison. Ce n'était pas évident, parce que les syndicats n'aimaient pas ce genre de truc parce que ça voulait dire que l'on formait des gens maison. Oui mais le jour où ils seront au chômage ? Et ben le jour où ils seront au chômage, ils ne seront pas plus dans la merde qu'ils ne le sont maintenant. Moi c'est ce que je leur répondais : « vous préférez qu'ils restent au chômage, ou plutôt qu'on leur donne une opportunité d'être quand même formés ? » Même s'ils sont formés très-très proches de Leroy-Merlin. Le type, s'il n'est pas con, un jour ou l'autre il ira chez Casto. Il est capable d'aller chez Casto. Ou chez le cousin, mais enfin bon. Et là on a eu des résultats. Vous voyez des choses qui étaient quand même vachement valorisantes.

*Et donc oui, c'est pour ça que c'est un peu surprenant de s'en aller quand on est en situation de réussite.*

Parce que je suis comme ça : j'ai eu envie de partir en province. Et je me suis dit, c'est l'âge où je peux encore le faire. Après, je n'aurai plus envie. Après je vais me fonctionnariser, je vais ronronner si je reste comme ça dans cette espèce de confort. Oui, j'ai eu envie à nouveau de tourner une page. Il faut dire que jusqu'alors, je changeais à peu près tous les trois quatre ans de poste... pas tout à fait par hasard. A un moment donné, je faisais comprendre... Pour la ville de M., par exemple, j'y suis resté neuf ans, mais j'ai fait trois postes différents. C'est qu'à un moment donné, quand je sentais... c'est moins vrai maintenant, mais c'est l'âge. Mais à un moment donné, quand je sentais que je n'avais plus grand chose, que je ne m'amusais plus en fait. Bien sûr on n'a jamais tout mis dans un travail. Mais à un moment donné, il faut savoir si vraiment on apporte quelque chose et si ça vous apporte quelque chose. Et quand je commençais à me poser ce genre de questions, je me disais il est temps que je fasse mes valises.

*Vous commencez à avoir fait le tour, au moins de l'essentiel.*

Voilà. Il ne faut pas se dire, oui j'ai encore ça à faire. Il faut que je reste parce que j'ai encore ça à faire. Ça ce sont de faux arguments parce qu'on n'a pas vraiment envie de bouger quoi. C'est-à-dire on reste velléitaire. A un moment donné « allez hop ». Et donc c'est comme ça que j'ai dit que, quitte à changer... Comme sur M. j'avais quand même... Il n'y avait que le service des sports et le service scolaire que je n'avais pas faits. Dans les choses que j'étais capable de faire. Que le service scolaire ça ne m'intéressait absolument pas, parce que gérer de la cantine scolaire et des logements d'instits, ça ne m'intéressait vraiment pas. Le reste c'était du centre aéré, je l'avais déjà fait. Le reste c'était du sport, le directeur du service des sports venait d'arriver. Il n'était pas près de lâcher sa place, et je n'avais absolument pas envie de lui faire lâcher sa place. Je n'en aurais pas eu les moyens de toutes façons, et puis ça ne me venait pas à l'idée. Enfin bon, bref, j'ai fait le tour de la question, j'ai dit : « et si je partais en province ». Et là, bon, je savais où je ne voulais pas aller. Je ne voulais pas aller sur la façade Atlantique. Je voulais venir en région Rhône-Alpes, parce que c'était mon truc, parce que j'avais mes attaches familiales sur la Savoie. Donc j'ai attendu un certain temps une opportunité de poste jusqu'à ce que j'arrive dans la banlieue de M., pour gérer sports et culture. Donc là, il n'y avait pas de hasard. C'était des postes qui me plaisaient. D'abord parce que je suis un pratiquant sportif, et le domaine culturel me plaisait. J'ai dirigé un équipement culturel. Et comment je suis arrivé à F. ? parce qu'il y avait un phénomène de relations qui ne passaient plus à la mairie où j'étais. Au départ, je ne voulais pas venir à F., et puis bon enfin.

*Oui mais là ce sont des opportunités, de carrière, de poste*

Bon, centre de loisirs, si ça m'avait déplu je n'y serais pas venu. Au départ, j'ai refusé le poste ici, au départ. Je ne l'ai pas refusé pour ce qu'il était en tant que tel. Moi, il y a des gens qui m'ont dit : « mais tu te rends compte, tu es passé à la culture, tu es passé à des choses valorisantes. Tu vas gérer un centre aéré ! ». Pour moi, il n'y a pas de choses dévalorisantes ou valorisantes. Essayer de donner à des enfants des choses qui vont peut-être leur rester toute leur vie, je ne le saurai jamais. Ça c'est le propre de l'éducation, on ne le saura jamais. Mais peu importe, on a fait pour le mieux. Et pour moi, ce n'est pas dévalorisant. C'est pour ça que mes parcours, pour moi, ce sont des infléchissements, alors que vu de l'extérieur, pour certaines personnes, ce sont des ruptures. Pour moi, ce

ne sont pas des ruptures. Il n'y a pas de rupture. Je gère des choses, et je les gère avec l'intérieur de moi-même. Ça me plaît ou ça ne me plaît pas. Quand ça ne me plaît plus, je repars sur autre chose. Mais il n'y a pas de choses plus valorisantes qu'une autre. La culture pour moi n'est pas forcément un truc valorisant par rapport à animer des enfants. Surtout qu'en plus, la culture c'est quoi ? ça va être des choix qui vont être soit collectif soit individuel. Il y a des choses plus ou moins bien, mais tout ça c'est tellement relatif : comment dirais-je... sur le banc, M. Dupont il va aimer ça, M. Durand qui est à côté de lui, va dire que c'est de la merde. Et puis la semaine d'après ce sera l'inverse. Et en quoi la culture, c'est plus valorisant qu'autre chose ? Moi, je dis que la culture c'est presque une philosophie de vie. Ce n'est pas quelque chose qui nous sert à nous positionner sur une échelle sociale. Voilà comment donc mon parcours peut sembler un peu sinueux. Mais si on le regarde bien, on s'aperçoit je suis toujours sur un parcours –comme je disais au tout début– où je donne quelque chose. Je reçois hein, mais je n'en parle pas, parce que ce serait trop difficile à... mais je reçois certainement, je reçois. Et c'est ce qui fait que je suis... –un peu moins maintenant parce qu'il y a l'âge– mais j'ai été longtemps très passionné. Ce n'est pas parce que j'ai seulement donné, j'ai reçu beaucoup. Maintenant que les enfants me disent bonjour dans la rue, ça ne m'embête pas, je suis content, ça me fait plaisir. Pourtant j'ai cinquante ans, on pourrait dire : « il est marteau ce mec-là, il y a des enfants qui le prennent pour un grand-frère ! ». Qu'est-ce que ça peut faire ? Ça veut dire que la relation, elle passe. Mon travail, il n'est pas mauvais. La relation, elle passe. Moi, je n'ai pas ce regard que peut-être ont les gens habituels, sur les choses...

*Est-ce que vous avez encore l'impression qu'il y a une connexion, que vous pouvez réinvestir votre expérience d'instituteur dans ce que vous faites aujourd'hui ?*

D'une manière très terre à terre, je dirais que mon expérience de l'Education nationale, déjà elle m'a servi dans mon CV. Parce que à tort ou à raison je crois que ça rassure un employeur : « tiens, il a été enseignant ! ». Parce que tout le monde critique l'Education nationale, mais quand on dit j'ai été enseignant dans un CV –c'est amusant je l'ai remarqué de nombreuses fois– ça n'a plus la même connotation. « Oui, j'ai embauché un ancien enseignant ». C'est d'ailleurs assez paradoxal ! Je ne sais pas si vous avez déjà remarqué ce genre de choses, moi je l'ai ressenti dans les entretiens que j'ai pu avoir à maintes reprises. Ah, mais vous avez été enseignant. Et alors la question, c'est pourquoi vous avez quitté ? Alors là !

*Ah oui, ça, ça inquiète tout le monde. Je pense que parfois on vous pose encore la question. Non ?*

Ça inquiète toujours tout le monde. Et les gens veulent bien savoir. Même encore maintenant, on me pose la question. Je dis tout simplement, parce que à un moment donné j'ai dit tout ce que j'ai pu vous dire quoi. Phénomène d'usure, etc. Alors, il faut être très vigilant avec le phénomène d'usure, parce que aussi mon parcours, ce qu'il a qui joue contre moi, c'est que malgré les apparences, les gens restent encore très classiques et se disent « oh là, celui-là c'est un instable ». On me l'a déjà dit dans des entretiens. Je dis, non, non, mais attendez, si vous prenez du recul sur mon parcours, vous allez vous rendre compte qu'il y a une colonne vertébrale, je ne l'ai pas toujours mesurée, mais maintenant je peux vous dire qu'il y a cette colonne vertébrale, comme je vous disais c'est-à-dire que quelque part, je vais dans des trucs où il y a une communication, un

échange, une rencontre avec et vers les gens. Ce n'est pas un hasard. Je pourrais faire autre chose. Mais en fait, je me suis rendu compte que j'allais toujours dans ce genre de travail. Travail où l'on donne, travail où l'on communique, travail où l'on échange. Ca maintenant, ça va, je l'ai intégré. Je ne l'ai pas vu tout de suite, je n'en ai pas toujours eu conscience dès le départ de ça.

*Ca se construit petit à petit ?*

Oui, puis, un beau jour... Oui vous savez, comme on dit, il y a une époque où l'on regarde devant soi, puis il y a une époque où l'on commence à regarder derrière. Et quand on regarde derrière, on regarde ce que l'on a fait. Bon et c'est là à un moment donné. Je me suis dit, ah ben oui, quand même et j'ai vu les analogies des différents postes.

*Ce n'était pas seulement du zigzag ?*

Non, non, ce n'était pas seulement du zigzag, parce qu'à un moment donné j'en avais marre, je n'allais pas n'importe où, même si je zigzaguais, je ne retournais pas n'importe où. C'est aussi l'intérêt d'être fonctionnaire, c'est que, comme on a quand même une sécurité d'emploi entre... Je ne suis jamais en rupture avec la nécessité absolue de trouver quelque chose et n'importe quoi pour manger. Donc de ce fait mon parcours a cette espèce de cohérence qui n'est pas forcément visible. Après je voulais vous répondre sur autre chose que m'aviez demandée. C'était quoi ?

*C'était sur les retours, les réactions des gens au fait d'avoir été instit.*

Oui, il y a un retour

*Les gens disent : « mais vous ne regrettez pas ? » Ca surprend beaucoup de gens.*

Non, je ne regrette absolument rien.

*Non je veux dire, souvent les gens de l'extérieur sont surpris, qu'un enseignant puisse quitter comme ça.*

Moi, ce que j'ai craint quand j'ai quitté l'Education nationale, je me suis dit : « les vacances vont me manquer ». C'est la seule chose qui ne m'ait jamais manqué ! Parce que quand vous vous plaisez dans ce que vous faites, je ne dirais pas que l'on est en vacances tous les jours, mais le besoin de vacances est moins pesant et moins nécessaire. Et moi je conçois, que les enseignants, ceux qui font leur boulot, aient besoin de vacances. Le premier mois, c'est je refais le point, je me repose et je récupère. Et le deuxième mois, c'est un mois de vacances.

*Et alors c'est quoi qui vous a manqué ? Si les vacances ne vous ont jamais manqué, c'est l'enseignement ?*

Oui, pendant un temps j'ai regretté de ne plus transmettre en direct. Si je devais rechoisir une orientation, je ferais de l'enseignement pour adultes, maintenant, plus que pour les enfants, c'est-à-dire pas dans l'Education nationale. Ca va, j'ai compris que ça ne bougera pas avant très longtemps. Mais l'enseignement, je vais même vous dire, d'une certaine manière je continue à en faire. C'est-à-dire j'embauche beaucoup de gens, notamment d'une manière saisonnière, j'embauche des étudiants, je n'enseigne pas au sens où l'on peut le prendre... Non, non mais j'enseigne mon expérience. Comme ils sont

---

jeunes, j'ai parfois avec certains des discours... quand ils me parlent de leurs études, des problèmes qu'ils rencontrent. J'enseigne mon expérience. Il faut que ça serve !

*C'est le principe de l'enseignement. C'est de transmettre.*

C'est le principe de l'enseignement. Et ce qui me reste encore de l'enseignement, c'est certainement le côté le plus positif que je garde –notamment de l'enseignement quand on est dans le primaire– on est dans un cadre très-très directif, beaucoup plus directif que dans le secondaire, en ce sens que quand on a une classe, on ne peut pas s'en décharger. Et j'en ai acquis très-très vite le souci d'être à l'heure, le souci d'être consciencieux. J'étais certainement consciencieux, mais je sais que mon passage en tant qu'institut, ça a encore accru ça.

*Vous avez une certaine rigueur que vous avez l'impression d'avoir gardée.*

Que j'ai gardée de l'enseignement... Et c'est ce qui rassure les employeurs, quelque part. On sait que l'enseignant, ce n'est pas quelqu'un qui s'arrête facilement. Je ne crois pas. Quand ils s'arrêtent de toutes façons, c'est qu'ils sont complètement HS. Et ça, je l'ai bien gardé, ça.

*Oui c'est vrai, en fait, c'est un non dit, mais c'est peut être une image positive malgré toutes les critiques qu'on adresse aux enseignants, il y a quand même une image un peu positive, quand même il me semble.*

Oui, oui. Ce ne sont pas des gens fantaisistes. Pas assez, parfois, on leur reproche. C'est le cadre qui ne leur permet pas toujours de l'être. Mais, d'un point de vue conscience professionnelle, ce ne sont pas des je m'en foutistes, en règle générale. Vous savez quand vous avez 25 ou 30 têtes devant vous, que vous le vouliez ou pas, vous vous en sentez responsable. De toute façon, ils ne vous font pas de cadeaux, les gamins. Vous ne pouvez pas vous dire, tiens je sors, je vais fumer ma clope et passer un coup de fil. A la limite maintenant, j'ai un travail qui me permet ce genre de choses. C'est très dur d'enseigner. Enseigner, vous avez cette pression par la présence des élèves et l'attente non dite ou dite qu'ils ont. D'ailleurs ce grand groupe que vous avez en face de vous, et bien quand ce n'est pas la récréation, il est bel et bien en face de vous, et ça vous remet à votre place que vous le vouliez ou pas.

*On est sur le vélo, quoi, on ne peut pas s'arrêter de pédaler, sinon..*

Sinon, ça tombe. Voilà. Et ça c'est quelque chose qui me reste ! Même si je n'ai plus cette contrainte.

*Bien. Je pense qu'on a fait le tour. Et j'essaie de reprendre au fur et à mesure, je pense que vous avez été assez complet. A moins qu'il y ait encore quelque chose qui vous revienne ?*

Non. Je dirais de toutes façons, mon parcours il est ce qu'il est. Je ne le regrette pas. Je l'aurais peut-être aménagé autrement dans certaines circonstances. En termes de résumé. A un certain moment, si j'avais eu d'autres informations..

*En termes de carrière, vous avez presque le sentiment de vous être fait rouler*

Je me suis fait rouler.

*Il y a beaucoup de gens qui sont détachés dans une association, qui s'occupent d'un*

*centre et qui se retrouvent à peu près dans le même métier que vous.*

Oui, mais ils ont gardé tous leurs avantages.

*Ils n'ont eu aucune prise de risque. Ils pouvaient en permanence...*

Je n'ai pas su gérer ma carrière !

*Enfin, vous avez eu de la chance, parce que vous avez pris un risque assez considérable !*

J'ai pris un risque. C'est vrai quand même, si je regarde je me suis fait rouler. Parce que théoriquement je devrais gagner environ 30% à 40% de plus de ce que je gagne maintenant, si on ne m'avait pas roulé au début, si j'avais eu les connaissances statutaires.

## Daniel

---

*Comment vous expliquez-vous votre parcours ? Est-ce qu'il y ait eu des éléments déterminants dans votre parcours personnel et professionnel ?*

Oui, il y a des choses qui ont été déterminantes. Mais dans cette détermination, il y a sans doute des éléments qui sont de l'ordre du privé et puis d'autres qui sont de l'ordre professionnel. De l'ordre professionnel, je vais commencer par ça. Je n'en n'ai pas pris conscience tout de suite, mais 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. Changer, quand je dis changer, ce n'est pas changer de manière radicale mais c'est... Bon j'ai fait quelques années pédo, ensuite j'ai été un petit peu déchargé de mon temps de travail dans une association, les CEMEA, donc j'ai déjà commencé à mener de front la classe et puis un engagement un peu militant mais toujours dans le secteur éducatif, c'est-à-dire aussi une manière de rencontrer un certain nombre d'idées, d'auteurs... Ensuite, j'ai passé le CAEA –le CAFIMF aujourd'hui– ça a été aussi déterminant. Mais très rapidement je suis parti à la FOL, et là, je crois que j'ai pris conscience véritablement de ce que c'était l'école, le service public, parce que j'étais dans une association post et péri scolaire. Donc j'ai pris conscience de deux choses : j'ai pris conscience de ce que c'était l'école, et de ce que pouvait être une mission –qui n'était pas forcément une mission d'enseignement, mais de mise en place, d'organisation– parce que j'étais dans une association à l'extérieur de l'école. Donc j'ai pris cette distance et en même temps, j'ai pris conscience que j'étais capable d'organiser des choses à un autre niveau que celui de la classe. Je gérais un budget, j'élaborais un prévisionnel, je le suivais, je rendais des comptes devant un conseil d'administration, j'ai rencontré des élus locaux, des responsables territoriaux, etc. Pendant trois ou quatre ans, j'ai participé à la formation régionale, j'ai pris conscience que je pouvais mener une entreprise à un autre niveau de responsabilité. Donc ça je crois que ça a été déterminant. Jusque là j'avais balbutié dans cette idée, je cherchais un peu des choses, et là vraiment je crois que le passage que j'ai fait à la Ligue de l'enseignement a été pour moi déterminant : des aspects économiques, des aspects politiques, des aspects éducatifs...

*Ça vous intéressait plus, ou vous vous êtes rendu compte que vous étiez capable de*



*faire d'autres choses ?*

Oui, je crois que c'est ça, je crois que c'était plus que j'étais capable de faire autre chose. De tourner autour du même objet, qui était quand même l'école, de tourner autour du même objet avec d'autres entrées, d'autres points de vue, une manière de décentration, je crois que c'est bien ça. Et puis je crois que vraiment, 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, non seulement ça, mais en toute immodestie, je me suis rendu compte que j'étais capable d'animer les équipes avec un caractère bien particulier, un truc à moi, qui faisait que finalement, je n'ai aucun problème de relations, de rapport à la hiérarchie ou de rapport à l'autorité. C'est un truc ça, que... je ne cours pas après le pouvoir, mais je me suis rendu compte que j'étais capable, avec un minimum de transparence, en disant les choses comme je les pensais, j'étais quand même capable d'avoir une responsabilité dans une équipe. Alors que j'entends très souvent dire que, à un niveau de responsabilité, les gens doivent... J'avais une certaine vision de l'organisation démocratique, de la participation des gens, de la réciprocité, de l'interaction. Et, tous ces concepts, je les ai mis en musique à la FOL, je les ai mis en musique. J'ai pu commander effectivement à un certain nombre de gens, des employés, des objecteurs, un certain nombre de tâches. Quand je dis commander, ce n'est pas commander les personnes, c'est commander les missions. Bon. J'ai pu par ailleurs travailler avec d'autres sur l'organisation et la mise en place. J'ai participé au niveau de la région à un conseil d'administration régional. Donc, je me suis rendu compte tout d'un coup que ce rapport à l'autorité ne me posait aucun problème. Et que je n'en tirais ni avantage ni désavantage. Certains m'ont dit, à un moment donné, « tu es fait pour ça », ben peut-être, possible, mais je me suis rendu compte que j'avais une parole relativement facile, j'avais un certain nombre d'idées et puis tout d'un coup, je crois que ça m'a permis de savoir qui j'étais.

*Et, pour reprendre les enchaînements, vous avez fait la démarche de...*

Non, non, on est venu me chercher, ça c'est important. Je crois qu'il faut être clair, je l'ai pas demandé la FOL : on m'a demandé de le demander parce qu'il faut toujours demander à l'administration. Mais on est venu me chercher en me disant : « tu as fait des colonies de vacances –c'est vrai que j'ai fait beaucoup de colo, j'étais aux CEMEA– le service vacances et le service formation de la Ligue se libère, est-ce que tu accepterais de le prendre en tant que mis à disposition ? ». On est venu me chercher.

*Donc vous avez accepté...*

J'ai accepté, mais pas dans n'importe quelles conditions. Non, non, je m'y suis investi à fond, en plus, dans cette affaire. Mais j'en suis parti. J'en suis parti la quatrième année, parce que tout d'un coup je me rendais compte que... –comment dire ?– <silence> c'est un peu difficile ça parce que je ne veux pas cracher dans la soupe, mais je me suis rendu compte finalement... qu'on était en phase de transition à la Ligue de l'enseignement. Il y avait une ancienne garde et une nouvelle garde, il y avait des discours qui s'opposaient littéralement : le discours politique, partisan, syndicaliste, et puis le discours commercial, je veux dire, vendre des vacances, c'est aussi ça. Donc, j'ai été, moi, à la période charnière, ce qui fait qu'au bout de quatre ans, j'ai abandonné, je ne pouvais plus, quoi, c'était trop difficile pour moi, je me sentais écartelé. Non pas que je reniais un présent syndical ou partisan ou politique, non pas que je reniais un aspect économique. Mais on

m'a demandé *grosso modo* de choisir entre être un jeune cadre dynamique et être un vieux con. Pour moi ça n'a pas de sens ce type de choix. Donc je suis parti, je suis parti. Ensuite, je me suis dit : « je ne peux pas revenir dans l'école ». Donc, vous voyez, c'est une manière d'agir qui... je crois que je me mets dans des situations, et je ne peux plus reculer.

*Quand vous avez accepté ce poste à la FOL est-ce que vous aviez fait le deuil de la classe définitivement ou...*

Non, non, pas du tout. Ah non, non, je sentais que j'y retournerais, c'est clair. Et c'est la raison pour laquelle quand je suis parti de la FOL, je me suis dit : « je ne peux pas retourner dans une classe tout de suite sans... » en trois quatre ans, j'avais trop perdu. Donc, il m'a fallu retourner en formation. Et comme j'avais travaillé avec le président de la FOL qui était directeur de SES, et bien je me suis dit : « pourquoi pas la SES ? ». Et je suis parti –autre phase de ma carrière– sur le CAEI (qu'on appelle CAPSAIS aujourd'hui) et puis l'AIS donc les ados. Et je me suis rendu compte tout d'un coup qu'après avoir fait des petits, et bien je pouvais aussi faire des grands et finalement défendre un certain nombre d'idées. J'ai découvert des pans comme ça : les petits, les grands, le monde associatif périscolaire comme les CEMEA, la FOL en tant que permanent. Et puis, un jour, j'ai passé la liste d'aptitude de directeur d'établissement spécialisé et de directeur d'école annexe et d'application. J'étais sur la liste, on était deux et il y avait deux postes. Et il s'est trouvé que l'un de ces deux postes, c'était une école qui avait périclité et le directeur de l'EN ne pouvait pas assurer un DEAA déchargé complètement. Et quand il m'a dit : « je vous propose une demi décharge, 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 ». Et bien là encore, c'est autre chose, c'est une deuxième bascule dans la carrière, parce que j'ai pris la mouche, alors ça, c'est personnel, et quand il m'a dit : « qu'est-ce que vous voulez faire ? », ben j'ai dit : « comme vous, inspecteur ! » Pof ! Après, je me suis dit : « puisque tu l'as dit, il faut le faire ! ». Donc, j'ai demandé un congé mobilité, j'ai passé le CAPES, j'ai passé le concours d'inspecteur, et puis terminé quoi.

*Et le CAPES ? pourquoi le CAPES ?*

CAPES de philo, parce que j'ai essayé de me donner toutes les chances possibles et imaginables pour réussir ce concours. Je n'avais pas l'intention d'enseigner la philo, hein, il faut qu'on soit bien clair. Et puis je ne le ferai jamais, puisque les profs de philo passent le concours d'inspecteur, il y a bien une raison quand même. Mais il me fallait, moi, réussir un concours. Et réussir un concours où il m'avait été dit que la distance c'était un discours sur le service public, sur l'éducation, sur la philosophie de l'éducation. Et bien m'en a pris, parce que je crois que c'est vrai. Je crois que j'ai réussi le concours... grâce à ma préparation au CAPES, grâce à ce que j'ai travaillé, bon j'ai pris des cours au CNED pendant pas mal d'années, j'ai pris un congé de mobilité donc j'ai terminé ma maîtrise en sciences de l'éduc, j'ai passé le CAPES et puis j'ai passé ce concours. Mais je crois qu'il y a quelque chose là, c'est moins professionnel que personnel. Là, j'ai pris la mouche à un moment donné. Apparemment, 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 qui m'a amené à dire « mais chez les pédagoges, il y a des gens bien, et j'en suis, je pense en être. Et si on est des gens bien, je

---

veux montrer qu'on a la capacité à réussir des trucs ! ». Et aujourd'hui, j'en suis à me demander si je ne vais pas passer le concours interne de juge des enfants, par exemple, en me disant que peut-être dans deux ou trois ans j'aurais envie de faire autre chose. Alors, ce qui me pose un peu problème, plusieurs fois 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 ». Non, je ne crois pas que ça soit véritablement ça, parce que je n'ai pas l'impression d'avoir changé de métier.

*Vous avez changé de poste de travail quand même, et régulièrement.*

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 ? » Donc, 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. Ou alors, si j'ai changé de métier, je n'ai pas changé de profession, je suis resté à l'intérieur de la profession. Et je me dis aujourd'hui, que ce n'est pas facile d'être IEN. Non pas que le boulot soit difficile à faire, parce que ça me fait rigoler : regardez aujourd'hui au lieu de me faire suer avec des gamins, je suis tranquillement ici, je peux aller boire un café, je peux arriver à neuf heures si je suis malade comme je l'étais ce matin. C'est des choses comme ça qui m'amènent à penser... Il y a beaucoup de boulot chez un IEN, mais le plus difficile, c'est le côté relationnel. C'est interne, je ne devrais pas le dire devant le micro mais moi, je veux bien, je suis transparent. Et je me dis que je n'ai pas véritablement changé. Ça fait deux ans, par rapport à la difficulté du métier d'IEN, je me dis : « tiens, si j'avais à faire autre chose maintenant, il faudrait que je fasse complètement autre chose », je pourrais conduire des camions ou... Ne plus enseigner du tout, plus d'école, plus d'Education nationale, plus d'éducation du tout. J'aurais envie d'aller voir autre chose, complètement autre chose. Je me dis que si un jour on me propose un job, à salaire égal, n'importe où ailleurs, vendre des livres, allez j'essaie.

*Vous avez donné la logique des changements successifs, mais si on revient plus en arrière, est-ce qu'il y a quelque chose par rapport au fait de devenir instituteur ?*

Oui, bien sûr, j'ai écrit quelque chose là-dessus, je pourrais vous le donner, j'ai écrit un texte là-dessus. Mon père voulait être instit, quoi ce n'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. Et donc, moi, j'ai eu l'impression d'avoir été pressenti. Je suis pédago parce que c'est le métier qu'aurait dû faire mon père. C'est clair ça. Donc j'ai été pédago, j'ai passé le concours en troisième, en seconde je suis entré ici [les bureaux des inspecteurs-professeurs sont situés dans les locaux de l'Ecole normale]. Donc... Moi j'ai toujours joué sur des espèces de concours de circonstances, à la fois vachement forts, comme le passage à la FOL, et à la fois tout à fait futiles. Autre futilité : en terminale, je réussis le bac avec mention, on était deux par promotion à partir pour continuer en PEGC. Je passe le permis de conduire le jour où je devais m'inscrire à N., au centre PEGC. Et bien, j'ai décidé de passer le permis et de rester en FP ici. C'est X. qui est parti à ma place. Concours de circonstances complètement stupide : à cette époque là j'étais tout gamin, je me disais : « ou là là partir à N., dur ! J vais passer le permis, moi ». Bon, ben, je

suis resté instit.

*Donc c'est un refus, parce ça a fonctionné comme un refus quand même ?*

Oui, mais un refus de je ne sais pas quoi, parce que, à la limite, aujourd'hui je me dis : « c'est bête, la logique de ma carrière aurait voulu que je fasse ça, et si j'avais fait ça, et bien aujourd'hui je serais prof quoi ». Donc je me dis que, finalement, dans cette espèce de succession d'événements, et de non-événements, finalement si je suis IEN aujourd'hui, je ne sais pas véritablement pourquoi mais ce n'est pas forcément ce que j'aurais dû être. Et puis, tout bien réfléchi, si. Si, parce que, instit, IEN... je veux dire...

*Il y a une certaine logique ?*

Il y a une certaine logique. Que je conforte en disant que je tiens toujours le même discours. Ce que je me dis aujourd'hui, c'est ce que je me disais il y a quinze ans dans ma classe. J'ai suivi le cursus tout à fait ordinaire, c'est-à-dire mon père ouvrier, moi instit. Je veux dire, il y a eu une certaine époque, dans les années cinquante ou soixante, c'était la logique. Instit, maître d'application, spécialisé, tout ça pour moi c'est la même chose... Je crois que je suis un mec de parole et de la parole. Donc ça aussi c'est une de mes réalités. Mon père était quelqu'un qui parlait très bien, qui écrivait très bien, et j'ai dû me cultiver dans ce monde et je m'en suis... Je crois que s'il y a un fil conducteur de toute ma progression, c'est le verbe, c'est la place de la parole... J'ai tout réussi, pour le moment, avec ce que j'avais à dire. Le concours d'IEN, moi, je l'ai passé à une époque où c'était essentiellement un oral, pas d'écrit, si ça avait été un écrit j'aurais fait pareil mais... Je me dis qu'aujourd'hui j'ai une capacité, une facilité à mettre en mots, à synthétiser des idées. Et ça, ça a été un plus pour moi depuis la troisième... Mais la véritable prise de conscience, le jour où j'ai pris conscience que j'étais un type qui pouvait réussir des choses simplement en disant ou en écrivant, c'est quand j'ai fait mon premier stage de moniteurs au CEMEA. Je me suis retrouvé dans la situation de former des adultes, j'ai pris un pied phénoménal, je me suis dit : « ça, c'est un truc qu'il faudrait que je fasse ». Donc pendant dix ans j'ai continué à faire des stages, des formations d'animateurs, de directeurs de centre de vacances. Mon passage à la FOL, il n'est pas gratuit, il vient de là.

*Ça, c'est un déclic. En termes de logique de parcours, il y a eu un déclic ?*

Il y a eu un déclic quand j'ai pris conscience dans mon premier stage de formation d'animateur que j'étais capable de tenir un discours, que les gens étaient capables de m'écouter et que les gens disaient : « tiens, c'est pas mal ce qu'il dit ». Donc le côté narcissique... mais je renie absolument pas ça, moi : être IEN, c'est quelque part se faire valoir.

*Est-ce qu'il y a eu des éléments directement liés à votre départ ?*

Je serais sans doute resté instit si je n'avais pas été sollicité par la Ligue, je crois qu'il faut être clair. J'ai eu des déclics par étage. 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. Quand la FOL m'a proposé de prendre un poste déchargé de classe, je me suis dit : « bon sang, qu'est-ce que ça me permettrait de faire ! » Ça c'est extraordinaire, tout d'un coup, je me suis épanoui à la FOL, je n'ai pas honte de le dire, je me suis épanoui et puis j'ai laissé éclater la possibilité de pouvoir faire autre chose. Tout

d'un coup, je me suis dit : « Mais oui, c'est possible, non seulement c'est possible mais... » J'ai repris l'école, après la FOL, finalement presque pour dire : « je suis capable de la reprendre ». Mais si on n'avait pas été dans cette phase de transition –qu'a finalement réussi celui qui m'a remplacé à la FOL : aujourd'hui il ne s'en ira pas, il est bien, mais s'il peut faire ce qu'il fait aujourd'hui à la FOL c'est parce que moi j'ai assuré la transition– Peu importe, mais je me dis que ce passage à la FOL m'a permis de prendre conscience de choses que j'avais déjà senties, mais cette fois-ci tout le temps, en permanent. Et puis quand j'ai pris mon année de congé mobilité, troisième déclic. Oui donc, le stage CEMEA, premier déclic, formation d'adultes, « oui tiens, je suis capable de dire des choses, d'avoir des idées, de les faire valoir, de les dire bien aussi, de les dire bien ». A la fin je me disais : « tiens, ça ce n'est pas comme ça j'aurais du le dire, la prochaine fois, je le dirais autrement ». Je suis arrivé à me dire aujourd'hui... de me sortir de la sacro sainte question des psycho-socio d'une certaine époque : « est-ce qu'on peut convaincre sans manipuler ». Oui, moi j'ai envie aujourd'hui, et je crois que si je fais ce métier, c'est tout autant pour le faire –faire un boulot parce que c'est nécessaire– que pour prouver finalement qu'il peut exister une manière de faire un travail d'autorité, qui ne soit pas seulement un travail d'imposition. <silence>

*Donc, pour vous, il y a des choses en lien avec l'autorité ?*

Je vais répondre sur l'autorité. Je distingue nettement du concept de pouvoir. Je m'en tape du pouvoir, je n'en n'ai pas besoin, c'est tellement pervers le pouvoir, il conjugue de la séduction, il conjugue plein de choses. Moi ce qui m'intéresse aujourd'hui c'est de faire passer les choses, de mettre des idées en avant, que les gens puissent les entendre, et en disant finalement, ses idées sont bonnes. Et non pas, « lui il est ceci ou cela », mais « ses idées sont bonnes ». C'est-à-dire qu'entre les gens, je mets des idées.

*Non plus mettre ses idées en application par soi-même, mais les démultiplier ?*

Convaincre, les partager. Je crois qu'il doit y avoir quelque chose de fondamentalement catho dans mon parcours. Moi j'ai envie... Des amis me le disaient la semaine dernière : « finalement, Daniel, tu n'as qu'une envie toi, c'est d'être aimé, quoi ». C'est possible, c'est fort possible, mais je n'ai pas envie d'être aimé pour ce que j'apparais, mais j'ai vraiment envie non pas d'être aimé mais d'être reconnu. Reconnu, oui, comme quelqu'un qui développe un système cohérent d'idées et qui en tout cas les applique pour lui aussi. Et si je demande de la rigueur à quelqu'un, j'en ai aussi pour moi. Donc oui, je crois qu'il y a quelque chose, il doit y avoir un truc à prouver là, oui 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 être reconnu, oui. Peut-être que ça ne me suffisait pas d'être pédago.

*Ou avoir quelque chose à prouver ?*

Il doit y avoir quelque chose de l'ordre de l'approbation.

*Presque tout le monde me dit « c'est les circonstances » et vous avez dit « si on n'était pas venu me chercher pour un poste, je serais encore dans une classe... » Honnêtement, moi je n'y crois pas...*

Oui bien sûr, c'est des déclencheurs. Et puis tu prêtes le flanc. Moi je pense que si on

est venu me chercher pour la FOL et pas celui d'à côté –le destin ou la fatalité, moi hein...– donc, tu prêtes le flanc, tu dois donner à penser à un moment donné que... tu devrais être celui qui... Oui, il y a quelque chose. Et quand je dis qu'il y a eu un déclencheur complètement intime qui est la réaction épidermique que j'ai eu avec le directeur de l'Ecole normale à un moment donné. Et bien ça parle peut-être de ça en disant : « mais je ne reconnais pas à ces gens le droit de me traiter comme du bétail. Et je vais leur montrer ! » Ils le font finalement parce que quelque part –bon vous gardez ça pour vous sur la cassette mais...– 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. Et je me dis : « comment prouver qu'un pédago a de la valeur ? » Et bien aujourd'hui, il n'y a pas d'autre moyen que de ne plus être pédago. Je me dis qu'aujourd'hui si un pédago veut prouver qu'il a de la valeur, et bien il fait comme Y., il fait une thèse... C'est-à-dire que, il y a pas à faire quoi, il y a une hiérarchie sociale et on en n'est pas encore sorti. Et aujourd'hui vous ne pouvez pas prouver que vous avez de la valeur si vous ne passez pas un concours qui hiérarchiquement, socialement, vous placera ailleurs. C'est con, mais c'est comme ça. Et moi je me dis aujourd'hui que... Quand les gens me disent « ah, tu finiras inspecteur d'académie », ça me fait rigoler, parce que je n'ai pas du tout envie d'être inspecteur d'académie : bonjour le boulot, ah non ! Recteur, oui, mais inspecteur d'académie non. Par définition, je ne serais pas recteur puisque je ne suis pas universitaire, mais, non, il y a des choses... Je n'ai rien à prouver, dans ce type de hiérarchie.

### *En termes de carrière ?*

En termes de carrière, je n'ai rien à prouver, le principal c'est que je puisse gagner ma vie et être heureux à ce que je fais. Alors par contre, par contre, j'ai aussi peut-être effectivement comme tout le monde, ce sentiment de... comment dirai-je ? de chercher un peu la pierre philosophale, c'est-à-dire ce que je n'ai pas. Et quand j'ai trouvé... quand j'accède à quelque chose d'autre, tout d'un coup, je me dis : « ce n'est pas si bien que je pensais ». Je le savais qu'IEN ça serait excessivement difficile, mais je ne pensais pas que la difficulté de ce métier se situe là où elle se situe. <silence> Je pensais qu'elle serait dans la relation avec les pédagogos, dans l'animation d'une équipe <silence> ce n'est pas facile avec les pédagogos, mais ça passe, ça va, ce n'est pas là... Il y a... des transformations de la hiérarchie, du pouvoir... qui sont pour le coup assez pervers, insidieux. Et moi je me dis aujourd'hui que j'avais beaucoup plus de tranquillité quand j'étais dans la classe qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, je suis à la merci de me faire engueuler par n'importe qui.

### *L'inspecteur est surtout là pour gérer ce qui ne va pas, c'est ça ?*

Oui, quand ça va, c'est les autres qui gèrent. Tout à fait, et ça se passe quoi. Mais le problème c'est que, à ce niveau tout d'un coup, je me rends compte que... à ce niveau il est excessivement difficile de... –le dire dans l'appareil ce n'est pas facile mais– il est excessivement difficile de pouvoir compter véritablement sur ses pairs. Alors que j'ai pu trouver chez les pédagogos... de m'appuyer, d'être en confiance....

*Parmi les deuils que vous avez fait, il y a donc ne plus appartenir au corps des instituteurs ?*

Mais je pense quand même que, malgré tout, je pense être complètement atypique.

<silence> Je pense être atypique. Non pas... <silence> on est tous atypiques, chacun sa... hein. Non pas atypique parce que je suis un des rares instits devenus IEN, ce n'est pas ça le problème, après avoir été conseiller pédagogique –une année, donc ça ne compte pas pour moi– mais... Encore que... j'ai l'impression de faire un boulot très-très proche de celui du conseiller pédagogique.

*En termes de tâches, peut-être, mais il y a une différence de statut...*

Oui, oui, évidemment, mais je n'ai pas été conseiller pédagogique moi, j'ai été "un conseiller pédagogique de Y." Ce qui n'est pas tout à fait pareil. 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. Bon, mais peu importe. Moi je pense être atypique, quand même, dans ce milieu d'IEN.

*Qu'est-ce qui fait qu'il y a des gens qui sont mobiles alors que la majorité des instituteurs restent là où ils sont ?*

Oui, mais qu'est-ce qui fait qu'un prof de philo ou qu'un prof d'EPS deviennent IEN alors qu'ils n'ont strictement rien à y gagner sur le plan du salaire ? Si ce n'est d'avoir un statut bien particulier. Oui, moi je sais ce qui m'a fait devenir IEN, par rapport au fait que j'étais instit : c'était de doubler mon salaire.

*Oui, mais pourquoi vous êtes vous dit ça et pourquoi vous avez fait ce qu'il fallait pour devenir IEN ?*

Mais parce que... à un moment donné, je crois que je m'en suis senti capable, tout bêtement. Et je m'en suis senti capable parce que les autres m'ont reconnu comme tel. J'ai fini le stage CAEI, avec le directeur du centre qui me dit : « mais, pourquoi vous ne passez pas des concours ? » Vous voyez le discours tenu par le directeur du centre qui s'appelait... comment déjà ? A. à l'époque à N. C'est ce genre de truc qui... Quand j'ai suivi mes cours à la fac que ça soit en psycho, que ça soit en sciences de l'Education, plusieurs enseignants m'ont dit : « mais il faudrait que tu fasses des trucs » Donc, à un moment donné, je me suis dit « ils ne me disent quand même pas ça simplement pour me faire plaisir, quoi, il arrive peut-être bien un moment où on me dit ça parce que, peut-être, j'en ai les moyens quoi » Vous voyez ? Donc j'ai été reconnu. J'ai été reconnu quand je suis allé faire des formations avec A., B. et C. Tout d'un coup, je me suis dit : « mais, c'est vrai que j'en suis capable, de faire ça ! ». Et quand X. m'a demandé d'intervenir en philo sur son DESS je me suis dit : « bon sang ! il me demande ça à MOI ! ». Et c'est vrai que je l'ai fait, et bien.

*C'est la reconnaissance de...*

Oui, oui, et en toute immodestie je dis ça. Et je dis ça parce que tout d'un coup, oui... Mon premier stage CEMEA, je tenais un discours et puis les gens écoutaient et puis ça répondait, et je me disais : « je ne suis pas à côté de la plaque, c'est bien » et j'ai été reconnu, je suis devenu directeur de stage, je suis devenu responsable à la FOL, je suis devenu responsable régional des formations de directeur de maisons permanentes. Donc j'ai toujours eu des responsabilités croissantes, dans ces choses. Et chaque fois, j'étais à un autre niveau de discours et chaque fois je me disais : « mais, je peux le faire, ça ! » Et

je vais vous donner encore un autre exemple, qui va peut-être vous faire sourire, parce que, pour le coup ça devient vraiment de la... euh J'ai été convoqué la semaine dernière, pour préparer les sujets du concours externe. Groupe présidé par Z. Donc j'ai su après que c'était lui qui m'avait demandé d'être là, et tous les profs de philo : <patronymes>, je ne sais pas qui de l'université, D. de l'IUFM, plus deux profs de philo de N. et moi. Et bien je me suis demandé ce que je venais foutre là. Je me suis dit : « je ne suis pas compétent, moi, pour faire ça ». Et puis quand ils se sont mis à discuter de trucs, je me suis rendu compte que j'étais tout à fait capable de défendre les textes que j'avais annoncés... Donc, je me dis à un moment donné : « c'est ce qui manque aux pédagogos aujourd'hui, c'est d'avoir confiance en eux » Et bien 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, mais allez-y. Allez-y : vous êtes capable, faites-le ! » Et c'est ce qui manque à la plupart des pédagogos : les pédagogos, ils n'ont pas confiance en eux, ils ne savent pas ce qu'ils font, ils n'ont pas envie de... ils sont tout à la fois à réclamer de l'universitaire mais tout en disant « hou là là, mais ça c'est dans les hautes sphères, moi, c'est pas mon truc ça ». Moi je dis qu'il y a des moments où il y a une baisse de dignité qui est volontaire de la part des collègues, là. Et je me suis dit –espèce de sursaut d'amour propre– « moi, on ne me prendra pas pour un moins que rien »

*Je me demande si ce n'est pas un point commun à beaucoup de gens ça finalement. Se dire « je vais être reconnu, je vais montrer que... »*

Oui, et 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. Et je ne supporte pas de voir comment on écrase le métier, le métier de pédago, et que les pédagogos se laissent écraser complètement... Il y a certaines inspections, je m'excuse, mais j'en ai vu comme ça –je ne devrais pas le dire, surtout pas là devant le micro– mais par moment, je me dis, c'est un scandale, quoi. Je comprends, qu'effectivement... Enfin de traiter les gens comme du bétail et que les gens acceptent... Et puis le pluri catégoriel dans les stages de formation continue, il faut être clair, ce n'est pas évident pour tout le monde. Il y a de la différence entre les profs certifiés, agrégés, PEGC, et il y a de la différence entre les profs et les instits. Et quelle est l'idée de la promotion d'un instit ? C'est de devenir prof. Quelle est l'idée de la promotion d'un prof ? C'est de devenir agrégé. Quelle est l'idée de la promotion d'un agrégé ? C'est de devenir inspecteur. Je ne sais pas moi, il y a... On n'arrive pas à asseoir finalement la dignité de sa profession à l'intérieur même de sa profession.

*Et là, il y a une sorte de paradoxe qui...*

Un type comme X. par exemple –vous ne connaissez peut-être pas, c'est dans le domaine de l'enseignement spécialisé– qui était instit spécialisé et qui a fait une thèse et qui est depuis un an ou deux directeur de <...> à Paris, mais qui est resté pédago mais je ne sais pas, pendant des années. On lui disait : « mais avec une thèse, et une habilitation en plus, vous êtes prof d'université, c'est facile » Il disait : « non, non, je suis bien là. C'est là mon boulot, c'est là que je peux mettre en valeur tout ce que j'ai fait à l'université ». Bon. Et je me dis qu'à tous les niveaux, hein, les gens ont cette aptitude à écraser les autres et les autres à être écrasés par les uns. Il n'y a pas que chez les instits hein, chez



les IEN c'est pareil. 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 ce n'est pas possible ! on ne peut pas accepter ça » Ce qui fait d'ailleurs que je suis un très mauvais syndicaliste. Parce que, pour être un bon syndicaliste, il faut, à un moment donné, accepter de ne plus être trop indigné et de construire des choses. Moi, je suis écorché en permanence et donc hier j'ai passé une très mauvaise journée sur les risques majeurs, je suis allé à un colloque sur la toxicomanie la semaine dernière, pareil. Je me dis que ce n'est pas possible qu'on n'y arrive pas. Et chaque fois, je me dis finalement que j'ai une analyse assez lucide des choses et que.. –et je vous dis, ça ne fait rien si c'est immodeste ce que je dis– et une analyse assez lucide des choses qui me met souvent dans la merde, quoi. Parce que je rentre des soirs chez moi, je me dis : « qu'est-ce que je fais, pourquoi je fais ce que je fais ? », c'est pff ! Il y a des moments, je préférerais rentrer un tout petit peu plus tranquille, aller faire du vélo... oui, mais il y a des moments où je suis mal, quoi, en me disant : « mais tu crois qu'on va arriver à changer quelque chose dans cette fichue profession ! »

*Ça traduit le refus d'un certain "réalisme" ?*

Oui, oui, surtout ne pas baisser les bras, surtout ne pas abandonner. Et je me dis que, finalement, que, oui, il y a peut-être un rapport au pouvoir, quand même, malgré tout... tout à l'heure je disais le contraire, je parlais plus d'autorité que de pouvoir, ou de reconnaissance. Mais il y a peut-être un rapport au pouvoir, à la limite c'est le pouvoir sur moi-même quoi. De me dire, tout au fur et à mesure, puisque je suis indigné ici, je vais aller voir là, parce que là, j'aurai peut-être plus d'emprise. Je me dis aujourd'hui : « je suis IEN parce que peut-être que c'est en étant IEN et en tenant un certain discours, pas tout à fait conformiste par rapport à l'IEN moyen ou traditionnel –c'est pour ça que je dis que je suis atypique, je suis sûr que je ne tiens pas le même discours que beaucoup de collègues– je vais essayer de tenir »... Pour parler de ma profession d'IEN, et pour illustrer ce que je suis en train de dire, pour montrer que j'ai peut-être fait ça effectivement pour avoir plus de pouvoir par rapport à la transformation, par rapport au changement. Je me dis, à force de relire des rapports d'inspection, il y a des cimetières de rapports d'inspections –comme il y a des cimetières de thèses– il y a des cimetières de rapports d'inspections qui n'ont jamais fait changer les maîtres. Donc, je me dis que c'est peut-être un autre type de discours, ou un autre type de rapport qu'il faut entretenir avec eux. Voilà.

*Il y a une vision pessimiste et même fataliste des choses qui...*

Non, mais moi je suis devenu IEN pour être offensif. Au risque de blesser, de casser des trucs. Je n'écris pas mes rapports d'inspection comme les autres, je n'inspecte pas comme les autres. Et ça, je le sais. J'ai travaillé avec des IEN qui sont des types remarquables, hein, mais je ne fais pas comme eux, et puis tant mieux. J'ai des indicateurs là, quand le secrétaire de CCPE, me dit : « moi, j'ai trois CCPE à la suite, une par A., une par B., une par vous, et bien c'est le jour, la nuit et... le lendemain quoi » Bon, donc, tant mieux. Quand les pédagoges me disent... je ne sais pas moi... Il m'est arrivé de dire à des maîtres, de temps en temps : « écoutez, laissez tomber le cahier journal. Ce n'est pas la peine de le faire comme vous le faites, vous perdez votre temps, vous y perdez votre latin... vous êtes en train de perdre pied par rapport à votre profession

simplement parce que vous vous sentez obligé de faire quelque chose pour quelqu'un qui va vous le demander tous les trois ans, laissez tomber si ce n'est pas ce que vous avez envie de faire, ne le faites pas. Mais par contre, qu'est-ce qu'on pourrait faire à la place ? » C'est-à-dire que je renvoie les trucs. Je me dis à un moment donné que... oui j'ai envie de responsabiliser les gens. J'en ai marre de ce discours qui dit : « de toute façon ça ne change rien, on est toujours dans le même rapport hiérarchique ». Oui, j'ai envie de responsabiliser les gens, quitte à faire perdre peut-être un peu du piédestal de l'IEN, oui peut-être. Donc ce qui me fait dire que je ne cours pas après un pouvoir de reconnaissance statutaire là pour le coup.

*C'est important, de changer les choses ?*

Mais sans aucun doute, et puis dans mon histoire –l'histoire que j'ai retracée– pourquoi je me suis mis à faire de la formation d'animateurs de centre de vacances ? Parce que, tout d'un coup, je me suis dit : « mais les colos, ça peut pas être ça, il faut aller vers euh... On parle d'autonomie, d'épanouissement, d'accord, mais il faut aussi amener à apprendre à choisir... Bon, je vais former les animateurs, pour essayer de les convaincre là dessus. » Après je me suis dit : « mais ça ne peut pas se diriger comme ça, on ne peut pas former les animateurs et laisser les directeurs faire ce qu'ils font, donc je vais aller former les directeurs. » Après, je me suis dit : « il faut que je sois conseiller pédagogique » après « il faut que je sois IEN » c'est-à-dire, à un moment que je puisse effectivement embrasser suffisamment d'espace et de temps pour être effectivement un moteur de changement.

*Vous avez suivi plusieurs formations, quels rapports aux études avez-vous eu ? Vous avez choisi les études comme un moyen ou c'était une fin en soi ?*

Je vais vous répondre complètement à côté. Je suis sûr que je vais répondre à côté. J'ai choisi les études un jour en me disant : « bon, je vais retourner à la fac, bon, je n'ai pas envie de mourir idiot. Je vais retourner à la fac. » Je me suis dit à un moment donné : « mais je suis en train de perdre toutes mes facultés »... Aux CEMEA j'avais rencontré des gens... je lisais Daniel Hameline à l'époque, je lisais des philosophes « c'est bien ce qu'ils font, mais je ne comprends pas un traître mot de ce qu'ils disent, je ne veux quand même pas mourir idiot ». Donc j'y suis allé comme ça, jusqu'à mon premier jour. Jusqu'à mon premier jour de fac, parce que je suis arrivé dans l'amphi, le premier jour, je me suis assis à côté de quelqu'un... et je ne suis plus retourné à la fac pendant trois ans que grâce ou à cause de ce quelqu'un. Et je me dis aujourd'hui que si j'avais continué sur une même logique, aujourd'hui je serais en thèse. Donc j'ai suivi un cursus, finalement euh... oui, parce que c'était bien... (rire) parce que, affectivement, c'était bien...

*oui mais pourquoi vous vous êtes inscrit ?*

Pourquoi je me suis inscrit ? oui pour ne pas mourir idiot. Mais pourquoi j'ai continué, ça n'a rien à voir avec les études. Enfin je n'en sais rien, je vous dis que c'est ça aujourd'hui parce que peut-être que si... Cela dit, quand je vais faire des interventions, bon je me sens bien... mon narcissisme là prend un pied phénoménal euh... ça me fait bosser... Donc je bosse plus parfois pour aller préparer une conférence ou un machin. Je suis allé faire une conférence il y a quinze jours, j'ai bossé comme une bête. Mais moi je fonctionne souvent comme ça, je crois qu'il faut être clair, ça fait du bien d'entendre dire

qu'on n'est pas con.

*Reste à savoir pourquoi on a tant besoin de... Il y a des gens qui semblent avoir un caillou dans leur chaussure.*

Oui, mais moi, j'ai des éléments de réponse, mon père était à l'orphelinat, 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.

*Est-ce que ce n'est pas un problème quand le fils dépasse la position du père ?*

Oui, c'est important. 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 extrêmement fier... Moi je lui ai peut-être jamais assez dit, mais il écrivait superbement bien mon père, enfin c'était.... Il écrivait des... Il mettait, des fois des pensées, des trucs comme ça... ça valait du Elias ou du Ricoeur, c'était assez fabuleux quoi ! Et bien, je ne sais pas moi, j'ai eu l'impression de m'être emparé de quelque chose qui appartenait à mon père. Mon père, il a énormément souffert toute sa vie de ne pas avoir pu faire ce qu'il avait envie de faire.

*Le sentiment de ne pas être à sa place ?*

Oui. Absolument, de vivre avec des abrutis. Régulièrement, il travaillait dans des usines, il était dans des trucs, il disait : « y'a des moments... » Sans vouloir parler de la valeur des gens en soi hein, mais... <silence>

*Le sentiment de ne pas être utilisé à plein ?*

Oui, mon père quand il a été à son compte, j'étais à la FOL, je l'avais embauché sur un centre permanent pour faire des petites tâches, plomberie et électricité. Et il passait plus de temps à discuter avec des gosses de ce qu'il faisait qu'à le faire, quoi. Donc pff ! Des fois, il disait : « bon allez, j'arrête, je laisse mes clous et maintenant je vais vous montrer un truc » Et il les emmenait voir des trucs... pff ! que le pédago moyen, enfin, moi je disais que mon père était un pédago hors classe quoi ! Mais il a raté un truc, il a jamais, il a jamais... Donc, il fallait que je fasse ça, c'était clair pour moi. Et à la limite, ce que je suis aujourd'hui, c'était, c'est, oui c'est pour poursuivre... Oui, oui, il y a vraiment de la filiation.

## Didier

*Qu'est-ce qui a été déterminant pour vous, comment vous êtes devenu instit, ce n'est pas systématique, mais beaucoup de gens font le lien...*

Oui, on va faire ça dans le sens historique, c'est plus simple, on va mettre les choses dans l'ordre, on va essayer, un peu de chronologie dans tout ça. Disons que moi, si vous voulez, dans l'adolescence, je pense qu'il y avait déjà deux choses que l'on retrouve aujourd'hui : j'étais quelqu'un qui aimait bien travailler de ses mains, donc il y avait l'aspect travail de la matière, et puis il y avait aussi parallèlement le goût pour la musique (j'avais une pratique musicale amateur) et le goût pour la fabrication des instruments. Donc, ça, ça date vraiment de l'adolescence, c'est-à-dire que ado j'ai fabriqué pas mal de petits instruments bricolés, avec des lames de scie à métaux, vous voyez ce que je veux

dire, quelque chose qui faisait du bruit, bien sûr, ça n'a pas été LE projet central de l'adolescence mais c'était présent. C'est allé jusqu'à fabriquer des guitares électriques dans le garage, avec une scie, une râpe, bobiner les micros, vous voyez ce que je veux dire, donc vraiment de la démerde. Voilà. Bon, au moment de la sortie du bac, il a été envisagé que j'aille à Mirecourt dans une école de lutherie, et puis bon évidemment le projet de mes parents était tout autre, parce que j'avais un bac E donc je suis entré en classes prépa pour aller directement... j'allais devenir ingénieur arts et métiers...

*Ce n'est pas vraiment vous qui avez choisi ?*

Voilà. Non mais je le comprends. Moi à ce moment là, je ne suis pas allé dans cette branche là et je ne le regrette pas d'ailleurs aujourd'hui, parce que je pense que c'était une branche qui à l'époque... à dix-huit ans, c'est difficile de s'orienter parce qu'on n'a pas la certitude d'avoir un vrai projet. Donc ça ne s'est pas fait. Parallèlement à ça, j'ai continué à avoir une pratique musicale forte à ce moment là autour de 18 à 22-23 ans. Et je suis devenu instit. Alors je ne suis pas devenu instit par dépit, parce que j'ai renoncé très vite aux classes prépa et tout, parce que là il était évident que ce n'était pas mon monde : très mauvaise orientation pour moi parce que ça ne me passionne pas, c'est clair. Donc voilà, et c'est vrai qu'à ce moment là, moi je vivais dans une mouvance... vous voyez ce que je veux dire, on était en soixante quinze-seize...

*C'est l'époque de...*

C'est l'époque, oui. J'étais dans une mouvance effectivement, tout ce qui était socio-cu, enfin vous voyez... On allait changer le monde en changeant les gens etc. Enfin tout ce que ça voulait dire : le militantisme associatif... enfin vous avez connu ça, voilà, on a fait tout ce qu'il y avait à faire <rire> : le Larzac, Malville, je vous en passe et des meilleures. Et puis voilà. Donc dans cette mouvance-là, j'ai pris deux orientations, j'ai passé un concours pour devenir éducateur spécialisé à Clermont-Ferrand (je suis de la Haute-Loire) que j'ai eu, et j'ai passé un concours de l'Ecole normale à Grenoble que j'ai eu.

*Pourquoi Grenoble ?*

Au Puy en Velay à cette époque-là, il y avait trois places pour trente candidats, et puis parce que peut-être aussi j'étais attiré par la ville, je voulais rompre un petit peu avec le milieu familial, et puis il y avait aussi le désir d'aller ailleurs, et Grenoble était un secteur où je connaissais déjà du monde, le concours était plus ouvert, il y avait plus de monde

*Entre le Puy et Grenoble il y a Lyon, Saint-Etienne...*

Mais Grenoble, parce que je crois que le concours était... il y avait plus de places, donc ça fait partie des motivations quand même, et puis la montagne, le ski, voilà à vingt ans c'est une vie qui attire plus que...

*Saint-Etienne ?*

J'avais passé dix mois à Etienne Mimard <lycée de Saint-Etienne>, j'avais compris, ça m'avait calmé. <rire> Voilà. Donc je suis devenu instit par rapport à tout ce projet. En tant qu'instit je

*Pardon, je vous coupe mais donc vous aviez le choix entre éducateur spécialisé et*

*instit et vous avez tranché pour*

Oui, j'ai tranché pour deux raisons : d'abord parce que instit, je crois que je le sentais mieux parce... ben parce que j'avais le sentiment, quand même, politiquement <rire>, mais un peu, je pense que si on a la volonté... bon vous le prenez pour ce que ça vaut, mais si on a la volonté, le désir quelque part d'intervenir, vous voyez ce que je veux dire, de...

*Changer un certain nombre de choses ?*

Oui, changer un certain nombre de choses, l'instit est un facteur social qui à mon avis a plus de choses, vous voyez ce que je veux dire, il sera plus vecteur de changement que l'éducateur spécialisé. La deuxième raison est simple, nette et précise, c'est que j'étais payé !

*Les études payées...*

études payées ! Et ça hein... peut-être même que c'était la raison numéro un. <silence> C'est-à-dire autonomie par rapport à la famille, ça c'est important. J'avais à peine vingt ans, hein.

*Beaucoup de gens me disent qu'ils se sont décidés d'abord sur les études qui réglaient leurs problèmes.*

Mais c'est vrai ! c'est une vérité. A vingt ans vous êtes autonome, je pense qu'aujourd'hui c'est rare, à l'époque c'était encore possible. <rire> Voilà

*C'était le concours bac que vous avez passé ?*

Oui, au niveau bac.

*Après, la FP c'était deux ans ?*

Deux ans, alors pour moi ça a été plus de deux ans parce que j'ai réussi le paradoxe suivant, c'est que je suis rentré je ne sais pas 12e ou 13e à l'EN sur 250 candidats et 80 qui étaient pris, c'était énorme, c'était dingue. Il y avait un candidat sur trois qui était pris...

*Ça fait rêver, aujourd'hui !*

Ça fait rêver, il y avait 80 places et 240 candidats ou un truc comme ça. Et je suis rentré dans les vingt premiers, bon, peu importe. Et par contre je suis sorti dernier <silence> Je suis sorti avant-dernier, c'est un peu anecdotique mais je suis sorti avant-dernier parce que j'ai eu zéro en musique. <rire> Bon, disons que je n'étais pas un élève particulièrement docile, pour résumer un petit peu mes problèmes de scolarité sur la fin à partir de la première, j'avais un peu tendance à faire partie des grandes gueules, oui, il y avait un peu un prix à payer. Mais c'est vrai qu'en musique j'ai eu zéro alors que j'avais six ans de conservatoire, et que... c'était un peu amusant, quoi. Et donc je n'ai pas eu mon CFEN, certificat de fin d'Ecole normale, que j'ai du repasser quand j'ai eu un poste. Bon, vous savez comment ça se passe, j'ai eu un poste à titre spécial, j'étais censé retourner à l'EN tous les mois pour... mais les gens de l'Ecole normale de Grenoble m'ont gentiment fait comprendre qu'ils n'allaient pas organiser des cours pour la musique, y compris que tout ça était une vaste fumisterie... Bon bref, j'ai attendu que mon année se passe, et j'ai repassé la musique brillamment avec un prof que je ne connaissais pas, qui m'a regardé... en me disant : « attendez, pouvez m'expliquer comment vous avez pu avoir

zéro en musique... par rapport au normalien moyen ? ». Bon, bref, Voilà

*C'était une position anti institutionnelle*

Une position anti institutionnelle, c'est vrai qu'il y avait, vous allez voir dans la suite, parce qu'après, ça a un petit peu perduré, c'est ce qui explique un peu ma sortie. Non, oui... c'est-à-dire dans le sens... c'est vrai que j'ai mal supporté, mais comme... bon voilà, je vais reprendre les choses autrement. Je pense que je fais partie d'une génération d'instits qui ont été recrutés à une période, on va dire dans les années 76 77 –je sais pas comment ça s'est passé avant– beaucoup sur l'entretien. Et on a recruté des gens qui avaient un certain bagout, vous voyez... des positions sur le monde...

*une conscience politique ?*

Sans doute, je pense. Ils se sont retrouvés, pour résumer, avec un paquet de chevelus (vous voyez ce que je veux dire) dont ils ne savaient absolument pas quoi faire. C'est-à-dire que ces gens qui avaient une espèce de maturité, entre guillemets, (vous comprenez ce que je veux dire). Moi, c'était mon problème quand j'étais en math sup : je me retrouvais avec des gens... Le paradoxe c'est que beaucoup de ces gens-là étaient totalement immatures sur le plan... C'est-à-dire qu'on avait beaucoup de jeunes gens, de grands ados bien habillés, avec un attaché case et puis quand on ouvrait l'attaché case, on trouvait le goûter que la mère avait mis dedans, c'était vraiment surréaliste, vous voyez ce que je veux dire. Et à l'EN c'était l'inverse, il y avait une population de gens...

*Ça a attiré une population...*

Ça a attiré une population, je ne dirais pas de marginaux, de gens vous voyez ce que je veux dire, de gens qui... Il y a eu un déchet dans ma promo, il y a eu un déchet énorme, durant les années d'EN et les premières années d'enseignement. Beaucoup, beaucoup de gens avec qui je vivais à l'EN sont partis, beaucoup, en pourcentage à mon avis c'est représentatif, je dirais... <silence> Vous êtes d'accord avec ça ?

*Oui, j'ai pu pointer...*

Oui, voilà. C'est vrai, je pense, que tous ces gens-là sont devenus... des trucs un peu particuliers, mais sont devenus... comme moi, responsable d'une petite entreprise, ont monté leur propre truc...

*dans le domaine associatif*

Oui, il y a plein de choses comme ça, oui il y a des gens qui... Voilà, moi j'ai fait partie de cette mouvance. Et donc c'est vrai que le paradoxe par rapport à cette histoire de musique c'est qu'on recrutait des gens sur leur autonomie de pensée, et quand ils étaient dans le système on voulait absolument en faire des enfants, des élèves quoi... or, ça ne fonctionnait pas du tout. Pourquoi j'ai eu zéro en musique ? Parce qu'un jour quand j'ai eu chanté 25 fois "la petite hirondelle", j'ai dit : « Bon, maintenant ça suffit ! je ne chanterai plus jamais "la petite hirondelle" ! » Comme la personne en face de moi n'était pas très sûre d'elle... et que... vous comprenez ce que je veux dire, bon les sanctions sont tombées... tout ça était un peu débile quand même. C'est vrai que moi, j'ai vécu à l'Ecole normale... la première année on a refusé nos cours, on a occupé le bâtiment pendant un mois en demi...

*c'était les années 70...*

77 <rire> c'était vachement sympa ! ça me fait beaucoup rire aujourd'hui ! je trouve ça très bien !

*Quand on va visiter les IUFM, c'est encore plus drôle parce que l'ambiance a un tout petit peu changé, aujourd'hui c'est beaucoup moins loin des classes prépas*

Oui, j'imagine assez bien. Mais honnêtement, je me reconnais beaucoup plus dans ce que j'ai vécu à ce moment là que dans ce qui s'y passe aujourd'hui, je pense. Ce qui s'y passe aujourd'hui, huit jours et je serais parti, je pense qu'au bout de dix jours je serais parti. Donc voilà. Alors par contre, ce qui a été génial c'est que, paradoxalement, je n'ai rien appris à l'EN sur la pédagogie, mais j'ai tout appris sur la pédagogie après... Pourquoi ? ben parce qu'à l'EN, à l'Ecole normale les cours étaient très scolaires, ça ne correspondait pas du tout à ce qu'on voulait... à l'époque, on était très loin de l'université, ça volait pas très haut, ce n'était pas passionnant, bon pour moi... En plus, il n'y avait pas de pratique de terrain, on était très, très loin du terrain, notamment évidemment des secteurs en difficulté à fort échec scolaire, on naviguait, moi je trouvais qu'on faisait... je dirai pas... bon je dirais pas le fond de ma pensée, mais c'est de l'enculage de mouche. C'est-à-dire qu'on parlait de choses dont on n'avait rien à foutre, vous voyez ce que je veux dire, quand vous faites dix heures de cours de techno sur la causalité, excusez moi, le rapport entre l'interrupteur et allumer la lampe. Bon, ça sert à rien bon, on s'en fout, faut être très clair, on s'en fout. Et moi, j'étais venu effectivement pour parler de... de... bon oui... de l'enfant en tant qu'acteur social et qu'est-ce que ça veut dire l'école et qu'est-ce qui va se passer à l'école pour que les enfants... pour que l'école joue son rôle : c'est l'Ecole de la République ! Alors on l'a joué à transmettre du savoir, et elle ne peut pas se permettre de laisser sur le bord du chemin 20% de la population, enfin ! Et donc on allait faire des trucs de fous, des séances types dans des classes en face de l'Ecole normale des classes d'application, enfin vous connaissez tout ça, ça n'a aucun intérêt. 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 prép' 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, ça ne voulait absolument rien dire

*Vous ne vous êtes pas emparé, comme certains l'ont dit, des cours de philo, de psychopéda, enfin il y a pas eu de...*

Mais c'est vrai que moi par contre... ça a provoqué chez moi avant tout un rejet total du... mais je ne le revendique pas hein, mais je n'ai pas à tricher non plus par rapport à ça : je me suis mis à peu fréquenter les cours, vous voyez ce que je veux dire, à part ceux qui m'intéressaient, il y en avait quelques uns, mais bon certains cours j'ai commencé à les fréquenter de moins en moins... <silence> voilà. Et alors après c'est là où ça devient intéressant, ça rejoint ce que je disais tout à l'heure. Pourquoi je dis que j'ai tout appris à l'extérieur ? Ce que j'ai appris à l'Ecole normale c'est... j'ai compris que je m'étais un peu trompé.

*Sur ce qu'était le système dans lequel..*

Oui, le système réel était un peu comme ça, je voyais ça comme un milieu plus ouvert le milieu des enseignants, pour moi c'était un milieu... vous voyez ce que je veux

dire... de gauche modérée, qui avait une tradition laïque, tout ça était vrai, hein, je pense que ça l'est resté, ça l'est encore, il y a encore des vraies valeurs. Je ne crache pas du tout dans la soupe... mais par contre –et je pense aussi la même chose aussi aujourd'hui– malheureusement, c'est un système qui souffre du corporatisme à tout crin, et ça c'est très mauvais... je pense que c'est très mauvais de partout, hein. Je pense que malheureusement le système de l'Education nationale est... Il y a deux paradoxes : d'une part les instits qui se plaignent constamment que les choses ne fonctionnent pas et d'autre part qui sont les premiers... qui ne souhaitent qu'une chose, c'est qu'on ne change rien. Et ça, ça ne peut pas aller ! On ne peut pas dire à la fois ça ne va pas et on ne change rien ! Si ça ne va pas, on change, et si on change forcément... vous comprenez ce que je veux dire. A mon avis, c'est le paradoxe n°1. Nous, on en parle... –vous savez que ma femme est instit, instit à mi temps– on en parle tout le temps. On en a parlé pour la pré-rentrée, autour de nous, les gens, cette année il y a eu deux jours et demi de pré-rentrée. Ah c'est incroyable : « mais ça ne sert à rien, qu'est-ce que c'est que cette histoire ? ». Mais il faut savoir ! je veux dire, faut savoir ! On dit aux gens mais... ils ont pas fait plus d'heures de cours ! on a enlevé une journée aux enfants pour que... c'est génial ! On leur donne du temps pour préparer leur classe, pour s'organiser en équipe, pour finir leurs projets : ah ben non c'est pas possible ! putain, deux jours de pré-rentrée...

*commencer au mois d'août !*

Ah là, là ! qu'est-ce qu'on va foutre ? y'en a pas pour deux jours... C'est le paradoxe total. Moi je pense que ça c'est le paradoxe de l'enseignement, qui est assez important. <rire> Je suis désolé, mais quand vous êtes sorti du système, vous regardez ça... c'est quand même hallucinant, et je ne dis pas que ce qu'on fait nous c'est mieux... Mais comment voulez-vous, quand vous êtes dans un système autre que ça, raisonner à deux jours par an, c'est totalement aberrant, quoi, vos objectifs sont ailleurs, vous essayez de ménager la chèvre et le chou toute l'année et ça ne vous pose pas de problème en plus, vous n'allez pas compter vos heures quoi ! Qu'est-ce que ça veut dire ?

*Ce n'est pas la fin du monde*

non, la fin du monde elle est quand ça fonctionne pas, quand on est dans les soucis... <silence> Enfin bref, on s'égare un peu...

*Non, je ne crois pas que ce soit hors sujet : les gens qui sont sortis ont un regard tout à fait pertinent sur ce qu'ils ont quitté. C'est pour moi une hypothèse de travail. Alors, c'est vrai que ça peut être une reconstruction après coup, mais...*

Certainement, certainement, mais quand j'étais dedans, je n'avais pas ce regard, je n'avais pas cette pertinence non plus. Moi je souffrais de... –si vous voulez, c'est simple– j'avais le sentiment, j'avais un double sentiment : je souffrais... j'étais bien, j'aimais bien ce boulot <silence> et aujourd'hui je m'occupe vaguement, enfin pas vaguement, je m'occupe d'une association de parents d'élève, et je ne le fais pas contre l'école, je le fais avec, et on essaye d'être des partenaires... Honnêtement je n'ai pas changé là-dessus, je pense que l'école, c'est un truc génial, on a un système, il ne faut pas cracher dans la soupe, on a un système français qui à mon avis a de la valeur, et il y a plein de choses à dire, je ne renie pas ce que... je suis souvent déçu (vous voyez ce que je veux dire) mais bon, attendez, l'école elle est laïque, obligatoire, elle est accessible à tout le monde, il y a



quand même une infrastructure, il y a un équipement, ça progresse, on voit baisser les effectifs, à mon avis le niveau de formation des maîtres monte. Non, non, il ne faut pas dire n'importe quoi, moi je supporte pas ça. Au début, quand j'étais jeune instit, j'ai croisé des gens, alors là ! je ne supportais pas ! « c'est une dégénérescence de la race, les gamins y'a plus rien à en tirer, c'est de pire en pire... », alors ça, ça me dégoutte, je trouve ça aberrant et faux !

*des gens qui sont aigris*

Et faux ! faux ! On le sait, le niveau monte, on le sait très bien, de plus en plus de gens accèdent à un niveau... statistiquement, c'est béton, on ne peut pas aller contre, alors bon voilà.

*Si on revient en arrière, comment ça s'enchaîne avec le début de carrière ?*

Donc, je suis sorti de l'Ecole normale, j'ai donc fini par obtenir mon CFEN brillamment en musique et donc j'ai atterri à l'école A.. Avant, j'ai fait un an, la première année, donc dans le Vercors, bon etc. pendant cette année où j'avais à repasser ce CFEN.

*Vous étiez remplaçant ?*

Ça ne changeait pas grand chose, hein, ça aurait été pareil, je n'ai pas été mis dans un truc spécial. J'attendais, j'étais sur un poste de remplacement (un poste de B.I.D. je crois que ça s'appelait : brigade d'intervention départementale). J'ai fait des remplacements, ça c'est très bien passé d'ailleurs, j'étais inspecté, parce que j'étais en attente d'avoir mon truc, vraiment il y a rien à dire là-dessus. Et donc à la rentrée d'après je suis arrivé à la Villeneuve, parce que je l'ai voulu.

*Vous l'avez demandé ?*

Oui, je l'ai demandée parce que j'avais des copains de ma promo qui étaient là-bas. C'est intéressant quand même : on s'est retrouvé quatre de la même classe de l'Ecole normale sur une école de dix instits, plus encore un instit qui était aussi un copain, qui était de la promotion d'avant, alors je pense que ça vaut le coup, alors ça fait quatre et un cinq. Sur les cinq, alors moi aujourd'hui je suis artisan commerçant, aujourd'hui je suis gérant de société, <rire> vous avez visité la société ? On va visiter les entrepôts... gérant de société, bref. Sur les cinq, j'ai un autre copain qui est commerçant, dans la musique, un autre, H., qui lui aussi a abandonné, qui a une boîte qui fait de l'informatique musicale, il reste F. qui est redevenu instit, il a fait de l'élagage et moniteur de voile et d'escalade, et le dernier est instit à La Réunion. Mais instit à La Réunion ce n'est pas instit, il y a un truc, je suis instit à La Réunion, ça veut dire que bon j'attends la vague, je fais un peu autre chose de ma peau, donc voilà. On s'est retrouvé... Comment je suis arrivé à la Villeneuve ? parce que je n'avais pas de poste, c'était en septembre, et à l'époque quand on n'avait pas de poste on attendait un peu chez soi, pour attendre un ordre de... une affectation. Et donc C. et F. qui étaient des copains –on se voyait très régulièrement– étaient depuis l'année d'avant à l'école A. et ils m'ont appelé un jour en disant « bon alors écoute, il y a un problème sur une classe » c'est-à-dire que la Villeneuve n'attirait pas forcément beaucoup de monde, parce qu'il y avait un statut d'école expérimentale... vous connaissez un petit peu ? On avait un statut d'école expérimentale, il y avait des gens à qui ça faisait peur, le quartier avait la réputation d'être un quartier un petit peu difficile,

bon. Par contre, ça attirait un peu des gens comme nous. Donc, ils m'ont dit oui, il y a une classe, un cycle deux, c'est-à-dire grande section CP CE1, c'est-à-dire multi-âge, où il y a déjà eu trois instits en quinze jours, bon qui sont venus une journée et qui ne sont pas revenus, si ça t'intéresse on demande. J'ai dit bien sûr, bien sûr, voilà. J'y suis allé vraiment ravi. Ravi, pour deux raisons –parce qu'il faut être très honnête– d'abord parce que c'était... j'avais une image de ces écoles qui vraiment m'attirait, parce que c'était un microcosme avec des fonctionnements un peu différents dans le système, et deuxièmement parce que c'était sur Grenoble c'était un poste inespéré quand on a 22 ans. <silence> Donc je suis allé là-bas, et... vraiment je peux dire que ça tout de suite... j'ai tout de suite senti que c'était ça, quoi.

*C'était l'image opposée de l'Ecole normale ?*

A l'Ecole normale on disait : « mais on ne comprend pas, on va à Ferdinand Buisson, l'école d'application, on va ci, on va là, on ne comprend pas, il y a un secteur expérimental à Grenoble, un secteur officiel, l'INRP et tout le bazar, les chercheurs qui étaient sur place, qui étaient là souvent ». « Oh mais non, non la Villeneuve c'est trop compliqué »... Imaginez que sur le campus vous avez une université et puis vous avez un labo, il ne faut surtout pas aller au labo, donc on sentait ça, il y avait un petit peu une espèce d'interdit, comme on aimait beaucoup ça, on était persuadé que c'était là-bas qu'il fallait être ! <rire> Mais c'était vrai, moi je veux dire je suis arrivé là-bas, tout était différent, quoi, tout était différent, bon les gens étaient différents, on ne fonctionnait pas de la même façon, il n'y avait pas de... Alors bon, je ne dis pas que c'était un paradis, et qu'il n'y avait pas des petits... à mon avis, il s'y est fait des erreurs. Mais bon ! on travaillait dans une équipe de gens qui avaient envie de travailler sur un projet, bon le projet correspondait quand même je pense d'une part à ce qu'on était au niveau de nos choix de société à l'époque, et d'autre part, et l'histoire l'a montré, il y a des choses qui sont devenues... je pense aux BCD, je pense au multi-âge.

*C'est devenu officiel*

Exactement ! C'est un terrain qui a déblayé un certain nombre de choses, ce n'est pas le seul, à mon avis en France il y avait quatre cinq terrains comme ça, qui faisaient avancer des trucs : « qu'est-ce que ça veut dire "erreur" ? ». Mais là j'ai vraiment tout appris : tout ce que je n'ai pas appris à l'EN je l'ai appris là. C'est-à-dire qu'est-ce que c'est qu'une pédagogie de cycle, une méthode de lecture... tout le contenu, je dirais... Enfin, en tous cas beaucoup de choses, beaucoup de choses. Et puis j'ai appris aussi sur le plan personnel, c'est-à-dire qu'à 22 ans –chose que je n'avais jamais fait– je me suis retrouvé à avoir à mener des réunions de parents, à avoir des prises de parole au sein du quartier. Parce que ça tapait assez haut quand même, pour des gens comme nous on se retrouvait à travailler avec Foucambert, avec des gens qui débarquaient de l'INRP, qui arrivaient et qui avaient un discours de chercheur. Ce n'était pas facile hein, je veux dire, il fallait aller au charbon pour dire ce qu'on avait à dire et... Vous voyez ce que je veux dire, c'était quand même assez écrasant quelque part, même si c'était des gens très sympas, très ouverts, mais il y avait un décalage d'âge, plus cette compétence et ce jargon, et tout ça qui faisait qu'on était quand même un peu terrorisé. Et là j'ai appris énormément de choses !

*donc c'était formateur*

hyper formateur...

*Vous avez appris un tas de choses, plus que dans une petite classe tranquille...*

Bien sûr, bien sûr <silence> Et c'est dans ce sens-là que sortir du système a été... Je reconnais aujourd'hui que... j'ai appris là des choses qui me servent aujourd'hui, ailleurs. C'est clair ! C'est-à-dire que ça a été formateur pour ma personne, j'ai appris beaucoup de choses.

*Ça vous a mis en confiance. Quand on a vécu autre chose, on peut se dire « dans le fond je capable de mener une réunion, de gérer certaines choses »...*

Bien sûr, bien sûr, tout de suite, ça a été très clair. La première année ça a été difficile, vraiment difficile parce que le problème de ces systèmes là, ils ne sont pas structurés, et c'est à chacun de... –en tout cas moi c'est le sentiment que j'ai eu– On n'a pas été formé pour, on a n'a pas été préparé, et donc chacun a plus ou moins de difficultés à... D'ailleurs, moi je l'ai reproché aux équipes, souvent au départ, et je crois que ça les gens le reconnaissent, mais ils étaient un petit peu coincés là-dedans, c'est-à-dire qu'ils ne voulaient pas non plus imposer une ligne politique, je dirais. Alors qu'elle était réelle, il faut le savoir quand même : si vous n'étiez pas politiquement dans la ligne, vous ne pouviez pas rester, parce qu'on vous le faisait comprendre.

*Il y avait besoin d'une cohérence...*

Ben oui, ce n'était pas possible autrement. Par exemple, les gens qui n'avaient pas de temps à passer... Le temps qu'on a passé ! C'était colossal, c'était de la folie totale ! Bon, on rentrait à l'école le matin, moi très tard parce que je suis un lève tard, donc je n'arrivais pas une heure à l'avance, on démarrait l'école à neuf heures, bon j'arrivais à moins le quart ou à moins dix, mais on sortait le soir entre sept heures et demi huit heures et dix heures et demi onze heures, pratiquement tous les jours. C'était du militantisme, avec ce que ça avait de prosélytisme aussi. Donc les gens qui arrivaient là, par hasard souvent, et qui voyaient ça, et qui ne pouvaient pas s'intégrer dans l'équipe, c'était... je vais être clair, à partir du mois de mars ou avril c'était la pression : « tu fais le mouvement, tu t'en vas, tu ne restes pas ». On peut avoir des points de vue là-dessus ! Moi mon point de vue là dessus, il a évolué. C'est vrai que, je pense, il y a eu des excès de... il y avait un côté un peu stalinien quand même, et qui est propre aussi à ces années-là : là on est encore en 80, 81

*Oui, il faut se replacer dans le contexte*

Oui, ne pas oublier. Moi aujourd'hui je dis ça, je pense que j'aurais eu quarante ans à l'époque, je pense que j'aurais dit ce qu'on disait, c'est-à-dire... <geste de couperet avec la main> Bon, c'est comme ça. En même temps le système était lié à ça, si ça avait été totalement disparate, on ne pouvait pas faire avancer les choses. On ne pouvait pas se permettre de travailler avec des gens qui ne cautionnaient pas les projets, et puis qui n'avaient pas de temps à passer, qui bloquaient la machine, tout simplement

*Parce que des gens m'ont parlé au contraire de problèmes pour faire venir les gens en dehors du mouvement. Le gros problème de la Villeneuve c'est que le SNI n'acceptant pas les nominations hors mouvement, il y avait un problème, ce qui se comprend bien. Mais personne ne m'avait parlé de pressions pour faire partir les gens.*

Officiellement ça n'existe pas mais ça c'est déroulé ah mais oui. C'est logique d'ailleurs...

*il y avait des gens qui arrivaient uniquement pour être sur Grenoble, on m'a parlé de ça*

voilà mais c'est la même chose, alors bien sûr que c'était politiquement incorrect de dire ça, mais je suis désolé, c'est une vérité ! Attendez, il y a eu des trucs de fous, il y a eu des recrutements avec la caution de l'inspecteur. C'est-à-dire que l'institut avait un entretien quand il arrivait à la Villeneuve, à la demande du système : l'inspecteur, un jury : « quelles sont tes motivations pour venir à la Villeneuve ? » Est-ce qu'on peut cautionner ça ? Ce n'est pas simple ! Parce qu'on laisse le pouvoir de décision à des personnes qui sont quoi ? Est-ce qu'elles ont prouvé et à qui, vous comprenez ce que je veux dire, quelles sont leurs... enfin, bref

*C'est un problème épineux*

Ça rejoint ce que je vous dis : pression pour que les gens partent, c'est la même chose que sélection à l'entrée, par des gens qui ne sont pas forcément à même de la faire, cette sélection, bon bref. Moi je suis arrivé là-dedans, je crois que la première année j'ai eu du mal, parce que je n'étais jamais sûr d'être là où il fallait. J'étais complètement dans le discours, dans des choses que je ne maîtrisais pas... pff ! En gros, je sentais ce qu'il ne fallait pas faire, ce qu'on ne faisait pas, la façon dont on ne travaillait pas, je le sentais et ça me correspondait. Ça correspondait à ma façon de concevoir le système éducatif. Je savais ce qu'on ne faisait pas. Il n'y avait pas de hiérarchie dans le contrôle des connaissances, il n'y avait pas le premier de la classe, le dernier, il n'y avait pas tout ces trucs-là. Il y avait beaucoup d'autonomie pour les enfants et il n'y avait pas de rapport hiérarchique entre les adultes et les enfants, ou très peu. Enfin, il y avait le rôle de l'adulte. Le rôle de l'adulte, il y était... je veux dire. Je ne dis pas que c'était le foutoir, hein. Ce que je veux dire c'est que les enfants tutoyaient les adultes, tout le monde était... Le système était très différent, ça je le sentais bien. Par contre, ce qu'il fallait faire, quels étaient vraiment les projets, qu'est-ce qu'on mettait derrière, comment on organisait sa classe etc. c'était le flou total. Et ça, ça a pris quelques mois quand même, et puis au fur et à mesure les choses se sont mises en place. Très vite je me suis rendu compte que oui, c'était formateur. Parce le niveau de débat, très sincèrement par contre, c'était mille fois au dessus de ce qu'on peut entendre dans n'importe quelle l'école, ça c'est garanti. C'est garanti. On parlait quand même des vrais problèmes, le niveau de discussion dans une cour de récréation, excusez-moi, des fois...

*Ça dépend des écoles...*

Ça dépend des écoles, oui on va le dire comme ça. Mais il y a aussi des gens avec qui ça fonctionne. Mais on n'était pas là pour parler que de ça, parce nous, on se marrait. Il y avait deux niveaux de discussion, le niveau pouvait être assez fort, parce les gens prenaient le temps, je veux dire, on avait des concertations d'équipe avec des ordres de jour, il y avait des réunions de quartier, il y avait... je ne sais plus comment ça s'appelait, un truc qui centralisait le projet des écoles... il y avait des festivals de créations enfantines... Tout ça, il faut le faire, c'est du temps etc. Mais en même temps on a fait, entre adultes... on a passé des moments... on a fait beaucoup de conneries, on a

beaucoup rigolé. Ah je ne sais pas, ce n'était pas un milieu de potaches, au contraire, ah non, non, ce n'était pas le militantisme gris... qui existait au sein de la Villeneuve, il y avait du militantisme... moi je dirais... curailon, alors là moi j'avais beaucoup de mal : nous, on était un peu de militantisme...

*festif ?*

festif, quand je disais qu'on sortait à onze heures du soir, il y a eu des périodes où, peut-être pas la totalité de l'équipe mais une bonne partie... où on vivait ensemble, quoi.

*Avec une implication pareille, pour que ça fonctionne...*

Oui, parce que du coup tout se mélange hein. Ce qui était difficile, c'est qu'il y avait... il n'y avait plus de frontières. Il y avait de l'affectif, donc il y avait des coups de gueules monstrueux, c'est difficile à vivre, hein.

*Ça ressemble plus à l'extérieur qu'à une école traditionnelle*

Ça ressemblait à l'extérieur, on vivait les uns avec les autres, on mangeait, on partait parfois en vacances ensemble, on se retrouvait dans des soirées, on faisait des fêtes, on fêtait l'avènement de Mitterrand en 81, je me rappelle très bien, on a planté un drapeau rouge de 10 m2 sur le toit de l'école, enfin je veux dire, c'était dans ce style, ça me fait beaucoup rire ! <rire> c'est totalement surréaliste ! Non voilà, il y avait tout ce côté festif, déconnant même carrément

*Ça ressemble plus à d'autres univers de travail qu'à l'école stéréotypée.*

Voilà exactement, c'est pour ça que nous on se retrouvait, nous on était bien dans ce milieu, voyez, les rapports...

*Donc pour vous, ce n'est pas un hasard si beaucoup en sont partis*

Non mais je suis absolument d'accord avec ça, je pense que les gens en sont partis, ni écoeurés ni quoi que ce soit, mais parce qu'ils ont eu un autre projet de vie, ils ont eu un autre projet à un moment, et ils y étaient déjà préparés en ce sens où ils étaient déjà pas dans un système scolaire, ils avaient déjà de l'autonomie dans leur travail, une habitude de réflexion sur leur travail...

*Donc des compétences qui se construisent*

Absolument, et donc je crois que ça a été pour beaucoup de gens un tremplin... Ah par contre, non pas de l'ordre de l'échec, mais il y a quand même des choses aussi... Bon, moi j'ai une raison très personnelle... Nous on s'est rencontré dans ce système, donc on y travaillait ensemble, on vivait ensemble etc. Donc il y a eu un moment... très rapidement je pense qu'il a été clair que ça ne pouvait pas durer vingt ans, quoi. On pouvait pas, je veux dire ce n'était pas notre truc, ça devenait totalement fusionnel, et du coup au niveau du couple... Vous comprenez ce que je veux dire : vous vivez ensemble, vous êtes un couple, vous travaillez ensemble, donc vous gérez ensemble les conflits de l'école, donc il y a un moment on s'est un peu dit –je pense que c'est un des aspects du problème– à terme il faudra bien en finir avec ça. Mais ça a duré quelques années... Deuxièmement, par rapport à l'école elle-même, c'est vrai que... bon je pense sincèrement et j'en connais, j'ai des copains qui sont à la Villeneuve depuis vingt ans... <silence> Autant je suis enthousiaste sur les années que j'y ai passées, autant je pense

que maintenant c'est différent, et autant je pense que dans la durée... il y a un lézard aussi, quoi. Ça peut être un autre système sclérosant, vous voyez ce que je veux dire... <sifflement>

*officiellement ça continue ?*

Officiellement ça continue moyennement, disons qu'il y a l'école du lac qui continue –je vais aller vite la-dessus– ils ont été reconnus totalement par l'institution, ils sont devenus centre de lecture. C'est quand même super parce qu'il faut dire que les premières années, ce qu'on faisait à la Villeneuve en matière de lecture, c'était décrié de partout et aujourd'hui, ils sont centre de lecture, ce qui veut dire que les classes du département vont au lac faire une formation lecture, comme ils iraient en classe verte, ils sont au centre du système, c'est l'école phare en matière de lecture. Ensuite, il y a l'école des charmes qui a gardé son équipe d'instits. Les autres non, les autres sont pratiquement normalisées, mais Charmes, c'est vrai qu'on a là-bas une équipe un peu baba cool fort sympathique d'ailleurs. Je me demande un peu comment ils marchent, je touche du bois.

*Au centre de la réserve un peu...*

Oui, eux c'était un peu le côté curailon.

*Oui, les purs et durs. Et vous, cette impression que ça ne pouvait pas durer*

Oui, ça, il y avait... <silence>

*Vous parliez de musique au tout début...*

Justement pendant tout ce temps là il y avait une activité musicale amateur... Donc quand A. et moi avons commencé à vivre ensemble, il se trouve que sa sœur était avec un prof de math défroqué, qui a aussi fait quelques mois comme instit, mais lui il avait eu un parcours très bref dans ce système, lui ça a duré, deux ans trois ans C. à peu près. Hein, c'est ça ? <sa femme de la pièce voisine : « oui à peu près, ça a pas duré beaucoup>

*Une étoile filante ?*

Oui c'est ça, c'est la comète de Halley du système. Oui, bon, C., mon beau-frère, fabriquait des instruments de musique... A l'époque, il faisait du clavecin, maintenant il fait des contrebasses, et il avait démarré, c'est un prof, un prof et instit qui était passionné par ça... Voilà vous avez compris, ce qui s'est passé ! Très vite, un jour A. m'a dit : « tu sais, il faut qu'on aille chez ma sœur, tu verras mon beauf, il fait ci il fait ça et tout ». On s'est pointé là-bas... et c'est vrai que sont remontés des... Voilà ! Je me suis dit ouah ! lui il l'a fait et pas moi ! (vous voyez ce que je veux dire) Bon, et vraiment j'ai eu le sentiment... J'ai eu très envie de faire ça, quoi. Bon, la discussion s'est installée, il me parlait, je lui ai dit « tu sais moi aussi, la musique c'est mon truc » et voilà... Et puis bon, ça a traîné, parce que moi... à cette époque-là... ma formation en musique... Quand j'étais gosse c'était la clarinette, je n'y touche plus, et à ce moment-là, je jouais de la guitare, je faisais pas mal de blues, de rock, etc. des groupes... Et puis le projet, à un moment, ça a été de faire de la guitare. Moi mon truc, ça a été de faire de la guitare, mais en France c'est difficile de faire de la guitare, parce qu'il y a beaucoup de luthiers, il y a aussi les japonais qui ne sont pas chers... Donc fabriquer de la guitare, ce n'était pas viable et puis c'était un

---

projet... Mais avec cette rencontre, ça y est, c'était reparti !

*Concrètement, quelqu'un qui était...*

Oui, oui, il y avait la Villeneuve, j'étais dans mes années Villeneuve et tout, mais je voyais C. et on parlait de ça, j'aimais bien fouiner dans l'atelier, j'étais un peu fasciné par ça, ça me plaisait, c'est tout. Et puis les années passaient, pendant ce temps-là la Villeneuve se faisait... ça a duré cinq ou six ans, quoi. <silence> Mais c'est vrai que ça avait réveillé un petit peu ce projet de... comment dire, de jeune adulte, quoi. Et voilà. Et un jour, au fur et à mesure que, bon, voilà, la Villeneuve... non pas j'en avais fait le tour, comme je viens de vous dire, bon, un couple, on travaillait là-bas tout le temps...

*Un envahissement, un peu ?*

Il y avait un envahissement, et puis il y avait aussi peut-être une usure déjà, je commençais à me dire... Je voyais quelques copains qui étaient partis, qui avaient monté des magasins, qui avaient fait ci, qui avaient fait ça. Et puis c'est vrai qu'on voyait quand même l'INRP, non pas se désengager, mais la Villeneuve a démarré avec un vrai budget de recherche, et au fil des années, son budget de recherche s'est étiolé, le ministère, pour des raisons qui lui sont propres, je ne suis pas le mieux placé pour vous les donner, s'est désengagé de ce projet-là, s'est désengagé d'une partie des projets de recherche, et puis on est rentré dans les années quatre vingt où vraiment ce qu'il fallait faire... vous le savez très bien, on s'est beaucoup intéressé, paradoxalement... à l'entreprise, à la bourse, à ci à ça, à l'informatique, et on voyait, nous, nos chercheurs, nous dire : « écoutez les gars, on n'a plus de fric, on ne peut rien faire », et puis la Villeneuve se retrouvait un peu lâchée dans la nature, et du coup ça devenait difficile, on faisait tout tout seuls

*De plus en plus du militantisme, quoi*

Voilà, c'est ça, et du coup on voyait franchement ce que c'est, que ça a commencé à descendre. Je pense de l'histoire des écoles de la Villeneuve... la première a ouvert en 73, si mes souvenirs sont exacts, et moi je dirais que la vraie époque, militante, avec un soutien logistique, de recherche, machin, et tout... c'est 73 à 82, 83, peut-être 84, mais enfin après... pff ! Donc là, on se situait en 87, et puis il y avait des tensions d'équipe, enfin, bon, il y avait des choses, il y avait plusieurs raisons diffuses... <silence> Voilà. Et donc en 87, donc parallèlement à tout ça, un jour C. m'appelle et me dit écoute... –moi je commençais à me dire qu'est-ce que je fais, est-ce que je participe au mouvement en temps qu'instit...– un jour il m'appelle, et il me dit : « écoute, voilà, il y a un truc, j'ai besoin d'acheter un xylophone –sa gamine avait commencé à jouer des percussions– je voulais l'acheter chez un fabricant... ben écoute, j'ai l'impression qu'il n'y a pas grand monde. –vous voyez ce que je veux dire, c'est suite à toutes nos discussions : faire de la guitare, c'est impossible– J'ai l'impression qu'il n'y a pas grand monde, ça paraît pas très compliqué, du xylo, tu devrais peut-être passer un coup de fil ». On était au mois de juin. Mais moi, c'est vrai que... pff ! j'appelle un copain, un des cinq instits de la promo avec qui j'avais bossé à la Villeneuve, qui avait monté un magasin de musique, qui existe toujours, qui faisait de la batterie et de la percu, je lui en parle, il me dit : « ouais, je suis assez d'accord, effectivement j'ai essayé de me procurer du matériel, bon je ne suis pas arrivé à avoir ce que je voulais... il y a une demande ». Donc on était début juin, je tourne le problème pendant quinze jours, et puis je me dis : « ben c'est maintenant, il y a une

opportunité, il faut la prendre ». Donc ça s'est décidé en quinze jours. Je me suis mis en disponibilité. J'ai pris une dispo pour convenance personnelle... et il y avait à ce moment-là autour de moi, l'opportunité quand même... il y avait trois choses. Il y avait donc effectivement... ce beau-frère qui lui m'a apporté... qui m'a déblayé le terrain, au niveau de la fabrication d'instrument, techniquement il avait des réponses, quand même, un soutien technique par rapport à la problématique de la fabrication elle-même, je n'étais pas lâché dans la nature. La deuxième chose, c'est que le père de A. était prof de charpente et donc dans le sous sol de leur maison, il y avait des machines, ce qui fait que je démarrais, je n'avais pas à louer un atelier, investir de l'argent, c'est-à-dire que j'ai eu la sagesse de démarrer tout petit. Ce que je dis souvent maintenant aux gens qui me disent « comment tu as fait ? » la sagesse c'est de démarrer tout petit, ne pas se prendre pour ce qu'on est pas. Et la troisième chose, c'est que j'avais aussi le magasin d'un copain, qui lui très vite m'a mis en relation avec le milieu de la percussion, rencontrer des profs, des enseignants du conservatoire, et m'a gentiment prêté son magasin entre guillemets, pour que je lui dépose du matériel, enfin voilà. Je me suis dit : « si tu n'y vas pas maintenant, tu n'iras jamais ». Dernière chose, j'étais le seul artisan de l'Isère qui avait la sécurité de l'emploi, c'est-à-dire que si au bout d'un an je m'étais ramassé, je retournais à l'école. Le tout cumulé, je n'ai pas fait preuve d'un courage colossal !

*Contrairement à ce que disent les instits qui sont restés...*

Toujours, c'est toujours comme ça.

*La disponibilité, c'est un cadeau fantastique.*

Bien sûr, bien sûr ! Et c'est vrai que j'ai parfois du mal à faire comprendre aux instits qu'il ne faut vraiment pas avoir peur... « Mais comment t'as fait ? » Mais, attendez ! faut arrêter quoi ! On est les seuls à pouvoir arrêter et revenir.

*Donc ça, ça fait partie du déclic*

C'est fondamental ! il ne faut pas se leurrer. Donc la décision s'est prise comme ça : j'ai posé une dispo, j'ai attaqué au mois de septembre, je ne savais pas faire, je ne connaissais rien au matériel, j'étais un bon bricoleur, j'ai une oreille qui vaut ce qu'elle vaut mais je n'étais pas sourd non plus. Et voilà. <silence>

*Et le regard que vous vous portez sur le métier d'instit ? Vous avez du recul, et de l'expérience. Qu'est-ce que vous avez découvert en sortant ?*

<changement de face de la K7>

une chose qui était déjà assez claire à l'époque qui s'est un petit peu affirmée, c'est la notion de... Je ne veux pas employer le terme de gâchis parce qu'il est bien trop fort, mais ce que je veux dire c'est que... Je suis à la fois convaincu et très attaché à l'école, dans le sens républicain, c'est un organe fondamental, dont doit se doter n'importe quelle société évoluée pour transmettre le savoir et éduquer les enfants, je dirais ça au sens politique et donc je pense qu'on a la chance d'être dans un système où cet outil existe. Et quand je parlais de gâchis c'est parce que –j'avais déjà ce sentiment quand j'étais à l'école et aujourd'hui je pense que c'est encore plus fort– je déplore l'immobilisme, l'inertie qui est inhérente au système parce que l'Education nationale c'est un système qui.. –je ne veux pas dire dinosaure pour ne pas faire comme le ministre- parce que c'est très, très difficile,



il ne s'agit pas de.... Le paradoxe, c'est que les individus, enseignants, on leur balance des trucs dont ils ne savent pas quoi faire : les réformes sans moyens... C'est aberrant, ça me fait hurler ça. Y compris en formation, on leur dit : « A partir d'aujourd'hui, les gars, il ne faut plus faire ça, ça ne vaut rien du tout, il faut faire autrement » Ils ont à peine les locaux, ils n'ont pas le matériel. Mais ce que j'ai découvert en sortant c'est... pff ! –et ça c'est vrai que ce n'est pas un compliment pour le corps enseignant– c'est cette espèce de complaisance et <silence> cette façon de se poser en victime, quoi. C'est-à-dire que tout le monde peut être acteur de changement. Et en tout cas on ne peut pas simplement dire... on ne peut pas que les instits subissent tel qu'ils le disent. Ce n'est pas aussi simple. Ils subissent des choses, ils subissent leur administration, qui, effectivement, c'est totalement hallucinant. Alors là-dessus je suis très sévère. Vraiment, l'administration c'est totalement hallucinant. C'est-à-dire qu'on est à l'époque du mail, du fax, du machin, ils sont en plein délire. Chaque année on vous réclame votre barème, sur n'importe quelle feuille, votre barème, il se calcule à 14,85 ou à 14,82, vous voyez ce que je veux dire ! Comment voulez-vous le calculer ? on vous le réclame, vous envoyez votre barème, et après on vous rappelle, on vous envoie un courrier pour vous dire ce n'est pas le bon barème. Il faut arrêter, quoi, il faut arrêter avec ça, vraiment, c'est très grave... La deuxième chose qui est très grave, effectivement, ça c'est une vérité, il y a peu de soutien en matière de formation en matière de... Bon je trouve que le système conseiller pédagogique, inspection, c'est totalement bidon. Je parle au niveau soutien et de la formation, on est bien d'accord. Un instit ne peut pas compter sur quoique que ce soit, alors on ne parlera même pas des journées pédagogiques, qui sont... à mourir de honte quoi. Alors là franchement, ma femme m'a raconté la journée pédagogique cette année en art plastique, je n'y croyais pas quoi. Déjà, ils ont mélangé avec ceux qui ont pris danse parce qu'il n'y avait pas assez de candidats. A huit heures du matin, on avait trente adultes qui font de l'expression corporelle, qui ne se sont jamais vus, et puis à cinq heures... N'importe quoi ! N'importe quoi ! Et ça, c'est vrai que quand on passe de l'autre côté...

#### *C'est plus visible ?*

Ah oui, parce qu'on se rend compte à quelle vitesse et avec quel souci d'efficacité on travaille. Alors on s'est bien compris, hein ! Je ne suis pas... Je suis sensible à la valeur du service public, je ne suis pas là pour... Je ne suis pas un libéral, vous voyez ce que je veux dire, loin de là, loin de là. Mais il faut reconnaître qu'il y a un problème. L'extérieur ne peut pas se permettre toute cette perte de temps, d'énergie et d'argent. Ça n'existe pas. Dans une entreprise, quelqu'un qui ne sert à rien... s'il y a un conseiller pédagogique dans l'entreprise, au bout de six mois, tu vois le chiffre d'affaire, quand tu es entré il était de tant, aujourd'hui il est de tant et bien au revoir. Et puis je pense que ce n'est pas forcément mal vécu. Vous êtes là pour servir à quelque chose. Voilà. Et je pense que la grosse découverte, c'est ça. Il y a beaucoup de choses à l'Education nationale, dans les rapports humains, dans la hiérarchie, etc. dans la façon de concevoir qui ne servent à rien, qui sont obsolètes. Alors excusez-moi, je suis très catégorique. Moi je travaille avec des gens, avec des PME où il y a trente bonshommes, on ne voit pas tout ça. Alors peut-être que, je ne sais pas, le pouvoir décisionnel il existe, il y a une hiérarchie dans le travail et tout, mais j'ai l'impression que les gens...

*C'est un manque de réalisme ?*

Oui, oui. Je crois que c'est dur parce que c'est un système qui, aussi, surprotège les individus. Je pense qu'il y a un problème dans le sens... avec des gens qui ne sont jamais sortis de l'école. Alors on parle de généralités, mais c'est un peu grave, parce qu'il y a plein d'instits qui sont conscients de ça, qui ne se plaignent pas, qui savent qu'ils sont dans un milieu protégeant et qui font des trucs extraordinaires, et puis c'est vrai qu'ils sont pris entre le marteau et l'enclume, moi je reconnais que là il faut avoir envie, pour répondre à tout ce qu'on vous balance quand vous êtes directeur d'école, pour faire quoi, excusez-moi, franchement, faut arrêter, quoi... Ça ne sert à rien tous ces trucs, il n'y a pas de souci d'efficacité. <silence>

*Une autre façon d'aborder la question, c'est quelles réactions votre départ a provoquées, auprès de vos clients de vos fournisseurs...*

Il y a deux choses. Il y a des gens comme ça... le directeur du conservatoire... à qui un jour je disais, je ne sais pas... c'est quelqu'un que je connais peu et à qui je dis ça, je ne sais plus pour quelle raison, et qui effectivement n'a pas compris. Parce que lui, il s'agit d'un fonctionnaire, en plus... « vous étiez instit, vous êtes parti, mais pour faire ça, il faut être complètement fou » Oui, il y a beaucoup de gens... Il y a ce type de réaction, moi je dirais que c'est représentatif. Il y a les gens de la famille, ça génère de l'anxiété.

*La prise de risque ?*

Oui, la prise de risque. Alors au niveau des instits, par contre, il y a souvent ce mélange ambigu de, de... <silence> pas de jalousie mais de... –je ne trouve plus le mot– enfin, ils sont impressionnés par ça,... « t'as eu le courage de » –comment on va dire ça ?– pas de jalousie, pas d'émerv...

*d'admiration ?*

Il y a un mélange d'admiration entre « t'as... ouais, pff ! » et puis... j'ai perdu le fil ! Chez les instits... qu'est-ce qu'on disait ?

*Vous disiez un mélange ambigu... d'un côté quelque chose de plutôt positif, l'admiration... et donc j'attends quelque chose de plutôt négatif.*

Oui, je ne me souviens plus de ce que je voulais dire... <silence> Oui, c'est souvent de l'admiration. Mais c'est compliqué parce que c'est de l'admiration si ça marche. <silence> Pour moi, les choses se sont bien passées. Alors bien sûr, c'est vrai qu'aujourd'hui l'image que je balance aux instits, j'imagine, c'est l'image de celui qui a réussi à sortir du système. Mais ce qui est étonnant, c'est qu'on a le sentiment que chez tous il y a quelque part, enfoui au fond d'eux, il y a ce désir de...

*au moins une interrogation ?*

Il y a une insatisfaction chez les instits, et ça c'est un truc... Je pense, qu'il y a une insatisfaction. A quoi elle est due, je ne sais pas. On rencontre, j'ai le sentiment, plus d'instits –et c'est ce qui m'agace– on rencontre plus d'instits gémissants, mal dans leur truc que d'instits disant « moi, j'ai fait une carrière d'instit, je suis content... ». <silence>

*J'ai l'impression que beaucoup de gens ont peur de devenir mauvais, de ne plus supporter les élèves, qui se disent « si jamais ça m'arrivait, qu'est-ce que je pourrais faire,*

*je ne sais rien faire ». Et j'ai l'impression que des gens comme vous réactivent cette sorte de fantasme. Et vous ne retrouvez pas l'autre terme, vous disiez un mélange ambigu entre l'admiration et...*

Je disais un mélange ambigu entre l'admiration et...

*presque l'envie*

oui, oui, c'est un peu ça. Et puis après, il y a une troisième catégorie. Donc, il y a ceux qui effectivement, ne comprennent pas comment on peut quitter un boulot comme ça, pour devenir artisan en plus, enfin ça les fascine quoi. Il y a souvent chez les instits cette réaction d'admiration. Alors ce qui est vraiment drôle, c'est d'aller dans le secteur de vos fournisseurs... De voir la vision que les gens ont de l'école, quand vous, vous avez été dedans et de voir... c'est carrément grave quoi ! On entend des choses incroyables quoi ! Qui sont parfois justes, dans le sens de ce que je viens de dire : « faut arrêter de pleurer, quoi ».

*Et puis le vase clos, les enseignants sont dans leur bulle ?*

Voilà, voilà. Moi, souvent, ce qui est marrant, c'est que je laisse parler les gens, pas trop parce que je ne veux pas les mettre trop mal, <rire> parfois je ne le fais pas parce ça va trop loin, il y a des gens qui disent des trucs ! Mais je suis souvent partagé parce que je reconnais... –je ne peux pas aller contre mon propre système de pensée, ma propre opinion– c'est vrai que chez les instis, il y a quand même beaucoup de gens qui abusent de ce truc de... d'attitude un peu... Mais en même temps, je continue à penser que c'est un super métier, que c'est un très beau boulot, qu'il y a plein de gens qui se donnent du mal, que c'est difficile. C'est difficile parce que je pense qu'il y a effectivement chez les instits cette espèce de panique à ne pas savoir si ce qu'ils font c'est bien ou pas bien, ils ne sont pas reconnus par le groupe social, je pense qu'aujourd'hui la société n'a pas une image très valorisante des profs et des instits. Ils ne sont pas reconnus par leur administration qui ne fait que les emmerder, pour être poli, c'est clair. En dehors de ça, elle ne leur apporte rien du tout. Je suis désolé ! Aujourd'hui, l'administration ne leur apporte rien, enfin, je peux me tromper hein, mais c'est mon sentiment.

*Ce n'est pas ce qui vous a fait hésiter à rester, quoi !*

Ah, ça c'est clair ! Ça fait partie de ce qui m'a fait fuir ! Et puis en plus, je pense que c'est... Il y a quelque chose qui est difficile dans le métier d'instit que les autres ne connaissent pas, c'est la régularité : un instit, il faut que tous les jours, tous les jours il faut qu'il envoie quelque chose, il faut qu'il y ait quelque chose qui parte de lui. Il s'adresse à un groupe –je ne suis pas un spécialiste de ça mais j'imagine que– dans tous les groupes c'est comme ça, quand vous avez à parler à un groupe, vous êtes le leader... il faut payer de votre personne ! Il faut envoyer des vibrations, il faut... pff ! il faut l'avoir vécu ! Il faut y aller ! Moi je l'ai vécu, un groupe de gamins... Quand vous arrivez le matin et que vous avez la patate : bon aujourd'hui c'est ça, ça et ça, il y a tel groupe qui fait ci, il y a tel groupe qui fait ça, on se retrouve à telle heure –enfin nous on fonctionnait comme ça– Si vous allez au charbon, ça marche tout seul. Mais si vous n'êtes pas capable d'aller au charbon... je crois qu'il y a quelques instits pour qui c'est une souffrance perpétuelle. Il vaut mieux qu'ils partent, il y en a quelques uns pour qui c'est une horreur. Et le problème de la régularité, c'est ça, c'est que tous les matins, le groupe de gamins il est là... et un

groupe de gamins... pff ! Ce n'est pas intentionnel, mais un groupe de gamins, ils vous avalent si vous n'êtes pas là !

*On ne peut jamais se désimpliquer, comme dans d'autres métiers.*

C'est clair ! Moi aujourd'hui je fais le double d'heures de ce que je faisais –pas quand j'étais à la Villeneuve parce que c'est particulier– je fais 45 heures par semaine, je prends trois semaines de vacances par an, donc on est très, très loin des réalités de l'instit, j'ai d'autres soucis, j'ai d'autres emmerdes etc. mais par contre, je reconnais <téléphone> Je constate souvent qu'à l'extérieur, les gens ne sont pas conscients de ça. Il faut rendre ça aux instits, les gens n'ont aucune conscience de ça. Vous mettez n'importe quel père ou mère de famille avec 25 gamins, il va comprendre en deux heures !

*C'est les effets bénéfiques de certaines occupations d'école !*

Attendez, c'est un métier ! Et il faut rendre ça à l'école ! c'est un métier ! Et ça demande de la technique, ça demande de l'implication de la personne, vous n'êtes pas disponible dans une classe, vous êtes totalement indisponible. Et ça, il faut pouvoir ! six heures de suite ! Et ça, je n'ai pas oublié moi, je ne fais pas partie de ceux qui disent, attends, c'était carrément cool ! <téléphone> Vous voyez ce que je veux dire : moi, je n'ai pas oublié ! Je suis parti ce matin chez un fournisseur, et quand on est sorti, j'ai dit « et si on buvait un café ? » Et à neuf heures et quart, j'étais encore en train de boire le café <il est arrivé à neuf heures et demi à notre rendez-vous de neuf heures> Et en revenant dans ma voiture... Oui ! j'ai mes soucis de boulot, mes problèmes sont autres, mais être instit, ce n'est pas zéro problème ! Attention hein ! A mon avis, il y a deux aspects, le groupe d'enfants, qu'il faut... ce qu'on vient de dire, et il y a l'aspect... je crois qu'un instit malgré tout c'est quelqu'un qui est lâché, qui n'est pas soutenu, ni par son administration, il n'est pas soutenu. Et je pense que j'enfonce une porte ouverte, en disant ça, hein.

*Je ne suis pas sûr. Il y a des gens qui disent qu'ils sont partis sur un sentiment de responsabilité étouffant : seul face à un groupe de gamins...*

Bien sûr, bien sûr. Je pense que ça ne va pas en s'arrangeant. L'administration charge de plus en plus la barque... attendez, ils sont fous quoi ! Deuxièmement, elle est prête à lâcher son personnel dès qu'il y a le moindre problème, parce qu'il y a une dérive là-dessus aussi en ce moment, qui est insupportable ! Les procès de parents... maintenant, les parents arrivent... Moi, vous savez, je m'occupe d'une association de parents, il m'est arrivé de ne pas les épargner les instits. Mais j'essaye... mais par contre mon rôle, notre rôle c'est souvent de soutenir les projets, d'être un interlocuteur autre auprès des mairies etc. Et je pense que les instits, souvent, maintenant ça devient dur, ils ont vraiment une pression des familles. Il y a des secteurs où c'est le délire : ils exigent tout et n'importe quoi. Le délire sur la sécurité ! A F., il y a eu un audit sur la sécurité des jeux de cours, qui a coûté soixante mille francs à la ville je crois, le rapport est épais comme ça. Je vous le fais lire, mais c'est à mourir de honte quoi ! Faire des trucs comme ça et les facturer soixante mille francs, mais attendez ! Pour les balançoires, il y a un diamètre standard pour les trous : si le diamètre est de plus de douze millimètres, l'enfant peut entrer son doigt, donc se casser le doigt... <sifflement> Résultat de l'opération : les jeux ont été démontés et il y a deux cent trente mille francs d'investissement sur trois ans, donc ça aura coûté trois cents mille pour faire quoi ? Vous voyez ce que je veux dire,

quoi. Et on va faire quoi dans dix ans ? On va habiller les cours avec de la mousse ? Moi, mon gamin qui a sept ans est tombé dans la cours au mois de juin. Un gamin l'a poussé, il est tombé, traumatisme crânien, une nuit à l'hôpital, on a passé un sale moment <silence> Mais qu'est-ce que vous voulez faire ? Comment vous voulez vivre ça autrement ? Mais vivre, c'est prendre des risques ! Et puis ça va au delà ! Je suis d'accord par contre avec cette partie du discours des instits sur le désengagement des familles en matière d'éducation, je suis assez d'accord par exemple. Je ne suis pas d'accord sur « les gamins vont de plus en plus mal », mais je suis d'accord sur le fait qu'on laisse croire souvent –je ne sais pas l'expliquer– mais je pense que souvent dans certains milieux, dans certains réseaux, il y a une difficulté pour les parents d'assurer leur rôle de parents en matière d'éducation. Je ne leur en veux pas, parce que je pense qu'ils sont pris entre des discours, qu'ils assimilent mal, sur l'ouverture éducative, sur la non directivité. C'est avalé n'importe comment ! A la Villeneuve, j'ai vu de ces trucs ! Dans les milieux intello hein, une catastrophe totale ! Vous allez manger chez des gens, les gamins ! vous ne pouvez pas en placer une !

*C'est ce que disent les sociologues : la demande sociale faite à l'école, toutes les demandes et surtout une demande brouillée.*

Et là je pense que pour l'instit, c'est très difficile, son rôle n'est pas clair, quoi. Je pense qu'il y a trente ou quarante ans, son rôle était plus clair, on lui reconnaissait une autorité, personne ne la contestait. Ça avait des effets pervers, j'y suis passé ! à genou sur une règle... Je ne vais pas renier ce que j'ai dit au début de la discussion : je suis né d'une révolte contre ce truc là, je ne vais pas revenir là dessus mais...

*On est bien dans les réactions des gens quand ils apprennent que quelqu'un a été instit. Dire « mais c'est impossible », ça dit plein de choses sur le métier d'instit, qui n'est reconnu ou compris.*

Alors que, sincèrement –c'est de la philo mais– c'est un des métiers clé, c'est vraiment un des métiers clé du système social, de la démocratie, l'Ecole c'est vraiment l'outil... c'est à préserver à tout prix. On le sait bien, les démocraties, plus elles sont avancées et plus elles ont des systèmes éducatifs performants. Il n'y a pas d'autre issue que l'éducation, je n'ai pas bougé, j'en suis persuadé moi.

*Et pour changer de registre, qu'est-ce que vous avez gardé, en termes d'expérience professionnelle, qu'est-ce que vous avez réinvesti ? Parce que j'ai entendu des choses qui m'ont beaucoup étonné de la part de gens qui sont très loin de l'enseignement et de l'école.*

Je ne peux pas dire que ce soit un truc que je revendique au sens où ça peut me servir professionnellement mais je suis absolument persuadé –je vous le disais tout à l'heure– que ça a été très formateur. C'est-à-dire que l'expérience est particulière, j'ai appris sur un secteur d'école expérimentale, avec des gens... je ne vais pas revenir là dessus, d'ailleurs à la fois des enseignants et à la fois les parents de l'école qui étaient un milieu particulier... des gens avec qui effectivement on n'était pas uniquement dans le rapport parents-enseignants. Il y avait, je pense, une vraie connivence culturelle...

*Ma question est plus précise : est-ce que vous pouvez pointer des choses que vous réinvestissez, concrètement ?*

Concrètement, par exemple, je pense que... j'y ai appris peut-être des choses qui aujourd'hui me servent à gérer des personnes par exemple. Alors, c'est des liens indirects, mais quand on parle de prise de parole, d'autonomie décisionnelle, de choses comme ça, je pense que c'est des choses qui m'ont servi dans mon boulot.

*Mais ce n'est pas l'exercice standard du métier d'instit.*

Par contre, sur le reste... Ça ne répond pas du tout à la question, mais c'est vrai que je reçois des groupes de gamins ici (MJC, écoles...) et <rire> les instits me disent à chaque fois : « t'es bien un ancien instit toi ! »

*du style « tu ne peux pas te retenir ! »*

Oui ! les vieux réflexes ressortent. Vous me mettez vingt gamins dans l'atelier, je peux les tenir une heure, il n'y a pas de problème, je n'ai pas besoin de l'instit quoi, je sais faire : en prendre un, lui dire toi, tu vas... enfin vous voyez ce que je veux dire. Alors, est-ce que dans mon boulot ?... ça doit y être hein, je suis persuadé de ça y est, je ne sais pas vous dire à quel... mais ça y est, c'est évident. Par exemple, j'explique souvent comment je travaille, quand je suis en relation avec des clients musicien, je pense que là ça me sert. A la limite, je suis dans une situation de pédagogue quoi... On peut la vivre ensemble, on peut aller dans l'atelier et je vous explique comment je travaille... J'imagine, j'imagine... je sais prendre les choses par un bout et aller à un autre bout, alors ça me sert aujourd'hui à clarifier... mon discours. L'explicitation de ma démarche professionnelle... est-ce que c'est clair ? Il y a une pédagogie...

*Une chose qui m'a étonné dans ce que j'ai entendu c'est « je suis capable de me vendre, parce que je suis capable d'expliquer simplement mon métier »*

Voilà, voilà ! là on est d'accord. Si vous voulez, à la limite, ça fait de vous un bon commercial, je serais assez d'accord avec ça. Pourquoi ? Et oui, c'est vrai que c'est très surprenant, on ne s'attend pas à ça et oui ! Sauf que l'instit, il a passé des années à faire de quelque chose, qui au début est une technique de travail, à en faire quelque chose qui est intuitif, c'est-à-dire un instit qui s'adresse à un groupe de personnes –on rejoint une partie de la discussion de tout à l'heure– il va mieux y arriver, à transmettre son truc, que n'importe quel péquin qui ne l'a jamais fait. Parce que, intuitivement, tout à coup... Enfin, c'est un pédago ! c'est ce qu'on appelle un pédago...

*C'est intégré ?*

c'est intégré ! voilà, exactement ! c'est dans son disque dur, ça fait partie de son système : dans son système à lui il y a un interface –l'interface c'est un mot qui convient bien– et l'interface, il reste vrai. Et moi, dans mes relations avec mes clients, et ben il y est l'interface du pédagogue. C'est-à-dire que... pof, pof, pof je vais pouvoir, d'une certaine façon, bien faire comprendre ce que je veux faire comprendre.

*Pour moi, c'est une vraie découverte, parce qu'un discours que j'entends souvent chez les instits, c'est « je suis obligé de rester parce que je ne sais rien faire. Je sais faire la classe, point à la ligne, donc je ne vau rien sur le marché du travail »*

Non ! Il y a une compétence réelle, oui, et qui est applicable ailleurs. C'est un peu confus ce que je disais tout à l'heure, parce que je ne me suis pas posé la question, mais j'en suis sûr, il y a une vraie compétence qui peut se réinvestir.

---

<demande de coordonnées d'autres personnes, puis interrogations sur la recherche, le statut du chercheur>

*Artisan, ça marche souvent avec famille quand même*

Pour Christian D. c'est le cas, ses parents étaient commerçants eux aussi.

*Pour comprendre la dynamique d'une personne qui a quitté, très souvent il faut revenir sur la manière de devenir instituteur. Parfois les gens sont intrigués par cette question, ils la vivent mal, mais...*

C'est vrai que moi, je suis assez clair là dessus, parce que j'ai déjà souvent raconté ça à des clients, à des gens, à des amis... comment on fait, pourquoi, pourquoi ? Parce qu'en plus, moi je suis sur un secteur, la percussion classique, c'est... on est deux en France, donc il y a les opportunités, il y a tout ça. Mais c'est vrai que c'est important de raccrocher ça à un projet antérieur à... C'est vrai aussi qu'il y a une partie de la décision qui... Villeneuve, c'était un milieu... on vivait beaucoup les uns avec les autres, il y avait une grosse présence en heures, et du coup... partir c'était aussi redevenir indépendant. C'est-à-dire échapper au fait que toute décision était collégiale etc. quelque part ça me plaisait bien, mais en même temps c'est vrai que les premières années j'ai énormément apprécié d'être tout seul. Etre totalement autonome, avoir tout pouvoir de décision, c'est valable par rapport à l'équipe, à la pesanteur de l'équipe, mais c'est valable aussi et ça rejoint mon discours sur l'administration. Mon truc là, c'était « je suis tout seul » et... ça m'a bien plu ! La deuxième chose que je n'ai pas dit aussi c'est que je ne viens pas du tout d'un milieu d'artisan par contre, mes parents étaient salariés, mon père était ouvrier d'usine, ma mère employée de bureau. Et c'est vrai qu'il y a eu une vraie rupture à ce niveau là, il y avait, je pense, chez mon père... mon père n'avait pas franchi le pas, c'est-à-dire que plusieurs fois dans sa vie de salarié, il a eu envie de s'installer comme indépendant, notamment pour faire de l'artisanat, de la ferronnerie parce que c'était son truc. Et je pense qu'il n'a jamais eu les tripes de le faire. Et moi, je rompais avec ça. <téléphone> Donc là aussi il y avait... il y avait une espèce de...

*vous avez repris son projet ? Des gens me disent qu'un de leur parent avait échoué*

Oui, je pense qu'il y a un peu de ça, et puis il y avait une volonté... non il faut enlever volonté, mais c'est vrai que... je pense que... <silence> comment dire ? Devenir instit, dans le milieu dans lequel je vivais, socialement, c'était bien, ce n'était pas mal. Le projet de mes parents, c'était que je devienne ingénieur, bien sûr. Bon quand j'étais à Etienne Mimard [en classe préparatoire] je pense qu'ils y ont cru pendant un moment –je crois, hein, avec le recul– tout en sachant en même temps ça leur plaisait, parce que c'était, socialement..., une reconnaissance etc. en même temps, culturellement, pour mon père... c'était à moitié satisfaisant parce qu'il avait aussi une image... –que je partage d'ailleurs, hein ! <rire>– L'ingénieur, c'est un peu le patron, et puis c'est aussi des côtés... c'est un milieu très sclérosant <téléphone> Chez mon père il y avait à la fois ça et... Je l'ai rencontré, ça, il n'y a pas longtemps chez un sous traitant avec qui j'ai de très, très bons rapports : il a un fils, et ce fils est en train de faire des études d'ingénieur, cinq demi, enfin les classes prépa. Et son père en parle très bien de ça : lui, il a des problèmes avec les ingénieurs de la boîte, parce que, souvent, ils les font chier avec des trucs, vous voyez ce que je veux dire. A la fois il souhaite ça pour son fils et à la fois, il dit : « quand je pense

que mon fils, il va devenir comme lui ! » Chez mon père il y avait ça aussi.

*Une réussite, un peu ambiguë, quand même...*

il y avait cette ambiguïté. Et c'est vrai que moi, j'avais déjà...

*instit, c'est plus acceptable ?*

Oui, voilà. Instit, il y avait le côté... ça reste un milieu de gauche, et socialement... Je viens de cette culture aussi. Dans mon milieu familial, il y avait des militants CGT, des... Et devenir instit, c'était bien, et après devenir artisan, c'était encore une autre transgression du milieu, c'est-à-dire que là, on avait... on en finissait avec cette peur de... on rompait avec le salariat, il y a un peu de ça quoi.

*une dernière question : vos projets actuels ?*

Quels sont mes projets ? J'ai un super projet, c'est le capital. Avoir une entreprise de cinquante personnes, rouler en Porsche <rire> ça se voit, je n'ai qu'un but dans la vie, c'est l'argent <rire>. Mon projet ? Je vais vous dire : je suis passionné par ce que je fais, totalement, à deux niveaux : j'aime bien, déjà, par l'objet de ma fabrication. C'est-à-dire que je fais des instruments de musique. Chaque jour, je bénis le ciel <rire> Non mais franchement, je fais partie de... je suis vraiment... S'il y a un destin quelque part, j'ai eu une chance énorme : je fais ce que je voulais faire. C'est quand même colossal, on ne peut pas quand même pas se plaindre tout le temps. J'ai fait ce que je voulais faire. Par rapport à ça, quand je dis que je suis passionné, c'est qu'il y a énormément de choses que je veux faire, par rapport à cet instrument. Je suis bourré de projets là dessus. D'ailleurs, on se dispute souvent à ce propos, parce que dès que j'ai fini un truc, au lieu de bien le vendre, je suis déjà sur autre chose et je n'en suis pas satisfait, il y a une course perpétuelle par rapport à ça.

*Certains me disent qu'ils sont en train de préparer l'étape suivante. Vous, vous avez...*

Ah c'est clair ! Et puis au niveau de l'entreprise elle-même –j'ai découvert ça– je suis obligé d'admettre que... il n'y a pas beaucoup de désintérêt quoi... J'aimerais... Alors, soyons bien clair, il ne s'agit pas de dire... –c'est pour ça que j'ai commencé par ça tout à l'heure– « moi, je veux un grand bureau, avec l'heure New York, l'heure à... » ce n'est pas vrai du tout, du tout. Mais j'aimerais aussi que cette entreprise se développe ! Pourquoi ? parce que je me suis donné du mal –je peux dire ça– pendant dix ans je crois que ça veut dire quelque chose, et maintenant ça commence à vouloir dire quelque chose. Il y a une quête de reconnaissance quand même un petit peu, dans le sens où... comment expliquer ça ? C'est un milieu particulier, la percussion. Quand vous arrivez et que vous mettez « instruments de percussion », ce n'est pas plombier.

## Éliane

---

[inaudible...] qui avait pris un congé de trois ans je crois, qui avait monté une petite affaire de transports parce qu'il voulait voir autre chose, vous savez les transports rapides, et puis qui a recommencé, qui est rentré au bercail.

*Et vous, vous avez donné votre démission ou vous êtes encore en disponibilité ?*

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.



Non, non, j'ai donné ma démission, moi. Non pas dès le départ, j'avais pris... ma belle-mère à l'époque m'avait dit : « tu vas prendre une année de congé pour voir si ça va être bien ». Et puis au bout d'un an, j'ai pris ma décision. Ma belle-mère qui avait été dans le commerce toute sa vie avait quand même jugé bon que j'aie un temps de réflexion.

*Donc vous n'avez pris qu'un an de réflexion ?*

Oui, ce n'est pas beaucoup.

*Non ! j'ai rencontré des gens qui sont restés plus de dix ans en disponibilité*

Mais ça dépend aussi du moment auquel ça se passe. C'est vrai que quand j'ai arrêté... j'en avais ras le bol, de l'enseignement. Donc, je me suis trouvé bien sans cette responsabilité finalement. Moi je trouve que c'est un métier où il faut être très, très responsable, et à ce moment-là de ma vie, c'était lourd pour moi, ma classe plus mes trois enfants qui étaient également dans ma classe...

*Et c'était au bout de combien de temps, vous avez enseigné combien de temps ?*

<silence> treize ans, treize ans...

*Et l'élément déterminant, c'était vos propres enfants dans votre classe ?*

Tout à fait, et puis ce n'était pas des enfants très faciles... moi j'avais des classes maternelles, et peut-être qu'après les enfants, dans le primaire, font plus la différence entre l'enseignant et leur mère mais de jeunes enfants ne comprennent pas vraiment, et ça posait des problèmes, notamment ma fille me posait beaucoup de problèmes de discipline, des petites choses mais enfin vous savez... après je les ai eu tous les trois... Enfin j'étais avec des enfants 24 heures sur 24... <silence> vraiment, c'était lourd <silence>

*Et le fait d'être devenue institutrice, c'était vraiment un choix pour vous ou c'était un peu par hasard ?*

Ça a été plutôt le choix de mes parents ! Comme beaucoup de petites filles, je jouais à la maîtresse, je m'en sortais bien au niveau scolaire, et c'est vrai que mes parents étant d'un milieu ouvrier, pour eux à cette époque (c'était en 63-64, j'ai passé le concours en 64) devenir fonctionnaire, c'était, encore, à ce moment-là quelque chose d'important, et d'intéressant. Et c'est vrai que ma mère m'a dit : « tu vas passer, tu as toujours voulu ». Moi, à cette époque, j'avais 14 ans, alors vous savez à 14 ans dans les années 60, on n'était pas bien dégourdi quand même. Par contre j'avais fait un coup fumant, la première année j'avais oublié de m'inscrire ! On passait le concours en troisième, mais volontairement je ne m'étais pas inscrite. Je peux vous dire que quand ma mère m'a dit : « c'est pas encore le moment du concours ? » et que j'ai dit : « je ne me suis pas inscrite »... la deuxième année, j'étais inscrite hein !

*Donc vous aviez déjà une petite réticence dès le départ ?*

Je trouvais déjà dès le départ que c'était un peu un carcan, cet engagement de dix ans !

*Parce que vous aviez déjà eu connaissance de ça ?*

Oui, au collège, à Saint-Etienne on avait eu une réunion, dans laquelle, je m'en

rappelle très bien, on nous avait expliqué à quoi on s'engageait.

*C'est vrai que quand on n'a que quinze ans, dix ans ça paraît une éternité !*

Bien sûr ! Par contre après je n'ai jamais regretté, une fois que j'ai été lancée...  
<silence>

*Et donc, vous avez suivi à l'Ecole normale les classes prébac comme on disait ?*

Oui tout à fait, j'ai passé le concours en fin de troisième, par contre j'avais été acceptée sur la liste supplémentaire, et là aussi on m'avait conseillé de partir, c'était un concours, et je me suis retrouvée à Annecy, j'avais demandé Rennes, Annecy et Besançon, où il y avait de la place. Donc c'était en 64, et là mon grand-père qui était dans les chemins de fer m'avait dit « va donc à Annecy parce que c'est sur une ligne directe ». C'est vrai que... Quand on raconte ça aux enfants, par exemple ma fille a 24 ans, elle ne comprend pas, maintenant on va d'un bout à l'autre de la France, mais en 64 ça paraissait loin... A l'Ecole normale, on n'avait pas de sorties toutes les semaines pour commencer, et puis on revenait pour les vacances, et puis il n'y avait pas le téléphone, il n'y avait pas les portables ! Moi je vous dis : quand j'ai réussi j'avais 15 ans –puisque à 14 ans je ne l'ai pas passé– et je n'avais jamais quitté les jupes de ma mère.

*Donc pour vous l'internat n'a pas été facile, je suppose ?*

Moi je trouve que ça a été très facile, parce que j'ai eu la chance d'arriver en 64 à Annecy dans un établissement qui était en avance... sur la révolution de 68. Ils étaient très en avance... sauf des choses bizarres : on n'avait pas le droit de se mettre en pantalon –par exemple– mais on avait le droit de fumer dans la cour de récréation, en 64 c'était... révolutionnaire. On était en auto-surveillance que ce soit dans les dortoirs, que ce soit dans les salles d'étude... Vraiment, c'était un enseignement qui était très en avance, par rapport au collège d'où je venais où il y avait une surveillante à chaque bout de rang ou des choses comme ça, et ça n'a pas été... Enfin si, ça a été dur, parce que je n'avais pas l'habitude de quitter ma mère, mais comme en plus c'était sortie toutes les trois semaines pour les filles de Haute-Savoie elles pouvaient partir le samedi à cinq heures, et une fois toutes les trois semaines elles pouvaient partir le samedi à midi. Nous le week-end, on avait le droit de sortir, on avait le droit... Il y avait plein d'activités que je ne faisais pas chez ma mère, chez mes parents, plutôt : aller au théâtre, aller au cinéma toute seule, moi ça je connaissais pas quand j'avais 15 ans, non ce n'est pas l'internat qui était dur.

*Et après vous avez fait une année, deux années de formation ? quels souvenirs vous en gardez ?*

Deux années, et ça c'était, honnêtement,... non, ça ne nous a pas servi à grand chose... c'était 68-70 hein ! donc...

*Donc vous avez eu l'impression que c'était inutile par rapport à ce qui vous attendait après ?*

On est arrivé le jour de la rentrée en septembre, on n'était pas prévenu, nous on pensait qu'on arrivait pour une année de formation –et là aussi c'est des souvenirs qui marquent– la directrice, qui était une femme pas très sympathique, attendait chaque élève qui arrivait elle était très heureuse de dire « vous êtes là pour deux ans ». <rire> Ce n'était

---

pas vraiment une punition, mais elle était contente de nous dire ça. En fait ces années-là c'était des années de transition où ils se sont trouvés... les profs se sont retrouvés avec deux années de formation et il a bien fallu expérimenter. Voilà. Et c'est vrai que quand on a 19 ans on est un peu contestataire, on venait d'avoir 68, on contestait un petit peu ce qu'ils disaient. Mais au point de vue formation... je n'ai jamais trouvé que... Je trouve que la meilleure formation, c'est les collègues qui me l'ont donnée, quand j'ai démarré je veux dire, après... Mais j'ai eu la chance pendant les deux ou trois premières années de tomber avec des collègues sympathiques qui m'ont beaucoup aidé à commencer.

*L'Ecole normale –vous commencent à parler de la directrice– c'était encore le système un peu autoritaire ?*

C'était, oui... C'était quelqu'un qui voulait que ses élèves réussissent, qui avait une image de marque, c'était... On était autre chose que des lycéennes normales pour elle... L'Education nationale, pour elle, c'était... illuminée, hein, elle était... Alors, d'une part elle nous laissait beaucoup de libertés, on allait au spectacle, on n'avait pas de surveillance... mais d'autre part, on avait un rang à tenir, c'était les normaliennes, c'était comme ça, !

*Certains m'ont parlé d'une opposition entre certains profs de l'Ecole normale et les directions qui étaient encore sur une image encore un peu stricte : l'instituteur, ses devoirs...*

Voilà ! Je ne pense pas que... Elle n'était pas bornée cette dame, mais elle avait une très-très haute idée de ce qu'était un instituteur effectivement. Mais ce n'était peut-être pas forcément un mal non plus, hein !

*C'était en terme d'exigences ?*

Je vois, par exemple, nous on a vécu 68 de façon très bizarre, parce que je n'avais aucune conscience politique à ce moment là : tout baignait, tout allait bien. On s'est retrouvé... En plus de ça, je redoublais puisque la première année il fallait avoir 200 pour avoir le bac, j'ai eu 197,5 et j'ai été recalée. Comme le disait mon professeur d'histoire sur le bulletin que j'ai apporté le jour du bac : « a très mal accepté son redoublement ». L'année 68, moi, je l'ai passée à ne rien faire, je l'ai raté de peu, j'avais un niveau moyen mais je n'ai pas eu besoin de beaucoup travailler. Alors 68, on l'a vécu un peu, nous, en tant que redoublantes, comme des vacances avant l'heure, hein ! Mais pour en revenir à la directrice, elle était très impliquée, elle avait fait venir des intervenants pour parler du racisme. Nous, on avait à ce moment-là une bande de copains martiniquais, sénégalais. Il y avait une de mes amies qui était mariée avec un monsieur, là aussi en 68, dans une petite ville comme Annecy ce n'était pas forcément bien vécu. Mais la directrice elle était plutôt avec nous, notamment cette amie dont je vous parle s'est retrouvée enceinte et a été obligée de se marier, ça avait fait tout un pataquès avec ses parents qui l'avaient complètement rejetée, qui lui ont envoyé toutes ses affaires : la directrice l'a soutenue. Vous voyez, elle n'était pas bornée, simplement quand même, les instituteurs c'était les instituteurs !

*Quand vous étiez à l'Ecole normale d'Annecy, vous vous êtes implantée dans le département ou vous aviez l'idée de revenir ?*

Ah non, moi je serais volontiers restée là-bas ! D'ailleurs les deux premières années,

j'ai enseigné en Haute-Savoie... et puis je suis rentrée en 72, l'année où je me suis mariée pour me rapprocher de mon mari qui lui était d'ici. Moi aussi d'ailleurs, entre temps mes parents avaient déménagé depuis Saint-Etienne pour venir définitivement là. Et mes parents pensaient vraiment que je ferais ma vie là-bas, il s'est trouvé que j'ai... que je me suis rapatriée. Et là aussi ça n'a pas été facile ! d'arriver sans rien connaître, du moins sans connaître personne... parce qu'on a quand même un réseau de connaissances qu'on fait au cours de ses études, après ses collègues, voilà on connaît, les institutrices qui vous accueillent dans les classes... Là, quand je suis arrivée en 72, j'ai été nommée pas très loin de B. [village proche de l'auberge], mais je ne connaissais aucun enseignant, mise à part la directrice de l'école de B., parce que dans un petit village tout le monde se connaît, je ne connaissais personne. <silence> et ça, ça n'a pas été très...

*Vous n'aviez plus vos repères ?*

plus aucun repère !

*Et au niveau des postes que vous avez occupés, Annecy, c'est la Haute-Savoie, vous étiez en primaire, en maternelle ?*

J'étais... oh ! j'avais choisi une voie pas très facile, quatrième et troisième pratique à l'époque.

*Donc ça n'avait rien à voir avec la maternelle, ces classes. Vous aviez demandé ?*

J'avais demandé parce que c'était réputé comme étant assez difficile et que je voulais voir ce que c'était. En parallèle, parce qu'on n'avait aucune formation pour ça –et c'était une erreur de mettre des jeunes de 20 ans face à des jeunes de 16 ans qui étaient démotivés– en parallèle j'avais demandé aussi à suivre des stages de formation.

*Vous avez suivi des stages...*

On faisait une semaine de stage et –autant que je me rappelle parce qu'il y a trente ans– quinze jours ou trois semaines d'école, et on avait toujours la même remplaçante qui venait pendant les deux ans. On était trois collègues, ça se passait dans un CEG... oui c'était une semaine sur trois parce qu'on avait, on était trois en poste et la remplaçante tournait. J'ai fait mes deux ans puisqu'après en Haute-Loire je n'ai pas pu avoir... Etant jeune mariée, je voulais quand même... je voulais rester près de...

*Vous avez demandé une zone plutôt qu'un type de poste ?*

Voilà ! et là, je suis tombée en classe unique. Alors ça a été... là aussi ! Non mais, quand on réfléchit, j'ai toujours été... j'ai toujours eu des choses où il a fallu se remettre en question, dès le départ. Parce que là aussi, la classe unique c'est quand même un enseignement un peu particulier, et c'est là que je vous dis j'ai eu la chance de tomber... –j'étais dans un minuscule petit hameau pas très loin de B. à 20 kilomètres– j'ai eu la chance de tomber sur un couple d'enseignants qui eux occupaient les deux classes du chef-lieu de la commune, qui ont vraiment été... des gens très-très ouverts, ils m'ont beaucoup aidée.

*Oui, parce qu'en arrivant sans préparation, une classe unique, c'est un peu spécial !*

Je l'ai su au mouvement de septembre et je commençais tout de suite. Ce n'était pas une classe chargée, il devait y avoir 13 ou 14 élèves, mais il y avait absolument toutes les

sections, donc il faut bien se...

*Oui, c'est toute une organisation spéciale. Et là vous être restée...*

Je suis restée trois ans, et puis après j'ai été nommée sur B. dans une autre classe unique, de B., où je suis restée un an.

*En fait il n'y avait pas vraiment le choix dans la zone ?*

Quand on arrivait à avoir l'école du bourg on avait son bâton de maréchal ! <rire>

*Vous avez continué encore, et votre carrière d'instituteur...*

Et après, la petite école a fermé parce qu'ils ont regroupé, il restait encore trois écoles dans le hameau, ils ont regroupé au bourg et ils ont créé une classe maternelle, et là ! j'ai croisé les doigts... parce que moi, parallèlement, ma meilleure amie qui l'est restée depuis l'Ecole normale, elle travaillait en Isère en CP, et déjà à ce moment-là elle était en classe maternelle et quand j'allais la voir je rêvais devant tout ce qu'on pouvait faire en maternelle. Et quand cette classe... Il y avait deux classes au bourg et quand ils ont dit, on va créer une classe pour les moins de six ans, j'ai prié le ciel pour que mes deux collègues ne la demandent pas, c'était ce que je voulais faire

*Vous l'avez fait longtemps ?*

Cinq ans, six ans même, j'ai été nommée en 76. Ça correspondait bien à ce que je voulais, à l'état d'esprit que je voulais. Les collègues me l'avaient laissé, c'était deux dames qui n'avaient pas du tout pas envie. La première année, là aussi, je n'avais jamais fait, elles étaient... elles avaient eu mon frère en classe, elles étaient près de la retraite, elles se sont dit : celle-ci, on va la manager ! Et on n'avait vraiment pas du tout les mêmes conceptions. Quand je suis arrivée, la dame qui faisait le CP m'a dit : « ben voilà, faut qu'à la fin de l'année... faut qu'ils sachent lire, je t'amène des livres... » –je ne me souviens plus, une méthode ancienne– Je dis « non mais attendez, moi ce n'est pas tout à fait comme ça que je vois les choses ! »

*Il fallait apprendre à lire en grande section avec une méthode...*

Je me suis bien battue, mais ça a marché, ça a bien marché, hein !

*Donc vous avez fait votre trou en classe maternelle comme on dit ?*

Mais finalement, c'est ce que je préférais. C'est toujours ce que je préfère !

*Et le grain de sable, l'élément qui a fait que vous êtes partie, entre autres, c'était la présence de vos enfants ?*

Oui, nerveusement, j'étais fatiguée. Et puis... à ce moment on avait aussi des classes surchargées –quand j'entends à la rentrée, pas plus de 25 enfants– là, il faut bien comprendre que même en 77 78 –je ne sais pas maintenant, je ne m'occupe plus de ce genre de problème– mais il y avait une concurrence acharnée entre l'école publique et l'école privée à B. comme dans beaucoup d'endroits de Haute-Loire, mais à B., ça atteignait des sommets ! Donc il était hors de question de laisser s'échapper un enfant, donc il y a une année où j'en avais quand même 41 inscrits, et entre Pâques et –mais ça avait été le pompon ça !– entre Pâques et puis Juin j'en avais quand même 37 qui allaient de deux ans au CP, on les prenait à deux ans. Alors, c'était quand même lourd...

*Donc ça fait des conditions de travail pas faciles, ça*

Non, et on n'avait pas les locaux pour non plus. L'école maternelle, ils l'ont construite après mon départ... Et j'ai été longtemps, longtemps sans vouloir aller la visiter cette école maternelle. Parce qu'on travaillait dans une des classes de la primaire, mal adaptée. Moi ça me faisait mal au cœur, quelque fois j'étais obligée de dire à tous ces bambins de s'asseoir, alors que dans mon for intérieur je savais bien qu'il ne fallait pas qu'ils soient assis, et puis que les enfants... mais on ne pouvait pas faire autrement.

*Ça faisait une contrainte extérieure ?*

Mais au point de vue esprit, c'est ce que je préférais dans l'enseignement !

*Est-ce que vous pouvez me raconter le moment du déclic, comment vous avez été amenée à prendre la décision de partir ? Est-ce que ça a été graduel, ou ça s'est fait brutalement ?*

Ça a été graduel, parce que mon mari travaillait avec ses parents, qui avaient une boulangerie pâtisserie, mes beaux-parents voulaient prendre leur retraite, mon mari voulait prendre la suite, et c'est vrai que c'était une activité qui se faisait en couple. Mais en fait on avait déjà eu avant –j'ai oublié de vous dire ça– on avait déjà eu des vellités de partir, on aurait bien aimé monter une autre affaire toujours dans la boulangerie, on avait eu une opportunité dans les Alpes, là mes enfants étaient vraiment très petits, mais là j'aurais carrément arrêté... dans une station de ski, donc on avait visité un fonds de commerce. Malheureusement, il fallait une caution familiale et mes beaux-parents ont refusé de la donner parce que eux, voulaient que leur fils reprenne l'affaire derrière eux.

*C'était au début de votre carrière, cet essai d'ouvrir une boulangerie ?*

Ah oui quand même, ce devait être dans les années... 74, oui 74

*Peu de temps après votre sortie de l'EN vous aviez envisagé de...*

Voilà ! mais c'est parce que j'ai toujours eu avec mon mari, ce côté... On essaye des choses, c'est comme on a "essayé" un restaurant, alors que rien ne nous destinait à...

*Donc c'était un peu le goût du défi, se lancer dans quelque chose ?*

Tout à fait. Bon, ben là ça a été simple on a été barré, on a été barré. Bon et puis après, je vous dis, l'histoire... On savait que mes beaux-parents voulaient arrêter... J'ai une sœur de mon mari qui avait dit « si tu reprends derrière papa et maman, moi je veux bien... ». Elle, elle travaillait à l'hôpital. Elle était d'accord pour arrêter et travailler avec son frère... Mais c'est vrai que ce genre d'activité, surtout à la campagne, c'était une famille, quoi. Donc on savait. Et c'est pour ça que ma belle-mère m'avait dit : « prends quand même un an de congé, il vaut mieux ». Parce que, quand même, j'allais l'aider, c'était une grosse affaire. Il y a huit enfants chez mes beaux-parents, donc le week-end, des belles filles, les filles, tout le monde allait participer. Donc, si vous voulez, je savais déjà un petit peu comment ça se passait.

*Vous dites que vous aviez envisagé de reprendre le commerce familial. Mais ça s'est pas fait finalement, puisque vous êtes dans un restaurant ?*

Si ça s'est fait : quand j'ai arrêté en 83, nous avons repris le commerce de mes beaux-parents. Voilà. Et puis après ça vient plutôt de mon mari : il disait toujours « quand

j'aurai 40 ans, je vendrai la boulangerie et je monterai un restaurant » Parce lui, c'était ce qui l'intéressait. Non quand j'aurai 50 ans, voilà, je dis des sottises. Et fort heureusement ce n'est pas comme ça que les choses se sont passées ! On était à quatre kilomètres, et un beau jour, –c'est pour ça que je vous dis, on a toujours eu un petit goût du défi– un beau jour on a appris que cet endroit là –qui était fermé pour cause de faillite depuis très longtemps– était à vendre. Mon mari est venu me voir dans le magasin et il me dit : « ça se vend dans quinze jours, qu'est-ce qu'on fait ? » j'ai dit « ben écoute, tu te renseignes ». Et puis il s'est renseigné, et en quinze jours on a acheté ça ! C'est pour ça que c'était vraiment un départ à l'aventure, on n'avait jamais, jamais ni tenu de restaurant, ni mon mari travaillé en cuisine dans un restaurant... mais c'était aussi autre chose !

*C'était la décision de votre mari. Mais vous, à l'époque, par rapport à la classe, vous aviez déjà envie de partir, c'était clair ou...*

C'était clair, c'était clair ! C'est pour ça... souvent, on m'a demandé « est-ce que vous avez eu des regrets ? » Je disais non, parce que des regrets on ne peut pas en avoir. Parce que moi, je ne regarde pas en arrière. On prend le temps de réfléchir avant, mais quand les choses sont claires... <silence> Du moins des regrets à ce moment là, parce que maintenant des regrets, je peux en avoir pour d'autres raisons, ce n'est pas...

*Vous dites les choses étaient claires, donc vous aviez déjà fait le bilan, par rapport à la classe ?*

Oui. <silence>

*Est-ce qu'il y a des choses particulières qui vous pesaient, vous avez déjà parlé de...*

Ce qui me pesait, bon y a le problème de mes enfants mais ce n'est pas ce qui m'a fait partir parce que les enfants, à la limite, il m'en restait deux dont un allait passer dans le cours supérieur, je n'avais plus que le petit.

*C'était une question de patience !*

Il fallait attendre, bon je le savais. Mais... la chose qui me pesait le plus, c'est que je n'étais jamais sûre de moi. Et j'étais incapable de reprendre quelque chose que j'avais déjà fait, de me dire le mardi « tiens, on a déjà fait ça l'année dernière, on recommence... » C'était toujours tout à zéro et c'était très, très lourd à vivre ! Et je n'étais jamais sûre de moi, et j'étais toujours... « est-ce que ça va marcher ? est-ce que j'ai bien fait ? » J'étais une perpétuelle élève ! <silence>

*Vous étiez en situation d'apprentissage.*

Permanent ! Même au bout de treize ans.

*Vous n'avez pas ressenti une sorte de maîtrise professionnelle qui s'installait ? Il y a des gens qui me parlent de routine...*

ben pas moi !

*vous étiez en situation d'inconfort ?*

Voilà, moi ce n'était pas vraiment de la routine, parce que je recommençais à zéro sans arrêt.

*Et par rapport à vos collègues, par rapport à l'inspecteur ? Quels rapports vous aviez*

*avec les inspecteurs ?*

Je n'avais rien... Les inspecteurs on ne les voyait pas très-très souvent mais je n'ai jamais vraiment eu de problème, je travaillais... Je n'étais pas super douée, j'étais quelqu'un de tout à fait comme tout le monde mais je travaillais quand même bien dans l'esprit de ces classes maternelles. Quand l'inspectrice venait je n'ai jamais eu de réflexion qui puisse me faire penser que je n'étais pas apte à faire ça. Je pense que ça doit être de caractère, parce que je me fais toujours autant de souci pour d'autres choses maintenant. Mais c'était lourd à vivre parce que... Bon, on rate un client au restaurant, c'est bien dommage on le reverra pas –mais on ne va pas en mourir, hein !– Mais ce souci permanent de se dire : j'ai ces jeunes enfants, il faut qu'ils démarrent correctement et... C'était l'angoisse permanente !

*Donc, il y avait une sorte de poids, de responsabilité, et c'est quelque chose qui s'est accentué ou le fait d'avoir un peu d'ancienneté, vous vous êtes dit finalement c'est...*

Ce n'était pas mieux, c'était pire ! Il y avait toujours cette angoisse de rater un gamin. Et c'est pour ça que... l'année où j'ai arrêté, j'ai rencontré le médecin par hasard dans la rue et il m'a dit : « ou, là, là madame E., vous avez l'air d'être en pleine forme ! » C'est vrai que quand j'ai arrêté, notamment la première année, j'ai eu l'impression de... De ne plus avoir de soucis ! d'être libérée. Alors que j'aimais ce que je faisais : partir à l'école, je n'ai jamais eu l'impression de faire un travail, vraiment. Les gens me disent « je vais travailler, j'y ai passé toute ma vie ». Moi, je n'avais pas l'impression de travailler : je partais à l'école contente, j'aimais beaucoup mes enfants, mais j'avais cette... ah ! Et c'est vrai que quand j'ai arrêté, je me suis sentie toute légère ! <silence>

*Le souvenir que vous gardez c'est ce poids, que d'ailleurs vous avez découvert quand vous êtes partie ?*

Oui, voilà, c'est après. Et c'est pour ça que je me souviens de la réflexion de ce médecin. Parce que... on ne se rend pas compte –comme vous dites– mais... c'était là, c'était là ! Ce souci, ce souci ! Je n'avais pas l'impression de travailler avec les enfants, mais, finalement, on travaillait perpétuellement. Parce que j'allais faire des courses en ville, tiens je voyais un truc, je pensais aux élèves, je cherchais. Ce n'était pas... Le travail, ce n'était pas huit heures et demi onze heures et demi, c'était permanent. J'avais toujours une recherche dans la tête, toujours quelque chose...

*Et dans les éléments qui ont facilité... si vous n'aviez pas eu ces opportunités, vous pensez que vous auriez fait quelque chose pour vous en aller ou que vous vous seriez adaptée ?*

non, je pense que je me serais adaptée.

*Donc c'est un peu un hasard extérieur en fait ?*

Voilà, voilà. Je ne suis pas partie parce que je me suis réveillée un matin en me disant « j'en ai marre je veux arrêter », ça n'a pas été un ras le bol, ça a été une opportunité.

*Vous avez accepté quelque chose...*

Voilà, parce que j'aurais pu résister en disant « moi je veux rester, j'ai ma place ». Ça



représentait quand même beaucoup d'avantages pour une mère de famille.

*La sécurité ?*

Oui, et les vacances avec les enfants. D'ailleurs, ça, mes enfants ne l'ont pas très bien vécu.

*Oui, c'est très pratique, une maman institutrice !*

Pour eux qui avaient l'habitude... On a une maison à la sortie de B. avec une pelouse, bon c'est fermé, les enfants l'avaient bien organisé : on sortait ils étaient dehors... Eux, par contre ils se sont retrouvés enfermés en plein centre-bourg, comme ça, ils n'ont pas vraiment compris. Ils pensaient que c'était du temporaire, mon fils me disait, il avait six ans à l'époque, il me disait : « Dis maman, c'est quand que tu redeviens maîtresse ? » parce que là les enfants n'ont pas vraiment suivi.

*Passer d'enfant d'institutrice à enfant de commerçant, ce n'est pas très positif comme évolution...*

<rire>

*Et vos collègues, vous aviez commencé à m'en parler...*

Oui, quand je vous avais dit qu'ils m'avaient beaucoup aidée.

*Vous m'avez parlé de gens qui vous ont beaucoup aidée à vos tout débuts puis de gens avec qui vous avez eu des rapports un peu plus difficiles.*

Entre temps, j'avais quand même eu mes deux autres collègues de l'école. Une dame est partie en retraite et a été remplacée par une collègue que j'avais rencontrée déjà en stage, et puis après il y a eu une autre création de classe on s'est retrouvées avec un monsieur qui a amené un esprit nouveau. C'est bien de travailler avec des hommes, parce qu'on n'était que des femmes, alors... Mes collègues que je vois toujours d'ailleurs, qui sont restés des amis. Donc, les collègues ça c'est quand même résumé, pour moi, aux collègues proches, parce que les autres collègues on les voyait une ou deux fois par an pour les conférences ou à l'occasion de stages, mais pas, là c'est vrai que je n'ai pas... je ne me suis pas vraiment intégrée à la profession.

*Votre formation initiale, c'était dans un autre département*

là, ça a été une coupure quand même !

*Vous n'étiez pas très impliquée dans le milieu professionnel*

Non, et puis, là aussi, il y a quinze ans ou vingt ans, il y avait moins de rencontres à ce moment-là : comme je vous dis les conférences et puis point. Et puis c'était un milieu... –est-ce typique de la Haute-Loire, je ne sais pas– c'était quand même un milieu fermé, ce n'était pas facile de rentrer. Bon, par exemple, une année –la première année je crois ou la deuxième année– quand je suis arrivée en classe maternelle, j'ai voulu participer au congrès de l'AJEM, qui avait lieu à Poitiers. Et bien, on avait reçu un papier, je me suis donc inscrite et puis vogue la galère ! quand on a 25 ans, hein ! on peut quand même bien partir en congrès. On partait en train, l'inspectrice m'avait dit « rendez-vous à la gare du Puy » Je suis arrivée –on devait être dix ou douze je ne sais plus– évidemment, je ne connaissais personne, toutes les dames se connaissaient, c'était toutes des instits de

classe maternelle du Puy, moi je ne connaissais personne. Alors déjà je me suis retrouvée un peu isolée, puis après bon, pendant le voyage on a sympathisé. Et il y a quelqu'un qui m'a dit : « je me demande comment vous avez fait pour venir alors que vous ne connaissez personne. ». <silence> C'est quand même un peu bizarre ça !

*Vous étiez arrivée un peu par hasard dans un cercle fermé qui se réservait le...*

Oui, mais enfin si les gens ne se bougent pas aussi ! Mais c'est pour vous illustrer à quel point c'était fermé. <silence>

*Et vous avez eu des échos, des réactions de vos collègues ? Comment les gens ont réagi à votre départ ?*

Les seuls échos que j'ai eu, c'est que... il y a une dame qui a décidé de faire la même chose que moi. Un an ou deux après, ça avait du lui donner des idées ! <rire>

*Vous avez fait des émules !*

J'ai fait des émules ! et elle avait trouvé ça très bien ! Bon, elle a été obligée de recommencer : comme moi, elle avait fait valoir ses droits à la retraite proportionnelle et puis son mari ayant de gros problèmes de santé, peu de temps après, elle a réussi à le faire valoir et ils sont revenus sur la décision de mise à la retraite. Mais sinon, non. Mes amis, ils avaient été prévenus... Non, vraiment, je n'ai pas eu beaucoup de...

*Ni de réactions de rejet comme certains me l'ont dit, ni de*

Non ! Pas tellement de rejet parce, finalement, comme je n'étais pas très proche du milieu enseignant, ça n'a pas été quelque chose de...

*Et dans les gens qui vous étaient proches, vous n'avez pas eu de réactions ?*

Ah, ma meilleure amie ! Non, elle, elle a toujours... Elle a cinquante ans, elle commence à déchanter maintenant. Elle m'avait toujours dit que je n'étais pas faite pour l'enseignement.

*Donc, elle n'a pas été vraiment surprise ?*

Elle n'a pas été vraiment surprise.

*Et puis, elle a été prévenue... graduellement, si on peut dire.*

Les réactions que j'ai eu, ça a été plutôt avec mes clients de maintenant. Peut-être pas de maintenant, parce que depuis le temps qu'on est là... Mais quand on a commencé... pas à la boulangerie, parce que les gens me connaissaient : à la boulangerie, je quittais l'école, j'étais la belle-fille des E. qui tenaient depuis quarante ans, tout le monde savait, donc j'avais peu de... Mais quand on a commencé ici, et que les gens me disent « vous étiez où ? » et que je dis que j'étais enseignante, encore maintenant... Souvent, il y a des gens qui regardent les décorations qui sont à l'étage et qui trouvent ça joli. D'ailleurs il faudrait que je les refasse parce qu'ils ont au moins dix ans, mais je n'ai pas le temps. Et mon mari dit : « Ma femme était enseignante et elle aime bien les travaux manuels » Alors là, par contre ! Les clients, je n'ai jamais entendu quelqu'un qui apprend que j'ai été enseignante et qui ne me dit pas « mais vous ne regrettez pas ? ». Tous les gens disent : « ah, vous étiez enseignante, et vous ne regrettez pas ? » Alors ça ! Mais c'est incroyable !

---

*Tout le monde a dans la tête, l'image de...*

Ah oui ! « C'est une sinécure, donc on ne peut pas s'en aller »

*Donc, les gens sont surpris*

Oui, vraiment, vraiment ! Je n'ai jamais entendu quelqu'un me dire « vous avez bien fait, c'est plus intéressant » : ah ! vous ne regrettez pas ?

*Même parmi les enseignants ?*

Si, ou alors les gens vous font des réflexions bizarres. J'avais un client qui venait depuis longtemps. Un jour, je tapais une note à la machine – parce que, quand il y a dix personnes autour de moi... bon, je veux quand même être sûre– il me dit : « et ben dites, en tant qu'enseignante, vous pouvez pas compter de tête ? » <rire> Quelques fois les gens sont bizarres !

*C'est l'image de l'instit qui...*

Mais quand les gens vous disent « vous ne regrettez pas ? » ce n'est pas... Moi, si je regrette –je regrette très peu de choses– mais pour eux, c'est le temps libre, sous entendu « vous ne regrettez pas le temps libre » Ça, c'est clair comme de l'eau de roche, hein !

*Les fameuses vacances, qui font fantasmer tout le monde !*

Alors, c'est certain que... Maintenant, j'ai cinquante ans... Quand arrive le mois de juin, on est en plein travail, on a des horaires absolument pas possibles parce que les 35 heures, on ne connaît pas... Là, c'est certain, je commence à regretter et à me dire « si j'étais restée enseignante, dans cinq ans je serais... gnagnagna... et là je partirais pour deux mois de vacances ». Bon, mais là c'est de l'auto-dérision, moi je trouve que c'est drôle, ce n'est pas pour ça que l'on regrette ou que l'on ne regrette pas. Disons que... si je réfléchis, quand je dis que je regrette l'enseignement ce n'est pas pour ces raisons là. Ce n'est pas parce qu'on a deux mois de vacances que...

*Oui, malheureusement, on ne peut pas prendre les vacances et laisser le reste !*

Oui, parce que sur l'autre côté de la balance, il y a, justement, ce poids des responsabilités qui était vraiment un gros poids, et c'est autre chose quoi ! Par contre, qu'on regrette pour... d'autres raisons... c'est sûr, c'est sûr. Parce que, bon, il y avait ce contact avec les enfants, que je continue à rechercher. Il y avait aussi, si vous voulez, dans ce métier une recherche intellectuelle très importante : je passais mon temps à chercher : ça vous maintenait. Plus que là, bon, on... ça n'a rien à voir.

*Oui, il y a une part de création pour concevoir la classe, surtout si vous étiez une insatisfaite comme vous le disiez tout à l'heure.*

Voilà ! C'est ce genre de chose que je rechercherais, que je ne regretterais pas mais que je rechercherais.

*Oui, au-delà de l'image d'Epinal que les clients peuvent avoir ! Et sur la décision, vous pouvez... ça été facile, difficile ?*

Ça a été facile. Oui mais, on navigue –je dis on, j'inclue mon mari, c'est peut-être pas comme ça– je navigue de façon de façon un peu cyclique, moi. Quand j'ai fait le tour d'un

problème, enfin quand j'estime que j'ai fait le tour d'un problème, que j'estime qu'il n'y a plus rien de nouveau à apprendre ou à apporter, il faut que je change.

*Donc, au bout d'une année, vous étiez au clair sur la décision ? Parce que rien ne vous obligeait à démissionner au bout d'un an*

C'est une façon de couper les ponts, ne pas pouvoir revenir en arrière.

*Donc, de vous mettre devant le fait accompli ?*

Oui, voilà.

*Et l'administration, vous avez eu des réactions, des contacts avec l'inspection ?*

Pas du tout, pas du tout ! J'ai rempli mes papiers de façon purement administrative et... aucun retour ! Ça s'est passé très anonymement. Je n'étais pas du tout connue dans le département, j'étais... quelqu'un qui passe. Malgré les treize ans finalement, non onze ans en Haute-Loire. Mais au bout de onze ans, on pourrait quand même se dire que...

*Qu'on existe, tout simplement !*

Alors, si vous voulez, j'existais au niveau de B. et ça s'arrêtait là. Maintenant, je ne suis plus beaucoup les affaires de l'Education nationale –quoique mon mari m'a fait le reproche de trop m'en occuper pendant un certain temps– Parce que vous savez, quand je suis partie, la dame qui m'a remplacé... bon, ben elle ne travaillait pas du tout comme moi, et moi, ça me mettait en rogne. Alors je disais à mon mari... –mes enfants continuaient à aller à l'école– je disais à mon mari... et lui me disait : « tu n'y es plus, tu n'en fais plus partie, coupe donc le cordon ! » Mais ça me faisait de la peine, je me suis sentie impliquée pendant très longtemps. Mais pour en revenir à ce que je vous disais, ils m'ont laissée partir sans... sans rien, parce que, à ce moment là, les inspecteurs du secteur ne restaient pas très longtemps en poste non plus, c'était des gens qui défilaient, défilaient. Sur ce poste d'inspection à Y. –maintenant il y en a un à M., à l'époque c'était sur Y.– les inspecteurs restaient un an, deux ans. Donc, ils avaient à peine le temps de connaître les enseignants et ils étaient nommés ou ils demandaient à être nommés ailleurs. Donc, c'est peut-être aussi pour ça que...

## Éric

---

[inaudible...] Je ne sais plus si je vous ai raconté, quand même, le pourquoi de mon arrivée à l'Ecole normale.

*Non, je l'ai consulté avant de venir, c'était uniquement des renseignements très précis et vous mettiez à la fin « je préférerais qu'on se rencontre ».*

Ah d'accord, très bien. Donc moi en fait je suis arrivé à l'Ecole 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, j'étais seul, j'étais fils unique à cette époque-là. Attendez,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

qu'est-ce que je raconte ? J'avais déjà un frère. Si en tout cas un de ses fils pouvait être instituteur, pour lui c'était répondre à un de ses vœux sincères. 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'Ecole 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'Ecole 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...*

Et puis, la première année... 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'Ecole 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'Ecole normale qui m'a incité à aller jusqu'au bout parce qu'il ne comprenait pas pourquoi. <rire> Il ne comprenait pas ! Lui apparemment les matières qu'on nous faisait... ou autre, il n'aurait pas pu m'en empêcher. 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'incompatibilités 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.

*Les contacts avec les enfants, ça vous intéressait, mais pas pour en faire un métier...*

Pas pour en faire un métier. Tout gamin, je dessinais des façades, je dessinais même des... j'hésitais entre le design automobile et l'architecture mais je savais que c'était un domaine où le dessin aurait de l'importance. Donc, mais pas instit. Donc du coup, je suis allé jusqu'au bac... Avec des difficultés, parce que j'ai raté mon bac la première année,

j'ai redoublé et puis j'ai fini par l'avoir. Alors là quand j'ai eu le bac, je suis allé voir le directeur de l'École normale : « écoutez maintenant j'ai le bac, maintenant je ne veux pas faire la formation professionnelle, je veux partir dans un autre boulot, ça ne m'intéresse pas ». Alors donc là le directeur à nouveau, de m'inciter : « non, non, ne faites pas cette connerie-là, vous êtes à l'École normale, vous allez avoir un métier, vous savez bien quand on entre à l'École normale, on sort instit. Allez jusqu'au bout et vous verrez après ». <rire>

### *Sur les rails !*

Et voilà. Je suis pourtant quelqu'un de têtu mais j'étais quand même... De toutes façons qu'est-ce que j'allais faire et avec quels moyens, sachant que chez moi mes parents ne m'aideraient pas ? C'était quand même bigrement décisif, le milieu familial qui ne me portait pas. Donc, je me suis dit, une seule voie c'est d'y aller. Donc, j'ai suivi mes deux années de formation avec des difficultés, parce que quand même je pensais à autre chose, et puis je suis arrivé quand même, à l'époque on appelait ça comment... le certificat d'aptitude. C'est marrant le certificat d'aptitude pédagogique. Je ne sais pas comment ça s'appelle aujourd'hui, mais c'était ça à l'époque.

### *C'est le même sigle que pour les CAP.*

Oui, oui tout à fait. C'est ça : C.A.P. Et puis s'en est suivi quatre années d'enseignement. La première année a été fabuleuse puisque j'ai vraiment eu une chance folle, je suis tombé dans un groupe scolaire excessivement dynamique à C. (ville) dans L'Aisne où de toutes façons je venais prendre un remplacement d'une personne qui était en congé maternité. Elle a dû prendre une année complète. Et 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... C'était surtout ça mon envie : avec les gamins c'était d'arriver à essayer différentes choses du point de vue pédagogique. J'étais absolument dramatisé de voir que l'école fabrique des exclus. Donc ça si j'étais resté, ç'aurait été un de mes grands combats : comment faire pour que l'école –non pas réponde aux maux de la société, ce n'est pas son objet à la limite, sûrement pas– mais fasse que des enfants aient toutes les chances à travers la formation qu'ils suivent de s'en sortir, de trouver en eux-mêmes les forces et compétences pour y arriver, sachent les développer. C'est plutôt ça qui m'aurait intéressé de faire.

### *Donc s'adresser à des individus, pas une commande de la société.*

Voilà. Et puis cette première année, justement, elle m'a permis un petit peu d'aller dans ce sens. Et puis, bien sûr, quand on démarre après on se heurte à l'un des grands maux de l'Éducation nationale française : c'est le fameux titulariat de poste. Que l'Éducation nationale garantisse d'avoir son emploi à vie, je trouve ça fabuleux, surtout par les temps qui courent, il faut l'admettre. Mais que vous soyez par contre titulaire d'un poste dans un endroit bien précis...

### *propriétaire...*

Que dans nombre de cas, vous bloquez les situations, vous empêchez, je ne veux

---

pas dire une expérience, mais que vous empêchez une cohérence pédagogique de se mettre en place. Je dis pour qui travaille-t-on, pour les enseignants ou pour les enseignés ? Et alors que s'est il passé ? Je ne voulais pas aller en campagne, parce que la campagne me faisait peur. J'avais besoin d'une certaine liberté de penser et d'agir... On sait très bien que la campagne ce n'est pas ça, bon. Vous êtes...

*Sous le regard de l'autre ?*

Votre vie est mise sur la place publique. Et moi j'avais envie d'autre chose. Seulement je ne me sentais pas assez fort à l'époque, tout au moins, avec plus de force, plus de maturité on peut arriver à passer outre. Mais quand on se cherche encore soi même, c'est encore normal à cet âge là. J'estimais qu'avoir un poste en ville, c'était mieux. Mais quand vous démarrez ! Alors là, pour avoir un poste en ville, sauf hasard comme le remplacement de quelqu'un, c'était le cas pour moi la première année. Donc je suis allé dans une petite ville. Sur un poste –je ne sais pas si ça existe encore aujourd'hui– qui s'appelait les titulaires remplaçants. J'y voyais un gros avantage, parce qu'en fait quand on démarre, quand on n'a pas d'expérience, on risque aussi de faire du mal, toujours aux gamins, donc après tout autant être sur un poste de remplacement. Au moins on peut imaginer que les expériences vont être courtes et que ce qu'on a raté à un moment donné, on pourra peut-être le réussir le moment d'après.

*Et on ne prend pas de risques. Donc c'était rassurant pour vous.*

Donc j'y voyais beaucoup d'avantages. Et en plus, ça présentait beaucoup d'avantages en termes de culture, de voir en très peu de temps, de voir différentes pédagogies mises en œuvre, d'en discuter avec des enseignants et de se faire très-très vite sa propre idée sur ce que devrait être son choix. J'ai fait ça, par contre la première année je suis tombé 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... ». L'année d'après je suis revenu sur la commune où j'avais vécu quand même plus d'une douzaine d'années de ma vie. Et alors du coup, ça s'est à nouveau bien passé, parce qu'effectivement je n'étais pas en milieu hostile, je connaissais pas mal de gens, certains de mes collègues étaient mes anciens enseignants. Enfin, il y a eu une sorte de complicité qui est arrivée à se passer qui n'était pas inintéressante. Ça, ça m'a fait tenir une année. Et là j'avais toujours le poste de titulaire remplaçant. Donc je me baladais d'un poste sur l'autre quand même. Ce qui n'empêchait pas que parfois je quittais cette petite ville pour aller dans certaines petites communes de campagne, sur un remplacement de courte durée. Après ça s'est soldé par des remplacements au trimestre. Donc on arrivait quand même à mener une action pédagogique, on pouvait apprécier les retours, pendant trois mois. Et puis la quatrième année, j'étais à nouveau titulaire remplaçant, le premier trimestre j'ai fait des remplacements dans différents endroits... Alors ça commençait à me lasser à nouveau. Et j'ai eu une classe pour deux trimestres. Et là par contre, je sentais que je commençais à maîtriser un peu mieux le métier, j'avais un CE2, il me semble que j'arrivais à faire quelque chose avec, vraiment je sentais que j'arrivais à l'amener où je voulais aller. <silence> Et j'avais toujours envie de partir. Mais, si vous voulez, je que j'avais envie de faire, c'était partir sur un succès.

### *Partir contre eux, quoi ?*

Après toute cette période dure, je ne voulais pas partir la tête basse, et cette fois ça été formidable. On a fini l'année scolaire avec les parents, tous les gamins réunis, on a rassemblé sur une soirée les choses qu'on pouvait montrer aux parents. On n'avait pas imaginé un seul instant qu'on allait construire une soirée. C'était d'autant plus amusant, qu'on ne s'était pas aliéné dans la préparation d'une fête, qu'on n'avait jamais pensé à ça. Et puis en fait, en y réfléchissant à mes moments perdus je me disais si on rassemblait ça, ça et ça, on pourrait faire une soirée, et inviter les parents. Et en fait ça s'est fini là-dessus, j'ai fini là-dessus. C'est-à-dire j'ai passé un concours juste avant pour faire un stage à la FPA, dans le domaine du bâtiment, donc métreur dessinateur, tous corps d'état, et je l'ai eu et du coup j'ai demandé une année de congé. Et en fait, l'idée c'était effectivement que je ne voulais pas quitter l'enseignement dans ce sens où je demandais un congé.

*C'était du provisoire.*

Je vais essayer, on verra bien, et si ça marche, et bien je quitterai.

*Vous avez eu quel statut à ce moment-là. C'était une disponibilité complète ?*

Mise en disponibilité qui, normalement, devait être sans solde. Mais il était prévu que les stages de FPA pouvaient être rémunérés. Il y a eu un petit épisode. Il a fallu que je me batte avec un député alsacien. Ça s'est passé à Colmar, par contre, mon stage. Et j'ai pu être payé pour ce stage. Je crois que c'est par le ministère du travail. Et j'ai fait ce stage de formation professionnelle qui durait une année. Et donc là je me suis dit : « je vais continuer, j'aimerais bien connaître les métiers du bâtiment ». Je cherchais à me faire embaucher dans une entreprise du bâtiment, donc là chez Bouygues. Dans la filiale rhône-alpine de Bouygues. J'avais dû vous le dire que j'étais originaire de...

*Non*

Je ne vous avais pas dit mon parcours. Moi je suis originaire du Nord de la France, du département de l'Aisne (02). J'avais passé l'Ecole normale à Laon. Et donc après j'ai enseigné dans l'Aisne pendant quatre ans. Et après, mon stage de FPA, je l'ai fait en Alsace à Colmar. J'ai trouvé une place à Lyon chez CCFC (entreprise de bâtiment filiale de Bouygues) où là j'ai travaillé pendant deux ans. Chaque année je demandais de prolonger : ou bien je demandais une réintégration et je suivais le mouvement, ou bien je prolongeais ma disponibilité. Et en fait, ça, après, je l'ai fait pendant onze ans. Normalement on a le droit à dix ans. Je ne regrette pas que l'on ait droit à dix ans.

*Il y a un moment où l'on vous a mis devant le fait accompli, où on vous a demandé...*

Voilà, tout à fait. On m'a demandé –donc onze ans après– on m'a dit : « mais que faites-vous à la rentrée, vous rentrez, ou vous ne rentrez pas ». J'ai dit « écoutez non » Entre temps, j'étais entré à l'Ecole d'architecture de Lyon. J'avais choisi justement Lyon pour ça. Je cherchais un employeur qui soit dans une ville où il y avait de l'architecture. Je ne voulais quand même pas abandonner mon idée de gamin comme ça, aussi vite. Alors donc je suis entré à l'Ecole d'architecture de Lyon, j'ai fait quatre ans. Je n'ai pas terminé parce que j'étais écœuré par l'environnement de ces études –alors que ça marchait bien : j'étais en cycle de diplôme de DCLG–. Je m'étais mis à mon compte en même temps pour



---

travailler en tant que métreur dessinateur. Il s'est avéré que mon boulot s'est mis à accroître, et du coup entre les études qui ne me plaisaient pas avec les enseignants qu'il y avait sur Lyon, toujours passionné par Architecture, mais les études ne me plaisaient pas, le boulot qui me prenait de plus en plus de temps. En plus, j'étais responsable dans une association dont le but était de promouvoir l'architecture en direction du grand public. Donc j'avais trois statuts. A un moment donné, il a fallu que je fasse un choix. Donc là, j'ai mis le cap sur ce qui était à l'époque mon autre métier, dessinateur métreur, tous corps d'état. Et puis au fur et à mesure, mon métier s'est mis à virer sur la communication, parce que mon ancien employeur Bouygues a été mon premier client en tant que travailleur indépendant et sachant que j'étais en architecture, m'a demandé des prestations qui étaient à la marge de l'architecture, à savoir représenter un bâtiment, le mettre en perspective, le mettre en couleur pour en faire après une première page de couverture d'un dossier, pour après y faire un panneau d'expo, en faire dix, faire une expo, faire un stand. Tout compte fait, pour faire un métier qui n'était plus métreur, mais du dessin. J'ai eu une période transitoire où je ne faisais plus du tout métreur, mais du dessin. Je calculais des matériaux amenés sur un chantier.

*Très technique, là.*

Voilà. Et puis en même temps, à côté de ça, cependant, j'avais des côtés très créatifs. Je pouvais faire une page de couverture, installer des expos. Et puis jusqu'au jour où on m'a dit : « je préfère mille fois l'installation au côté technique ». Et alors on s'est mis à embaucher des gens qui ont complété mon savoir-faire dans le domaine technique. On avait les deux casquettes. C'était complètement atypique dans le paysage d'avoir une agence qui fasse du technique et de la création. Jusqu'au jour où on s'est dit : « mais attend qu'est-ce qu'on fait, on est égal à quoi ? » Là on a mis le cap sur la communication et la création graphiques. C'est comme ça qu'on est arrivé à ce que l'on est aujourd'hui, après une phase de difficultés, il y a six ans, de dépôt de bilan, à une période où le travail s'est raréfié. Comme on avait notre clientèle première dans le bâtiment, mon ancien employeur VNC, et puis après les portes se sont ouvertes chez les concurrents de Bouygues. C'était chez CCL, après Bernard, après SPI... des grands groupes du bâtiment. Et puis, tous se sont arrêtés en même temps, les chantiers se sont mis à geler en même temps.

*Toute la partie technique, en fait ?*

Par contre, on travaillait quand même aussi en création pour eux. Du coup, dans ces cas-là quand ça va mal, le premier poste sur lequel ils font des économies, c'est la communication. Après, j'ai découvert un nouveau métier pour moi, de management d'hommes et de femmes. On était huit à l'époque. La grosse remise en cause, dépôt de bilan. Il fallait qu'on continue à vivre, et comme entre temps, je n'avais pas donné ma démission de l'enseignement, ce dépôt de bilan c'est arrivé juste au moment, où je me suis dit, je vais peut-être reprendre l'enseignement.

*vous l'avez envisagé...*

Je me suis dit que je risquais de ne plus avoir de boulot dans ce métier-là. Je ne voulais pas me retrouver à la rue. A ce moment-là et bien tant pis, je demande un poste d'institut. J'ai entretenu l'Inspection académique dans ces termes-là. « Non, non. Vous avez

passé les limites, il faut repasser le concours ». Voilà pour la petite histoire que vous n'aviez peut-être pas dans la description.

*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. 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. C'est là où ça va vous amuser, c'est quand la boucle se referme.

*C'est 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 du Livradois-Forez entre Clermont-Ferrand et Thiers, cherchait ce qu'il a pu appeler un 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 d'ailleurs. Ça a été un argument pour qu'on vienne. Et c'est vrai que de toutes façons, dans notre métier aujourd'hui, quels 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 recycler et 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 que la pédagogie m'a énormément

---

servi et que 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.

*Ça c'est en termes d'expérience et en termes de formation ? Vous m'avez parlé des classes avant le bac qui vous ont pesé, mais les deux années de formation professionnelle, comment vous avez vécu ça, après le bac ?*

Ecoutez, le souvenir j'en ai et puis le... c'est toujours pareil. La capacité d'intégration que je peux avoir à cet âge-là ! Moi vraiment je garde un très mauvais souvenir de la formation professionnelle des enseignants, qui était quand même bien trop loin du terrain, même si, bien évidemment il faut traiter de matières que l'on n'abordera pas sur le terrain, c'est évident que l'on fera de la psychologie ou autre on doit se donner le temps de l'aborder autant par études livresques que par contacts avec l'enseignement. Mais par contre, en termes d'ouverture aux pédagogies diverses qui existaient, néant. Là ce n'était vraiment que de la bonne volonté de chacun de savoir ce qui se passait ailleurs.

*C'était de l'auto-formation.*

Ah oui, oui, complètement. J'ai vraiment eu l'impression que l'on était vraiment jeté dans la fosse aux lions pour arriver à s'en sortir, quoi. Et l'on n'était pas avec des gens qui étaient qualifiés pour nous aider à ça. Il y avait aussi un problème...

*d'enseignants ?*

Un problème d'enseignants en Ecole normale, de gens capables de tirer l'essence même des messages à passer aux futurs instits. C'était grave à ce niveau-là. C'est très grave.

*Expliquez moi ça. Quelle perception vous en aviez. Ces enseignants, c'était des gens qui étaient originaires du secondaire, non ?*

Du secondaire, oui tout à fait. Des gens originaires du secondaire. Ayant eu une promotion pour se retrouver enseignants à l'Ecole normale pour nous former. Bien souvent, c'était le cas. Et bien du coup il n'y avait pas toute cette pratique de l'enfant de primaire qu'ils n'avaient pas. Donc un... C'est vrai que je crois beaucoup dans l'expérience. Maintenant ça me paraît... Tous ceux qui disent que pour arriver à être un bon fonctionnel, il faut avoir fait le tour de la chaîne. Je dis : « oui ! Ça c'est vrai » J'y crois vraiment dans cette pédagogie là. Je vois que dans notre métier à nous, je suis plus en position de dirigeant de la boîte, donc du coup maintenant, il y a plein de casquettes que je dois avoir : de comptable, de commercial, etc. plein de choses. C'est important de passer dans les différents postes, de A jusqu'à Z, de voir quels sont les problèmes, etc. Et ça j'y crois vraiment. Je crois que si on a la chance d'avoir face à soi, la chance d'avoir des enseignants qui ont pu avoir une formation aussi en tant qu'instit ou en tout cas un bref moment où ils ont vécu face à des enfants. C'est hyper important. On avait des gens trop théoriques, qui étaient loin.

*De la théorie, c'est ce que me disent beaucoup de gens, à part quelques individus qui sortaient du lot.*

Oui, il y en avait bien forcément un ou deux qui sortaient du lot. Mais la grande... Par contre, ce n'était pas du tout mon propos à cette époque là. Comment est le recrutement ?

*Il y a un concours de recrutement.*

Mais sur quelles bases il était fait ce concours ?

*strictement académiques.*

Et le grand manque... <silence> Et aussi cette déconnexion par rapport à la vie.

*La vie ?*

La vie en général, la vie professionnelle. Bon, aujourd'hui c'est en train de changer d'après ce que je crois entendre dire. C'est pour ça que maintenant au moins par exemple, quand on reçoit les gamins de temps en temps pour une semaine ça c'est pour les actions en direction des élèves, je ne sais pas ce qui est fait pour les enseignants. Quand on voit maintenant un gamin qui est en troisième faire un parcours obligé d'une semaine dans une entreprise, c'est bien. Mais qu'est ce qui est fait d'autre en direction des enseignants pour avoir cette réalité de l'entreprise ? Cette réalité de la société aussi, parce qu'on sait bien que l'enseignant... et ça a été mon défaut aussi quand je l'ai été... Nous vivons tous en vase clos.

*Ça vous l'avez ressenti ?*

Ah bien oui, complètement. Moi j'étais toujours avec des instits. Et c'est vrai, il y a aussi un manque d'initiatives à ce niveau. Au niveau de l'inspection académique ou autres. On avait ces sacro saintes réunions, comment on appelait ça ?

*Conférences pédagogiques.*

Voilà, c'est ça, mais ça restait toujours dans le cadre de la pédagogie. Et jamais on n'aurait dit, « et bien tiens on va vous mettre pendant une semaine dans une usine, tiens ». Et l'année d'après je ne sais pas, on vous met sur un chantier du bâtiment pour voir comment ça se passe. Je suis sûr que cela aurait été passionnant. Je suis sûr que cela aurait été, mais alors, un régal... Et bon, et puis après, on voit comment on peut le traiter en classe, évidemment. Mais rien n'était fait pour nous donner un peu cette réalité qui maintenant est indispensable. Comment peut-on préparer des gamins à la vie si on n'a pas conscience de ce qui se passe en dehors de notre école ?

*On les prépare à l'école, c'est la seule chose qu'on connaisse.*

Ça n'a jamais été l'école de la vie.

*Et c'est quelque chose qui vous a poussé à partir, ou que vous avez découvert une fois que vous avez été dehors ?*

Non, non, ça a été une chose qui a participé à mon départ. Il y a plusieurs choses qui ont participé à mon départ. 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 ».

*Oui, c'est une montagne...*

Or ça pour moi, c'est une erreur. C'est-à-dire... qu'on donne des avantages aux gens, je veux bien. Qu'on en donne trop, que ça aille à l'inverse de ce pour quoi nous sommes faits, à savoir nous occuper des enfants, je dis non. Je me dis alors là on est allé trop loin, donc faisons autre chose. Moi, j'ai dit je ne pourrais pas. On avait tenté une année avec quatre copains instits, quatre ou cinq, on devait être cinq, puisqu'il y avait tous les niveaux, du CP au CM2, on s'est dit, « tiens nous on se sent bien, on a envie de travailler ensemble d'une façon cohérente ». Bon, expérimenter, à l'époque c'était Freinet. Et puis quelqu'un a dit écoute, moi j'ai une idée, on va profiter de la construction d'un nouveau groupe scolaire, ce n'est pas encore fait. On va donc prendre les choses à temps, avec l'inspecteur de la circonscription pour voir comment 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. »

*Il fallait suivre les règles ordinaires de nomination.*

On a compris que pour arriver à mener une expérience qui pourrait être cohérente, il aurait fallu au moins une dizaine d'années, dix à douze ans d'ancienneté pour commencer à faire quelque chose. Ça a grandement participé à mon départ, en plus de mon envie d'enfance. J'ai vu qu'il y avait un bloc tellement figé. Je ne me sentais pas capable. Je n'avais pas envie de me battre pour ça. J'avais envie de me battre, mais pas pour ça !

*Et dans les choses qui ont fait déclic, il y a d'autres éléments que vous avez ressentis ? Sur les collègues, sur les parents, Des choses qui vous ont poussé vers l'extérieur...*

Et bien, c'est clair que je trouvais globalement... sur les collègues que je pouvais côtoyer, je trouvais qu'il y en avait quand même très, très peu de motivés et qui littéralement étaient là pour ça. Donc quand même il y avait une grosse majorité, on peut dire les trois quarts, bien les trois quarts, qui étaient là pour essayer de tenir l'emploi, parce qu'on leur avait dit... ils étaient issus de cette génération où leurs parents leur conseillaient de faire instit pour cette garantie d'emploi et ces sacro saintes vacances. Et ça, ça se sentait indéniablement... dans les discussions de cours d'école : « on ne va pas encore parler de pédagogie pendant la récréation ! » on ne parlait pas de la pédagogie pendant la récréation : « Dis donc ta caravane, tu l'as choisie chez qui cette année ? » J'exagère un peu, mais c'était quand même ça, je veux dire... je n'ai jamais senti réellement les gens motivés. En fait on sentait... mais je crois que c'est un problème tellement plus général qu'on retrouve ailleurs. Il n'est pas seulement lié aux instits, qu'on se rassure. On le voit partout ailleurs. Je l'ai vu dans notre petite entreprise, aujourd'hui, aussi. Il y a trop peu de gens qui savent pourquoi ils ont fait tel choix. Donc du coup, leur plus grande envie, c'est d'arriver à se sécuriser. Plus vite, on est sécurisé, plus vite on est rassuré sur ce que l'on fait. Donc plus vite on peut dire : « allez, ce que je fais... j'en reste là et je réemploie cette méthode d'année en année sans me remettre en cause ». La remise en cause, on sait bien qu'elle est génératrice de mal être.

*C'est assez fatigant...*

Voilà. Donc du coup ça se comprend. Mais ça je trouve que dans le milieu enseignant, parce qu'il est clos, parce que les gens ont une garantie de l'emploi, donc du coup on n'est pas amenés à se remettre en cause non plus. C'est vrai que le système aussi... Un des points qui m'a particulièrement agacé... Même si, bien sûr, –même on n'est pas là pour dire j'ai la plus belle note sur le tableau– le fait que dans le milieu, et tout le monde le dit, faire plus que le voisin, de toutes façons, globalement... c'est pareil ! Que vous fassiez un peu plus que celui d'à côté, de toutes façons on se retrouve au même niveau à la fin du compte. Donc du coup, c'est vrai que pour un certain nombre de personnes qui ont envie de baisser les bras, ils les baissent très vite.

*Il n'y a pas de sanctions, ni positives, ni négatives.*

Voilà. Ça aussi ça a participé à mon départ, le système de...  
*de l'emploi à vie.*

Voilà.

*Non seulement de l'emploi. Mais vous avez insisté plusieurs fois sur le poste, la classe pour la vie.*

Voilà, tout à fait. Quoiqu'on fasse. C'est vrai que dans mon tempérament... A cette époque là, imaginer que mon chemin était tracé, c'était quelque chose qui me faisait relativement peur.

*C'est ce que vous expliquiez au début, le fait d'être sur les rails dès le départ, c'est-à-dire en première ou en seconde.*

Voilà, voilà, tout à fait.

*Par exemple, vous avez signé un engagement. C'était quelque chose qui était effrayant, inquiétant ?*

Tout à fait. Oui. Donc là, c'était par rapport aux enseignants. Bien évidemment, mais ça, ça n'aurait pas participé à mon départ plus que ce problème que l'enseignant vit par rapport aux parents. Il est clair que cette trop grande dissociation, qui est encore à l'ordre du jour, on en parle de plus en plus... Il y a le problème de se sentir complètement démuné par rapport à ce qu'il y aurait à faire avec les parents pour que l'éducation de l'enfant soit une réussite.

*Et au contraire dans les choses qui vous retenaient, les choses que vous pouvez regretter...*

Tout compte fait, les choses qui me retenaient, c'est quand même ce grand plaisir à voir évoluer les enfants de la première rencontre jusqu'au moment où on se quittait. De voir comment ils avaient pu acquérir d'autres savoir-faire, d'autres regards sur la vie, affûter leur regard sur la vie, ça me paraissait tout à fait intéressant. Et ça c'est vrai c'est une grande réjouissance de ce métier. Bon, l'autre réjouissance, c'est qu'effectivement chaque année, il y a de nouveaux fruits qui vous arrivent, et tout est à recommencer.

*Donc l'éternelle jouvence.*

Oui, mais ça c'est passionnant. Ça c'est réellement passionnant. Et c'est vrai que de toutes façons de la satisfaction, vous en avez énormément dans ce métier. C'est-à-dire

qu'on ne peut pas...

*les gens qui restent ne vont pas ressasser là-dessus, ce n'est pas...*

Ça c'est un des points hyper positifs. Je n'ai même presque pas envie de parler des histoires d'avantages, machin : « je suis en vacances ou pas en vacances », ça me paraît... De toutes façons ces vacances, elles me paraissent méritées par rapport à la façon dont le boulot est prenant et fatigant, on sait très bien que ce n'est pas innocent si nombre d'enseignants se retrouvent dans les établissements psychiatriques bien avant de terminer. Bon je veux dire, l'histoire des vacances, ça... De toutes façons les enfants sont en vacances en même temps que les enseignants. Et puis de toutes façons l'enseignant n'a jamais fini, c'est un peu comme un architecte, c'est-à-dire si vraiment il pense à son projet, il ne va pas y penser le trois septembre quand il rentre. Donc ça le poursuit pendant ses vacances. Bien souvent, ça oriente ses vacances... et donc ça c'est bien pour ceux qui ne l'ont pas vécu de dire ça.

*Parce que dans les personnes que je rencontre, plusieurs m'ont dit finalement... Quand les gens découvrent que j'ai été enseignant, ils réagissent en disant, mais pourquoi vous êtes parti ? vous ne regrettez pas ?*

C'est toujours pareil. Les gens ne voient que la face visible, que la partie visible de l'iceberg, l'image... [*même une image d'Epinal. L'instit c'est un peu...*] C'est vrai que, surtout quand on arrive, face à sa classe, face à de nouveaux élèves, moi je suis désolé, ça fait une certaine angoisse comme l'artiste qui entre en scène. Ce n'est pas un boulot de tout repos. C'est bien pour les gens extérieurs au métier de dire ça.

*Ce sont des choses que vous avez rencontrées ?*

Oui mais attendez ma famille n'a strictement rien compris, ni pourquoi je quittais l'enseignement. Alors je les ai mis ! Je les ai mis dans un mal-être pas possible...

*le malaise quoi*

Ah, oui ! j'ai créé le malaise, et toutes tranches d'âge confondues. « Et pourquoi tu pars, tu ne te rends pas compte, tu as un métier. Tu as la sécurité de l'emploi, tu ne sais pas où tu vas. Tu risques d'être au chômage, et tout ». C'est le grand truc ça ! le risque du chômage. Je suis arrivé dans une boîte du bâtiment. Après je suis arrivé dans la boîte du bâtiment où ça marchait bien parce que chez Bouygues, j'avais une très forte progression en termes de poste et de salaire... Eux c'est pareil, ils m'ont demandé pourquoi je partais. « Mais qu'est-ce que vous faites ? » Alors vous vous imaginez, ils ont essayé de me retenir. Et puis mes parents ne comprenaient pas non plus. Ça marchait bien. « C'est une place sûre, ça marche bien ». Bon, j'avais aussi un certain niveau de vie. D'un seul coup, j'ai fait une croix. Je suis parti.

*En prise de risque, c'était considérable ?*

Je suis parti d'une situation où j'avais l'appartement, une voiture correcte, etc. un bon niveau de vie. Et puis du jour au lendemain, je suis parti à l'Ecole et j'étais comme les autres étudiants avec une voiture d'occase merdique, reprendre un appartement qui était sous la loi de 48 avec les chiottes sur le palier, pour avoir un appartement pas cher, pour pouvoir suivre mes études parce que je ne savais pas trop comment ça marcherait... Tu vois, démarrer quasiment à zéro.

*Et en termes de rupture...*

En termes de niveau de vie, je me suis retrouvé avec des gens dans l'immeuble qui étaient des familles au chômage, enfin des gens qui étaient beaucoup des cas sociaux et tout. C'est ça, les gens ne comprenaient pas : « mais qu'est-ce qu'il fout ? »

*qu'est-ce qui le fait courir ?*

Aujourd'hui on fait ça et on sait très bien que dans trois ou quatre ans, on refera autre chose.

*Justement c'est la question que je voulais vous poser, à moins qu'on ait oublié des choses sur les enchaînements.*

Non, je ne crois pas...

*Donc, il y a eu quand même deux moments où vous vous êtes jeté à l'eau, quoi ? même presque jeté dans le vide. Parce que si je comprends bien, vous avez demandé le stage, et vous me disiez, le premier stage d'un an, vous n'aviez pas la certitude d'être payé, d'avoir un salaire, et vous l'avez eu. Donc en termes de prise de risque, c'était quand même assez considérable, quoi ?*

Considérable, non, parce que je serais rentré dans l'Education nationale. Alors là, pour le coup, c'était quand même la grande facilité pour mon expérience.

*Vous étiez...*

Parce que quand j'étais chez Bouygues, c'est pareil. J'avais une politique de franc-parler que je n'entendais aucunement autour de moi dans l'entreprise. Parce que je savais très bien que si demain, ça n'allait pas, je pouvais repartir instit dès la rentrée suivante. J'ai dit des trucs à des chefs de service...

*Vous vous êtes fait des petits plaisirs.*

Ce n'était pas pour ça, je ne le faisais pas exprès. Je m'en rendais compte après. Je me disais mais, bon sang Eric, tu ne te rends pas compte, tu pousses un peu le bouchon loin quand même. J'avais un chef de service –qui, après, est devenu mon client, pour vous dire, que certains apprécient qu'on leur parle franchement– J'ai dit, attendez mais vous arrêtez, mais vous êtes un vrai fumiste. En plus, on était sur des plateaux, des bureaux paysagés, tout le monde entendait. Je ne le disais pas doucement, parce qu'il avait prétendu que j'avais fait un truc que je n'avais pas fait. J'ai dit excusez moi, vous êtes un fumiste. Ou bien vous le dites réellement, vous acceptez de tenir compte de ce que je vous dis, et je vous dis sincèrement, ou bien vous inventez une histoire et vous n'avez pas le droit de le faire. Et ça je le disais, parce que j'avais cette force-là qui me permettait de le dire, parce qu'effectivement je n'avais pas de risques, en fait. Non, contrairement à ce que vous dites, je n'avais pas de risques. Quand on sait que douze mois après, je pars prendre un boulot. Si on n'arrive pas pendant ces douze mois à trouver quelque chose, ! J'aurais fait n'importe quoi, j'aurais balayé, j'aurais fait n'importe quoi. Alors là, en fait la situation était vraiment favorable.



---

*Je voudrais savoir ce qui vous a amené à quitter la classe. Est-ce qu'il y a eu des moments importants, des rencontres déterminantes ? Finalement, qu'est ce qui vous a amené là où vous êtes, à faire ce que vous faites ?*

Est-ce qu'il faut que j'explique comment se sont passés les changements ? Je ne vais pas retourner à l'origine, mais je suis quand même un enfant d'enseignant, je pense que ça imprègne les perspectives professionnelles. Mon père était prof d'histoire... J'ai fait des études de droit et quand je me suis marié, on a passé tous les deux le concours de l'Ecole normale, c'est moi qui l'ai réussi, c'est moi qui ai été instit. J'aurais aussi bien pu ne pas l'être, pour vous dire que ce n'était pas inscrit comme pour beaucoup d'instits à cette époque où on rentrait à l'Ecole normale en seconde. Je ne suis pas rentré à l'Ecole normale comme les cursus classiques d'une certaine époque –bon maintenant il faut la licence c'est différent, mais moi il ne la fallait pas– je ne suis pas rentré non plus au niveau bac comme cela se faisait plus généralement. Je suis allé jusqu'à la licence en droit et c'est après que j'ai passé le concours d'entrée. J'avais déjà un statut –je me rappelle par rapport à ceux qui ont passé le concours en même temps que moi– j'avais un statut d'étudiant que les autres n'avaient pas. Donc il n'y avait pas la même approche de la fonction, ou même de l'examen, parce que nous, on avait une approche beaucoup moins scolaire que les autres qui n'étaient jamais sortis du système scolaire (si tant est que l'on puisse dire qu'à la fac on en sort, mais un peu plus quand même). Donc voilà. Après, je n'ai pas fait non plus beaucoup d'années d'enseignement. J'ai fait l'Ecole normale deux ans, après j'ai été... un an dans une classe unique à la campagne et j'ai tout de suite souhaité venir dans les écoles expérimentales de la Villeneuve qui était une expérience pédagogique assez phare à cette époque là et qui commençait. 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. Quand je suis allé à la Villeneuve... j'ai fait un an de grande section, mais tout de suite après, j'ai mis en place les classes multi-âges. C'est-à-dire qu'on mettait trois âges en même temps, grande section, CP, CE1 : c'était un peu l'origine des cycles. Dix ans après, a été mise en place la notion de cycle, de non redoublement dans le cycle et d'instit pouvant suivre les élèves. Nous, à cette époque, on avait déjà mis les trois classes ensemble et on les suivait trois ans. C'est pour vous dire que c'était déjà un peu à côté, un profil à côté dès le départ... Cela dit, après avoir fait quatre ans de Villeneuve, il s'est présenté l'opportunité d'un poste de coordination pédagogique sur la Villeneuve. Donc de coordination des cinq écoles primaires, des cinq écoles maternelles, du collège et de la petite enfance encadrant l'école maternelle, l'insertion des jeunes, la santé, enfin tout ce qu'il pouvait y avoir comme pôles dans le quartier –le quartier était expérimental aussi– il y avait des postes de coordination, c'était très bien car il y avait beaucoup de liens. Pour moi, le moment le plus dur a été celui où je suis passé à la coordination, parce que c'est celui où j'ai lâché la classe d'enfants. J'ai quitté la classe : ça a été le plus gros changement, plus que de quitter le métier après, beaucoup plus. 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. Je me rappelle de cette décision là, ça été la plus dure à prendre pour moi, professionnellement, comme changement. Et j'avais aussi le désir, je ne sais pas depuis quand, de m'occuper d'adultes. C'est-à-dire

qu'après être passé par l'éducation des enfants, j'avais envie de passer par l'éducation des adultes. Donc, en fait, ce projet de coordination allait avec ça. J'y suis resté trois ans en coordination. Déjà, j'avais de la distance, dans mon travail, déjà, j'étais le plus souvent avec des adultes, avec les autres professionnels, les parents, les associations de parents... Et pour des raisons qui sont complètement personnelles –parce que je me suis séparé– j'ai souhaité prendre une année sabbatique et voyager durant cette année sabbatique. Je suis parti voyager... cela dit j'ai toujours voyagé, avant j'ai fait les quatre coins du monde en tant qu'enseignant durant l'été. J'étais dans l'optique du voyage, c'est quelque chose qui m'a toujours plu. Je suis parti en année sabbatique. Je n'ai pas voyagé toute l'année mais seulement quatre mois, ça me coûtait d'être loin de France et je n'ai pas le tempérament de ne faire que passer dans les pays. Je suis revenu et comme mon ex femme et mes enfants habitaient à Paris, je suis revenu à Paris. Et là, j'ai été contacté très vite par l'Association Peuple et Culture, au niveau national. Comme il se trouvait qu'au bureau de cette association, j'avais des parents d'élèves de la Villeneuve, ils avaient su que j'étais revenu. Ils cherchaient un instit pour un poste de mis à disposition qu'ils avaient mais qui n'était pas pourvu, pour faire des missions au niveau national de l'association. Ils m'ont contacté, je les ai vus le soir, le lendemain matin j'étais embauché ! Cela s'est passé tout seul... Cela dit, j'étais toujours dans l'Education nationale, mais sur une mission, sur un métier déjà complètement différent. Mais la grande différence, je vous l'ai dit, c'est la coordination. Après, c'est une autre façon de voir les choses, mais c'est toujours le même type de travail. Là, je faisais la coordination entre tout le travail sur l'éducation, le rapport à l'école au niveau de la France, je gérais une revue, les voyages éducatifs à l'étranger...

*Cette embauche, c'était directement sur votre profil de la Villeneuve ?*

Voilà, c'est à cause du profil de coordonnateur de la Villeneuve où j'avais un profil ouvert. En fait, ils cherchaient un enseignant, mais ils ne voulaient pas un enseignant qui n'a fait que les enfants... Et là, ils avaient un enseignant qui avait géré un peu la dynamique éducative d'un quartier, donc cela les intéressait, ça ressemblait au profil, sauf que c'était au niveau national au lieu du niveau local. C'était très bien, moi ça m'a beaucoup intéressé. J'ai fait ça à Peuple et Culture, trois ans. Et puis après, d'être à Paris, ça ne me convenait pas trop, en fait, car je vivais en province pas comme à Paris, dans un quartier. Donc je me suis dit : « la qualité de la vie est bien meilleure à Grenoble ». Donc, à l'intérieur de Peuple et Culture, je suis venu au Peuple et Culture de Grenoble... toujours sur le même statut de mis à disposition. Et là, je me suis essentiellement occupé d'une école de projet. C'était une initiative simple : une formation sur un an de gens qui étaient au chômage et qui voulaient créer une activité à caractère social ou culturel. On appelait ça l'Ecole des Projets, qui a essaimé beaucoup de projets de toutes sortes, mais dans le domaine éducatif ou culturel : une librairie pour enfants, un café machin, une troupe de théâtre, toutes sortes de choses... J'ai fait ça pendant trois ans et après il y a eu une... scission à l'intérieur de Peuple et Culture, un conflit interne qui a fait qu'on a arrêté. En fait, on est tous parti de Peuple et Culture. Et à ce moment là, moi c'est la première fois où je me suis mis sur le marché de l'emploi, en fait, parce que sinon j'étais dans l'Education nationale. Donc, j'aurais pu ou réintégrer ou chercher du boulot, et j'ai cherché. Il y a eu une annonce qui paraissait dans *Le Monde* et *Télérama*, de la

---

direction de cette boîte là. J'ai postulé et j'ai été pris, je n'ai pas eu à chercher beaucoup non plus : j'ai postulé, je suis passé devant un jury et ils m'ont pris.

*Ça s'est enchaîné tout de suite ?*

Ah oui, ça s'est enchaîné tout de suite ! Je n'ai jamais vraiment vécu de problème d'emploi... Mais pour moi, il y a une cohérence du début à la fin : là où je m'y retrouve, c'est autour de la notion d'éducation populaire. C'est-à-dire que moi j'ai toujours été dans cette dynamique là : éducation, formation continue, éducation populaire, éducation d'adultes... Même déjà à la Villeneuve, des fois on remplaçait l'école des enfants par l'école... On faisait venir les parents analphabètes pour leur faire classe à la place des gamins, enfin on était déjà dans cette logique là. Et Peuple et Culture, c'est clair que c'est un mouvement d'éducation populaire, mais ici, s'occuper des immigrés, pour moi c'est de la même veine. Dans la mesure où je considère que dans les quartiers populaires actuellement, une bonne partie des classes populaires, c'est les gens issus de l'immigration. Donc c'est du même ordre, avec une autre façon de le prendre mais, pour moi, c'est la même chose. Donc je suis toujours dans la même veine éthique ou idéologique de l'éducation, je me sens toujours de l'éducation moi, je ne me sens pas en dehors de l'éducation, je suis en dehors de l'Education nationale classique mais je me sens complètement toujours dans l'éducation. Et là, j'ai un statut de disponibilité.

*Vous êtes encore en disponibilité ?*

Tout ce que je peux vous dire, c'est que je ne comprends pas, mais les secrétaires de l'Inspection académique gèrent ma situation sans que je m'y penche <rire> et après ils m'ont mis en formation, ça fait huit ans que je suis là et je suis toujours en disponibilité !

*Avant, il y avait une limitation mais apparemment il n'y a plus de limite.*

Moi, je leur ai téléphoné l'année dernière, ils m'ont dit qu'il y en avait. Normalement c'est six ans, mais ils m'ont mis comme si j'étais en formation continue donc j'ai encore droit à deux ou trois ans, et puis après je ne sais pas ce qu'ils vont faire, mais ils ont dû légitimer, ils ont dû écrire quelque chose.

*Oui parce qu'il y a disponibilité pour convenance personnelle, pour études, pour rapprochement de conjoint, pour enfant malade donc il y a des gens qui jonglent, qui utilisent toutes les possibilités, même les services administratifs, parfois...*

Moi, c'est le service qui me gère tout seul, c'est même super ! J'ai démarché –toujours par rapport à ces statuts là– pensant que les six ans arrivaient à leur terme. Je me suis dit : « il faut que je prépare quelque chose ». Et j'ai mis en place une possibilité de détachement ici, dans l'association, pour moi. J'ai fait voté dans les statuts le principe d'un détachement possible, d'accueil de fonctionnaire. Donc c'est passé, après j'ai fait une demande de détachement au ministère et ça a été tellement compliqué car ça dépendait de quatre ministères : l'Education nationale, les affaires sociales, le budget qui devait le voter et puis je ne sais plus lequel. Alors les navettes et les changements de régimes, les changements de présidentielles, les changements de techniciens... Je les ai attendus quatre ans et encore je suivais mon dossier, si je ne l'avais pas suivi, il était enterré à jamais !

*Le dossier de détachement ?*

Le dossier de détachement, c'était simple à demander, on ne demandait rien de plus, on ne demandait pas d'argent à l'Etat car le détachement c'est payé par l'association, comme maintenant en fait. Mais donc en fait, je ne suis pas encore arrivé au bout de ce dossier là.

*Parce qu'ici c'est une association loi 1901 qui est autonome ?*

Qui est départementale et qui a des liens... On fait partie d'une coordination nationale d'associations à Paris.... on fait partie d'une association européenne, enfin on a des liens un peu mais c'est surtout départemental, comme association.

*donc toutes les actions, tous les budgets que vous avez c'est plutôt départemental, municipal ?*

Oui, sauf le FAS qui est traité au niveau régional ou national. Donc c'est des crédits d'Etat mais gérés régionalement ou à l'essentiel... Voilà un peu le parcours et les étapes, je vous ai dit ça succinctement.

*Ce que j'essaie de comprendre, c'est comment les gens ont quitté, soit petit à petit soit avec des ruptures. Si je comprends bien ce que vous m'avez dit vous avez senti une rupture en quittant les élèves et après le reste, finalement, c'est un peu du même ordre, des changements de décors, si je résume.*

C'est essentiellement ça, mais j'en vois une autre. C'est quand j'ai quitté la coordination, que je suis allé à Peuple et Culture. Je ne sais pas si c'est là, mais enfin je vais vous expliquer. L'autre chose, c'est le peu de liens qu'ont les enseignants par rapport à l'économique. Alors ça, je l'ai découvert parce qu'on est vraiment dans un vase clos au niveau de ce qu'on coûte, on ne sait pas ce qu'on coûte parce qu'on a une paye, la paye on ne s'en soucie pas car il y a des grilles et des accords, c'est l'Etat qui paye, on n'a même pas à la gagner. Or, depuis que je suis ici, on a tout à gagner : moi, il faut que j'aie à la pêche aux subventions, je dois faire vivre soixante personnes... Ici c'est tout nous qui... C'est comme une entreprise privée, on est une P.M.E. C'est une façon complètement différente de voir les choses, et ça c'est un gros changement, la façon de fonctionner... L'appréhension qu'ont les enseignants du monde est dénuée de toute économie, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas ce que coûtent les choses et comme de plus en plus ils se mettent à sortir, il y a un gros problème par rapport à ça. J'ai fait un gros apprentissage par rapport à ça.

*Et donc en arrivant ici, puisque Peuple et Culture, c'était encore...*

Oui j'ai eu des transitions, parce qu'à Peuple et Culture, mon salaire était encore payé par l'Etat donc je n'avais pas ce souci. Cela dit, les autres ne l'étaient pas, donc il fallait bien... Et puis j'avais un rapport à l'argent : c'était des dossiers, des gros dossiers que je montais. Donc, j'avais ce rapport à l'argent, c'est entre la coordination et Peuple et Culture, ça. Déjà un peu à la coordination, on touchait à des projets qui demandaient des petits budgets, ça a été un gros changement aussi.

*Qui vous a coûté ou qui vous a surpris ?*

Non, non, qui m'a surpris. J'ai mesuré la distance qu'il y avait sur ce domaine là entre les fonctionnaires en gros et le reste de la société. Je trouve ça aberrant. Il y a quelque chose qui ne va pas. En plus ils sont dans l'éducation des enfants, donc cette dimension

n'est quasiment pas présente dans l'éducation des enfants. Or en dehors de l'école elle doit être super présente, entre les enfants avec leur argent de poche ou acheter des «Nike»... tout cela doit être vachement présent dans les familles et à l'école, ça disparaît.

*Donc quelque chose d'un peu illusoire ? Le fait de vivre en vase clos, c'est un peu illusoire par rapport à la mission éducative.*

Pour cette partie-là, hein, pas globalement. Pour la partie de ce qu'on coûte, oui. Ce qui est de l'économie des choses, c'est en dehors. Je ne sais pas si c'est illusoire, mais c'est en dehors de la réalité.

*Vous disiez qu'il y avait un enchaînement entre votre poste de coordination et les postes de mise à disposition. Mais quand on est coordonnateur, on est encore dans le vase clos, on est toujours dans la maison, même si on n'a plus d'élèves.*

On commence à toucher un peu à ces dimensions là, parce que les autres y sont, les autres coordonnateurs.

*Les travailleurs sociaux par exemple ?*

Les travailleurs sociaux le sont plus ou moins, ça dépend desquels, mais eux le sont quand même plus. Là oui, ça a été important, mais ça c'était plus un constat d'apprentissage à faire pour moi, alors que vraiment, non vraiment comme je vous disais, ce qui a été le plus douloureux dans le choix, le plus bouleversant, c'était ça : c'était de quitter les enfants et je crois que ça, c'est très fort. Chez les instits peut être encore plus que chez les profs, je ne sais pas. Chez un instit il y a une certaine sécurité dans une classe... Un prof aussi, mais les profs sont beaucoup plus malmenés dans les collèges que les instits à l'école. Et on a sa classe, on l'a toute une année, c'est quand même des enfants, il y a un rapport d'adulte à enfants : on est relativement protégé.

*Il y a une sécurité, des rapports de stabilité...*

Oui et puis une certaine... là vous jouez le rôle de l'adulte par rapport à un enfant, donc il y a l'autorité qui est donnée toute seule, quoi ! Et ça, c'est très sécurisant.

*Vous avez enseigné combien de temps au total dans une classe ? Cinq six ans non ?*

Dans une classe ? Oh oui, pas beaucoup : cinq ans. Après j'ai été... –d'ailleurs, je ne vous l'ai pas dit, mais c'est peut être pas utile dans la transition avec...– c'était quand, ça ? J'ai été prof à l'IUFM aussi. Pour la première IUFM expérimentale de Grenoble. Je crois que c'était par Peuple et Culture.

*Pour des interventions ponctuelles, ou...*

Oui, des interventions ponctuelles, non, ce n'était pas un métier.

*Oui mais c'était passer de l'autre côté de la barrière, par rapport aux enseignants.*

Oui mais j'y revenais : je faisais « connaissance du système éducatif », un cours là-dessus. La connaissance du système éducatif, c'était le début d'une notion de projet, projet d'établissement, des choses comme ça. Donc j'ai toujours été pas loin de l'éducation. Même dans mon conseil d'administration, il y a l'inspecteur d'académie adjoint par exemple, donc j'ai toujours des contacts.

*Et au niveau du travail ici, c'est quoi le noyau de l'association en termes*

*d'intervention, de travail ?*

On a beaucoup de choses différentes, mais l'essentiel des activités d'un animateur de l'association, c'est de faire de l'information sur l'accès aux droits parce que la plupart des travailleurs, des étrangers, des immigrés ou des français d'origine étrangère connaissent mal leurs droits ou n'ont pas confiance dans ce qu'on leur expose. Alors ça, c'est un gros boulot. Il y a toute la partie du lien avec l'école, ça c'est un gros chantier. Il en va pour moi de l'éducation de toutes les familles immigrées... permettre le rapprochement entre les enseignants et les familles étrangères. Soit par l'interprétariat, soit par la formation de parents d'élèves, soit par la formation d'enseignants parce qu'on les forme à la connaissance des cultures ou de l'appréhension de l'école de telle ou telle culture. On fait aussi des permanences de médiation scolaire dans des collèges et des lycées, donc on est là et on reçoit aussi bien les parents que les enfants que les enseignants : on fait de la médiation, on met les gens en lien dans tout le domaine scolaire.

*Du lien social ?*

Oui, mais dans l'Education nationale, on nous paye pour ça, d'ailleurs. Et le troisième champ, c'est tout ce qu'on appelle l'expression collective, c'est les associations, les événements locaux... c'est les trois grands champs de l'intervention locale, après on fait de la formation, on publie une revue, on a un service d'interprétariat de traduction en dix huit langues...

*Il y a quand même beaucoup de choses qui sont connectées avec l'éducatif au sens large, au champ de l'éducation ?*

Au sens large, très fort : après l'école, même... c'est un grand champ de travail. C'est pourquoi ça a du sens que l'on puisse détacher un enseignant à faire ça.

*Si l'on peut revenir un peu en arrière, au tout début, vous avez commencé à me parler un petit peu du choix de l'Ecole normale vous m'avez dit que vous l'avez passé tous les deux et puis finalement il y en avait un. Est-ce que ça veut dire qu'il y en avait un qui se sacrifiait pour faire bouillir la marmite pendant que l'autre continuait ses études ?*

Oui, c'était à la fois ça et pas ça. C'est-à-dire qu'on l'a passé tous les deux pour qu'effectivement il y en ait un qui ait un métier pour gagner notre vie. Mais c'est tant mieux que ce soit moi, car c'était moi qui était le plus près de la chose, ce n'est pas un hasard si c'est moi qui ai réussi. Elle, elle a continué la psychologie qui était très bien pour elle. <téléphone> C'est tant mieux si c'est moi qui ai réussi, c'est moi qui avait le désir de l'être.

*Parce que, pour poser la question autrement, on ne voit pas de liens entre une licence de droit et le fait de devenir instituteur.*

Il n'y a pas de lien, sauf que c'était par erreur que j'étais en droit, par erreur d'orientation ou parce que...

*Sous la pression des parents ?*

Oui, voilà, oui. Mes parents pensaient que... je sortais d'un bac de lettres, que je n'avais pas beaucoup d'autres... –non, bac d'économie– je n'avais pas beaucoup de possibilités : ou faire sciences éco., ou faire droit. Et puis bon, apparemment sciences éco

---

ça aurait été trop difficile. Donc j'ai fait droit, mais ça ne me plaisait pas.

*Sans idées préconçues non plus ?*

Non... Si ! il y avait toujours derrière, l'idée d'être juge pour enfants ou des choses comme ça. J'avais ce lien quand même à l'éducation, à l'enfant. J'avais cette idée là d'être juge pour enfants. <téléphone> Et côté études, j'ai repris des études, après, à Peuple et Culture et j'ai passé une maîtrise de Sciences de l'éducation et un DESS de concepteur de formation en 1989.

*Et la formation initiale, quels souvenirs vous en avez ? Comment vous avez perçu l'Ecole normale ?*

J'ai eu d'abord une grande distance, qui a nui à l'adaptation. Avec le profil d'un normalien qui avait vécu la fac, qui avait pris des distances et qui ne voulait pas passer par le scolaire.

*Vous vous sentiez en décalage ?*

Oui je me sentais vraiment en décalage, je sentais des profs inadaptés.

*Par rapport à l'institution, par rapport à vos collègues, les enseignants ?*

Par rapport aux enseignants un grand décalage, et... vraiment quelque chose de très classique, de très scolaire quoi.

*Vous le sentiez comme quelque chose de scolaire ou de pas utile ? comment vous diriez ?*

Moi je trouve qu'on ne nous a pas appris la pédagogie... mais parce que je pense qu'ils ne savaient pas faire. Parce qu'il y a peut être un prof de psychopédagogie... Même si on abordait les sciences de l'éducation –d'une certaine façon c'était intéressant– mais ce n'était pas de la pédagogie. A part aller dans les classes, effectivement on y est confronté. Mais on apprend en y étant par l'expérience, tant mieux, mais là il n'y avait pas..... Entre faire la classe à un enfant en maternelle ou aux âges du primaire voire sixième cinquième si on était PEGC à cette époque, on ne nous a jamais appris de différence. C'était la même chose : on apprenait des maths, on apprenait du français, on ne nous a pas appris à être en situation en classe. Et aussi les trucs très pratiques : comment préparer ses cours... enfin tout ce qu'il y a de fonctionnement d'un instit. Le fonctionnel on ne nous l'a pas appris. Comme si les profs n'avaient jamais été instit, ce qui était le cas d'ailleurs, il y avait cette coupure là. On se débrouille bien sûr, mais ça faisait assez abstrait, ça continuait à être scolaire on faisait des matières, quoi, après on devait apprendre à enseigner la matière. On a peu appris, ça a peut être changé, mais moi à cette époque là....

*Et par rapport aux autres normaliens ? vous étiez en contact plutôt avec des normaliens qui avaient été recrutés sur l'ancien système à quinze ans ou des gens qui avaient qui venaient juste de passer le bac ?*

Il y avait ceux là plus les étudiants, il y avait les trois catégories.

*Et comment ça cohabitait tout ça ?*

<silence> Le souvenir que j'en ai, il est tellement caricatural que je ne sais pas s'il est

réel, c'est ça le problème. Moi, j'ai le souvenir que c'était un peu... qu'on n'était pas sur le même registre entre ces catégories-là. Il y avait les gens qui devenaient instits, et leur seul aboutissement c'était d'être instit, et puis il y avait ceux qui auraient pu être autre chose et qui faisaient ça ou par choix ou parce qu'ils ne pouvaient pas faire autre chose parce qu'ils avaient raté les études, je ne sais pas. Mais qui n'avaient pas du tout la même approche du métier, ça ne les empêchait pas d'être motivés aussi mais c'était... pas le même projet. Après il y avait un autre type de distinction qui était celui autour... de ce qu'il fallait apprendre : remettre en cause l'école ou pas. Là, il y avait beaucoup de différences. Il avait ceux qui remettaient les choses en cause et puis les autres pas du tout. Pour ça, il y avait des différences... ce n'était pas très loin de 68, c'était pour ça.

*Dans les années 70 au moment des grandes turbulences dans les Ecoles normales ?*

Et moi, j'ai été toujours un peu plus pour les expériences, faire bouger l'école. A l'Ecole normale ça ne passait pas, ça.

*L'Ecole normale de Grenoble n'était pas à la pointe de l'innovation comme certaines Ecoles normales ?*

Nous il fallait aller voir ailleurs pour ça, on allait à l'extérieur, il y avait déjà, ce devait être le début de la Villeneuve. La Villeneuve était interdite aux normaliens ! C'était aberrant : c'était une expérience pédagogique nationale et c'était interdit d'y aller.

*Vous étiez interdits de séjour ?*

On n'avait pas le droit d'y aller, c'était trop dur, ce n'était pas... on allait se casser la gueule...

*Il fallait d'abord faire les gammes et après faire les expériences ?*

Et les profs c'était pareil... pas d'expériences. Et puis la Villeneuve a toujours eu un lien très fort avec l'INRP par le biais de Foucambert. Et Foucambert était interdit d'Ecole normale. Moi, après, quand j'ai travaillé à la Villeneuve, j'ai travaillé avec Foucambert et il était toujours interdit, et interdit officiellement, hein !

*C'était un peu le fruit défendu, arriver à la Villeneuve c'était faire ce qui était interdit à l'Ecole normale deux ans avant !*

Oui, quand j'y étais, c'était complètement déconseillé, et après ça a continué à être déconseillé. Quand j'étais à la coordination, on faisait des pieds et des mains pour pouvoir recevoir des normaliens en stage, ce n'était pas facile... il y avait un directeur d'Ecole normale assez rétrograde, à cette époque là. <silence>

*Et au niveau des professeurs, c'était des gens qui venaient plutôt du secondaire ? Il n'y avait pas d'anciens instits, ou des professeurs qui militaient pour changer l'école avec les associations ?*

Des gens qui militaient, non il n'y en avait pas, enfin pas à cette époque. Changer l'école, non très peu, pas du tout même. Un ancien instit, oui je crois qu'il y en avait un.

*Ce n'est pas forcément une garantie*

Non pas du tout ! Il y en avait un, ce n'était pas... <silence> Voilà, c'était assez... <silence> C'est la même coupure qu'en 68 à l'intérieur de l'Ecole normale : une



administration un peu archaïque, des profs pas dans le coup et puis des élèves qui voulaient bouger : ça ne collait pas, quoi.

*Dans les années 70, le problème c'était la définition du métier : est-ce qu'on continuait sur les rails ou est-ce qu'on faisait bouger un peu.*

On était encore très sur les trucs classiques de l'époque, c'était entre démarche d'apprentissage et apprendre quoi. Nous disant « c'est l'enfant qui apprend, c'est à lui de se mettre face à des échecs à des écueils » et puis le système officiel disant « c'est l'enseignant qui apprend, c'est lui qui doit avoir la chose juste » comme par exemple on n'écrit jamais un mot avec une faute au tableau parce que voilà... Il n'y avait pas du tout de démarche de l'échec, de l'erreur, la mise en situation et encore moins sur la vie extra école, tout se passe à l'école, c'est encore le lieu privilégié, protégé où l'enfant peut se bâtir. Les choses ont évolué après, ça a vite éclaté, et on admet que le quartier peut avoir aussi un rôle...

*Et pour aller à la Villeneuve il suffisait de postuler c'était facile, il y avait une sorte de sélection, de cooptation ?*

Non c'était très difficile parce que... on avait le syndicat SNI qui était opposé à la Villeneuve. Donc il faisait tout ce qu'il pouvait, au moment des affectations, pour faire passer les gens uniquement au barème. Donc il nous envoyait des vieux –comme on disait– des vieux instits parce que c'était la fin de carrière que d'arriver à Grenoble, pour eux, et nous ce n'était pas ce qu'il nous fallait. Donc, il fallait toujours qu'on négocie... directement avec le ministère parce que c'était bloqué au niveau local. L'inspecteur ayant toujours été contre nous et l'inspection académique aussi et le syndicat. En fait, on passait par l'INRP pour aller directement voir la direction des écoles et on avait en général des gens plus progressistes à la direction des écoles que dans les administrations de l'Education nationale locale et on arrivait à faire passer des choses malgré tout. D'ailleurs le SNI nous disait : « vous nous faites des coups d'épée dans le dos », parce qu'on passait au-dessus les évolutions de carrière.

*Pour le mouvement classique.*

Pour le mouvement classique, on est arrivé à ce qu'il y ait en quelque sorte un mouvement particulier qu'il y ait une demande spécifique Villeneuve

*Une sorte de poste à profil ?*

Oui, poste à profil dans lequel on avait notre avis à donner, on est arrivé à cela à un moment, c'était bien.

*Oui, ça hérisse les syndicats !*

Oui, ça blesse, ce n'est pas le système normal de l'évolution d'une carrière. Le barème, on ne peut pas en sortir, on ne peut pas en sortir, hein !

*Parce qu'il y avait une base de travail en équipe, une sorte de cooptation ?*

Oui, il fallait absolument travailler en équipe, les gens, les instits n'avaient pas l'habitude de travailler en équipe à cette époque, ça n'existait pas l'équipe : chacun sa classe, un directeur. La notion d'équipe n'était vraiment pas du tout dans l'air du temps à cette époque. Maintenant, c'est différent, on parle d'une équipe d'enseignants, ils ont des

réunions, ça se fait. A l'époque, ça ne se faisait pas du tout.

*C'était un peu à contre-courant de ce point de vue là ?*

Pas à contre-courant, c'était... Oui, c'était à contre-courant mais dans l'innovation parce que dix ans après, on a repris beaucoup de choses que j'ai vécues à la Villeneuve. On les retrouve, c'est très bien.

*Je veux dire que ça allait à contre-courant des traditions, de la culture du métier : on a un déroulement de carrière, tout le monde est placé normalement sur un pied d'égalité. Donc les postes à profil c'est quelque chose qui a toujours eu mauvaise presse...*

On était toujours en lutte contre les inspecteurs, parce que l'inspecteur n'était jamais comme on voulait qu'il soit. <rire> Et comme nous on avait une coordination de nous-même, contrairement aux autres enseignants qui étaient peut être dans une équipe au niveau de l'école mais pas entre équipes d'école. Mais nous, à la coordination on avait cinq primaires, cinq maternelles et un collègue. On pouvait donc prendre les décisions nous, si l'inspecteur n'était pas d'accord on s'en foutait on les faisait, c'était une époque... Mais être le coordinateur –moi qui ai joué ce rôle là– c'était l'inspecteur du coin, dans le pouvoir réel attribué par les gens.

*Dans le fonctionnement ?*

Dans le titre, on était conseiller pédagogique. Sinon, dans le fonctionnement, le vrai leader c'était... On sortait du lot, c'était quasiment élu. Ça ne se passait pas comme ça, mais on était désigné par consentement, enfin accepté par l'équipe.

*C'est une sacré formation, en fait !*

Ah oui, là j'étais en plein dans l'éducation populaire ! <rire>

*Tout à l'heure, vous disiez qu'une des choses qui vous tentaient, c'était la formation d'adultes. Est-ce que vous pouvez revenir sur cette envie de quitter pour intervenir avec des adultes ?*

<silence> C'était plus dans l'éducation... L'éducation, c'est souvent de la formation avec les adultes, mais c'était toujours cette démarche d'éducation.

*Mais pas forcément organiser des formations, être formateur ?*

Non, non, c'était plus large, d'ailleurs je n'ai jamais été vraiment formateur. Enfin je l'ai fait beaucoup, mais je ne faisais pas des formations classiques. J'ai toujours été dans l'éducation de la globalité, je ne sais pas si c'est une déformation professionnelle, en tous cas c'est une spécificité, moi je ne peux pas faire qu'une matière, il faut que j'en joigne plusieurs. Quand je faisais ma formation à l'année de création d'activités... On commençait par une semaine d'étude du développement local d'une commune. Donc on partait dans une commune de la région, on y restait une semaine, on rencontrait tous les acteurs. Après on allait à l'étranger, systématiquement faire le même travail mais dans un pays étranger. On faisait du travail de développement personnel, on faisait tout ce genre de travail annexe de la création de l'activité sur lequel on travaillait aussi. Moi, j'ai toujours été dans cette logique là, il fallait cette pluralité, cette polyvalence là. Même avec les enfants au niveau de la Villeneuve, c'était travail sur projet, et projet utile pour le quartier. Donc on entrait toujours dans des situations extra-scolaires. Et j'ai eu envie de faire pareil

---

avec les adultes, en fait. D'avoir cette approche éducative autour d'une démarche d'apprentissage, parce que les gens qui apprennent, on les met dans des situations différentes et on avance ensemble dans cette situation là. Moi, j'ai beaucoup appris sur l'éducation à la Villeneuve, ça m'a orienté... sur beaucoup de choses.

*A la Villeneuve, il y a deux moments, avec une grosse rupture entre les deux : travailler autrement avec des élèves et puis le poste de coordination. Et comment ça s'est passé le passage de l'un à l'autre ?*

On a commencé par une année de transition, où on était à deux. Comme ça, en fait, il y a eu une année où j'ai gardé une classe à mi-temps et je faisais un mi-temps à la coordination. Et puis après la personne qui était avec moi a voulu arrêter ce système, et moi ça m'intéressait de passer de l'autre côté complètement. C'est à ce moment là que quand j'ai dit : « je veux être coordinateur », ça voulait dire que j'arrêtais définitivement les gamins.

*Et définitivement ?*

Dans ma tête ça voulait dire ça, oui.

*C'était une décision que vous aviez prise ?*

Ce n'était pas l'objectif, mais c'était pour moi évident que si je devenais coordonnateur, je ne retournerais plus dans une classe. Je ne sais pas pourquoi hein, parce qu'on aurait très bien pu imaginer que je reste deux ou trois ans et que je retourne. Mais j'étais persuadé que je ne retournerai pas. Donc, c'est pour ça que cette décision là a été dure.

*Vous aviez l'intuition, que c'était une rupture définitive ?*

Oui, que c'était définitif. <silence>

*Vous dites que ce qui est important ce n'est pas de quitter le métier, c'est de quitter la classe. Et cette rupture, elle s'est passée comment pour vous ? Est-ce qu'avant vous avez ressenti une évolution, est-ce que vous vous êtes mis en situation de devenir coordonnateur ?*

Ce n'était pas conscient, en tout cas par rapport à "me préparer à ce genre de poste", pas consciemment. Je me suis beaucoup impliqué dans les démarches de recherche, la pédagogie, avec l'INRP... J'accrochais beaucoup au travail de recherche pédagogique, penser l'innovation... pour les enfants mais pas forcément avec. J'avais beaucoup d'activités, j'allais souvent à Chartres –c'était là qu'on faisait nos réunions de l'INRP– Donc j'étais déjà dans une posture professionnelle qui prenait de la distance avec l'intervention directe avec les enfants et qui pensait la pédagogie. Déjà là, j'étais dans la rupture, en pensant la pédagogie globale, pas que pour ma classe.

*Et vous avez ressenti que vous vous démarquiez des collègues, que vous aviez d'autres aspirations ?*

En tout cas, moi j'étais parmi les quelques-uns qui étions dans cette démarche-là de conception, de conceptualisation. On n'était pas nombreux, parce que tout le monde n'accrochait pas à ça. Encore fallait-il pouvoir intellectuellement le faire, et puis en avoir le désir, peut-être en avoir le temps. Et puis... c'est vrai, vous avez raison, c'était déjà une

manière de se distancier de l'enfant. Il devait y avoir des gens qui se disaient : « moi c'est les enfants mon truc, pas besoin d'aller chercher tout ça ». Alors que nous, on était déjà dans un travail entre adultes pour penser la pédagogie. C'est bien pour les enfants, mais ce n'est plus avec. J'avais déjà la distance là, donc après, dans la logique des choses, comme on était peu à faire ce type d'approche, c'est nous qui faisons des propositions pour les enseignants et nous avons déjà un rôle de coordonnateur, quoi. Nous étions déjà un peu leader de la pédagogie, en prenant cette position là.

*Donc, on a institutionnalisé un fonctionnement qui existait déjà ?*

Non, il y avait des gens qui étaient coordonnateurs, les gens comme <patronyme>, ceux qui ont créé la pédagogie de la Villeneuve, ceux qui l'ont inventée. Quand ils sont partis, il y a eu un trou parce qu'on n'imaginait pas qu'ils partiraient, on bossait avec eux, c'était un peu nos pères fondateurs. Il a fallu remplacer les pères fondateurs et c'est là que s'est posée la question qu'on n'avait pas prévue : « qui les remplace ? ». Les deux personnes qui étaient les plus à même, les plus acceptées par les écoles et les plus impliquées dans la recherche et la création pédagogiques, c'était le directeur de l'école de <> et moi.

*Il y avait une sorte d'évidence pour tout le monde ?*

Oui, oui, c'était une évidence.

*On ne vous a ni poussés, ni...*

Non, ça s'est fait tout seul. Il n'y a pas eu de concurrence. Il n'y a pas eu de concurrence, parce qu'il n'y a pas eu d'appel d'offre non plus, et que l'évidence, c'était comme ça. Alors, peut-être qu'il y a eu qui ont eu le désir et qui ne l'ont pas manifesté parce qu'on avait besoin de...

*Dans le fonctionnement, c'était fait ?*

Oui, c'était fait. C'était nous deux.

*Et ça vous paraissait évident. Et le choix ? Parce que vous avez quand même postulé ?*

Oui, on a fait une demande officielle. Alors je ne sais pas comment –administrativement– ça a pu se faire, puisque c'était des postes de conseillers pédagogiques et qu'on ne l'était pas. Donc, je ne sais pas, mais on a été pris quoi ! A l'inspection académique ils n'osaient pas... <rire> Ils disaient oui à des choses qui ne leur posaient pas trop de problèmes... On était un peu les troublions, quoi ! <rire> Si on pouvait être un peu tranquilles... En fait, je ne sais pas comment ça s'est fait, administrativement.

*Et vous, comment vous l'avez ressenti ? Tout à l'heure vous disiez que quitter la classe avait été un choix difficile à faire. Le poste de coordonnateur, ça a été une continuation, ou est-ce que vous*

<coupure, changement de face>

Il y avait une forme de challenge d'une certaine façon, même ici, je n'avais pas l'habitude de gérer une grosse boîte comme ça... Il y a toujours un palier, une distance par rapport aux compétences : celles que j'ai et celles pour lesquelles je peux postuler,

avec le risque que j'ai pris plusieurs fois. Et là, je l'ai pris de la même façon, c'est-à-dire que –dans l'éducation, dans la coordination d'adultes– je ne savais pas du tout ce que j'allais pouvoir rendre, mais je le sentais, je me sentais compétent.

*C'est vous qui avez pris la décision de cette prise de risque, il n'y a pas quelqu'un qui vous a incité, qui vous a mis en confiance ?*

Non, non, l'autre gars m'a dit qu'il voulait le faire... Puisqu'on était à deux, c'était plus tranquille, on était un peu protégés, c'est le passage à tout seul qui m'a été dur. Parce que là je n'avais plus d'enfants et c'est moi qui assumais complètement : c'est ça le vrai passage pour moi.

*L'année où vous étiez deux à mi-temps, c'était une période probatoire en quelque sorte ?*

Oui, vérifier que ça fonctionnait. Ça fonctionnait, je sentais que je pouvais le faire.

*Et ces moments de palier, vous disiez qu'il y en a eu plusieurs...*

L'autre, c'est quand j'ai pris la direction, les missions nationales de Peuple et Culture. Je me suis retrouvé bazaré au niveau national à coordonner les échelons locaux, alors qu'avant j'étais un local, quoi. J'ai même eu un projet de faire ça au niveau international, dans un poste de coordination de l'éducation populaire au niveau mondial. C'était drôle, mais ça venait tout seul ! J'étais très intéressé, mais ce n'est pas un plan de carrière.

*Ce n'est pas une stratégie ?*

Ce n'était pas pensé, c'est venu comme ça : il y avait un poste et c'était moi qui faisais... à Peuple et Culture, c'était évident que c'était moi. C'était à une époque où le ministère de l'Éducation nationale envisageait de supprimer les MAD.

*Le ministère Monory ?*

Oui, voilà, Monory. Je devais y aller, mais si les MAD étaient supprimés, ça ne collait plus. Donc, en fait, je n'y suis pas allé à cause de ça. C'est bête, parce qu'ils n'ont pas été supprimés. Et je le regrette beaucoup, j'aurais été au Québec, j'avais tout prévu : le collège pour mes enfants... tout était prévu, ce n'était pas loin d'être fait. <rire>

*Il y a une dimension de prise de risques. Tout à l'heure vous avez dit « ça s'est fait en une journée »*

Oui, parce que la prise de risques est spontanée : on me propose un poste « allez ok, je le ferai ! » Et ici, pareil, je ne savais pas trop... Quand j'ai réalisé l'ampleur du budget, comparé à ce que je savais faire ! Ça m'a scié ! Même au niveau national, je n'avais pas de personnel à gérer. Tant qu'il y a des actions et des projets, ça va. Ici il y a 70 salariés, un budget de neuf millions, je n'avais jamais géré le dixième de ça. Et puis, d'être maître de la gestion, alors qu'avant il y avait des gestionnaires. Et puis finalement, ça s'est fait tout seul ! <rire> C'est comme beaucoup de choses, ce n'est pas très compliqué, il suffit de s'y mettre ! Bon, je ne sais pas, c'est peut-être d'autres qualités qu'il faut avoir que celles que l'on demande directement : l'intelligence de la chose, la politique de la chose. Après, quand c'est technique... on peut toujours se faire aider techniquement.

*Tout à l'heure, vous avez parlé de l'ignorance de l'aspect économique des enseignants. Est-ce que le fait de vous être éloigné a changé votre vision du métier*

*d'instituteur sur d'autres aspects ?*

Ah ! Et bien je trouve que ça a beaucoup évolué. Moi je suis appelé à beaucoup travailler dans les ZEP finalement, donc on est en lien très souvent. Pas moi directement –moi je suis à un autre niveau, il y a des gens qui travaillent– mais je rencontre des directeurs, des principaux de collèges, on fait des projets, on fait des conventions avec des collèges... Il y a quand même une approche de l'économie dans les collèges qui sont en ZEP, qui ont des contrats de ville parce qu'il y a de l'argent qui arrive, donc il faut bien qu'ils le gèrent. Et ils le gèrent en général très mal, ils divisent l'argent au nombre d'élèves, c'est complètement ridicule, on peut le faire sur des projets, sur des initiatives. Enfin pas tous, mais beaucoup trop. Mais il y a de l'argent dans les écoles avec lesquelles je travaille. En général, il y a une personne qui est compétente là-dedans, dans la gestion de projet et qui va chercher de l'argent ailleurs. Ils essayent le FAS, ils essayent l'Europe... C'est devenu une petite entreprise, le collège. Plus les collèges que les écoles.

*Et les écoles ? Par rapport à votre école expérimentale, il y a quand même des choses qui sont passées dans les textes.*

Oui, il y a beaucoup de choses qui sont passées dans le fonctionnement : les enseignants par cycles, l'apprentissage de lecture en trois ans, la possibilité de suivre les gamins, le fait que ce n'est pas forcément par niveau scolaire qu'il faut coordonner les enfants, les rencontres avec les parents... La place des parents dans l'école : alors ça, ça bouge très, très peu, depuis la mise en place des conseils de parents. Mais cela dit, j'étais moi, élu au conseil d'administration du collège de ma fille, c'est toujours aussi archaïque. C'est-à-dire que les parents c'est l'ennemi : on nous mettait en ligne comme ça : d'un côté les profs, l'administration... Et alors attention, on se parlait avec l'administration et les profs ne disaient rien, l'administration parlait aux parents, c'était un débat parents-administration, alors que ce n'est pas ça ! Et puis avec la crainte qu'on conteste des trucs. C'était un drôle de rapport. Je comprends que c'est long. Bon, il y a aussi ce monopole... Mais cela dit, les métiers de l'éducation, les métiers de l'enseignement sont de plus en plus durs.

*Et justement par rapport à l'IUFM, par rapport à l'arrivée des professeurs d'école*

Je ne fréquente plus trop, moi. On a un groupe qui travaille avec le CFISEM qui a été supprimé dans l'Isère, c'est complètement ridicule, donc il n'y a plus d'enfants étrangers. Alors c'est vrai, les enfants étrangers, on ne va pas faire de discrimination mais il y a encore des spécificités, et puis c'est une façon d'aborder les enfants qui ont des difficultés, aussi. Alors, nous, on est appelé à faire des formations à l'IUFM mais c'est eux, les salariés, moi je ne connais pas assez bien pour porter un jugement. L'impression que j'ai, c'est que c'est encore très coupé de la réalité, l'IUFM. Cela dit, ce sont des gens qui ont fait trois ans de fac, et déjà c'est un profil différent, et maintenant on ne peut plus ignorer les difficultés des quartiers. Mais j'ai un peu cette crainte qu'il y ait deux types de profils dans la tête de l'enseignant. Moi je vais aller dans une ZEP, et moi je veux surtout éviter la ZEP. Après ceux qui vont en ZEP, il y a ceux qui veulent gagner un peu plus, parce qu'on gagne un peu plus en ZEP, mais pas forcément d'outils en plus. Alors ceux-là, ça va être dur pour eux. Il y a ceux qui veulent, en fait, ceux qui sont un peu militants de la chose, et, ben, ça va pas, quoi. C'est comme s'il y avait les quartiers ou les écoles en difficultés, et puis les écoles faciles, quoi. Et ce n'est pas bon, ça. Ça fait des

zones. Il y a des zones. On va travailler dans la zone, et c'est dommage

*Et par rapport à votre expérience, et le recul que vous avez sur le métier ? Si un étudiant de votre entourage vous disait qu'il voulait devenir professeur d'école, quelle serait votre réaction ?*

Ah ben moi je trouve ça très bien, je trouve toujours ça super, il n'y a pas de problème !

*Oui mais avec des "mais" ?*

Le "mais", c'est la capacité de la personne à s'engager là-dedans, son intérêt pour la chose, mais ça nécessiterait une discussion. Moi je trouve ça très bien.

*Et à votre avis, qu'est-ce qui est le plus important, qu'est-ce qu'il faut être capable de faire, qu'est-ce qu'il faut accepter de faire ? C'est-à-dire qu'est-ce qui est central dans ce métier ?*

<silence> Moi, là me vient comme ça spontanément "l'envie de travailler avec des enfants". C'est-à-dire que cette envie-là elle se vérifie avant : ben oui, soit cette personne a passé le BAFA, soit elle s'est occupé d'enfants, enfin, ça se sent, ça. Moi ça me semble, ça, un des éléments importants : cette aptitude, ce souhait de vouloir travailler avec des enfants.

*Quel bilan vous faites, du métier d'instituteur ?*

Moi je trouve d'abord qu'il y a un des niveaux d'enseignement qui est très difficile, c'est le collège. Parce que non seulement c'est la période de l'adolescence, mais c'est aussi l'étape de la révolte beaucoup plus qu'avant. Parce que... autant les lycées, on a écrémé et il y a le bac au bout, en primaire, il y a encore le rapport adulte - enfant qui fonctionne. Et au niveau des collèges, alors là c'est une étape de l'évolution qui est très difficile. Donc ça, c'est beaucoup plus difficile qu'avant. Moi, c'est l'étape du collège qui me semble très dure aujourd'hui.

*Ça a plus changé que professeur d'école ?*

C'est là le plus dur actuellement dans l'Education nationale et dans l'éducation globale. Après les difficultés... moi je n'en vois pas beaucoup. Si la personne est prête... enfin, il faut qu'elle apprenne un certain nombre de choses, qu'elle apprenne à gérer sa propre autorité par rapport à des enfants, qu'elle évite d'être débordée. Mais ça, ça se sent, on le voit avant, ça s'apprend.

*Ça se travaille.*

ah oui, moi j'étais étonné, la première fois que j'ai pris des gamins, j'étais complètement dépassé <rire> Comme quoi, vraiment, je tombais des nues. Et puis ça n'a pas duré, quoi. Il me semble que c'est venu tout seul, il y avait juste des ajustements à faire. Et ça s'apprend : à l'IUFM on peut faire travailler justement une personne par rapport à la gestion de son autorité auprès des gosses. Et après il y a la pédagogie, la pédagogie de l'apprentissage : comprendre comment un enfant apprend.

*Plutôt que l'enseignement, l'apprentissage*

Comme les principaux apprentissages : la marche et la langue, ça se fait dans un

milieu riche. Et l'enfant apprend seul, en face il n'y a personne, ce n'est pas comme la lecture où il y a une systématisation d'une certaine façon. Donc il y a beaucoup à apprendre de ces deux façons d'apprendre, les deux principaux apprentissages pour la suite, je crois.

*Et ça ne vous paraît pas, comme certains le présentent, un métier à éviter, avec des pièges, fatigant...*

pas du tout. C'est un métier... Il est fatigant, mais je veux dire quand on travaille en usine... Moi je suis dans un métier où on travaille soixante heures, c'est sans commune mesure : institut, on en fait vingt sept, plus les réunions. Quand même, il y a de la latitude quand on est enseignant, non c'est bien, je trouve.

*Vous n'avez pas ressenti les contraintes ? Certains m'ont dit qu'ils sont partis à cause des contraintes horaires, qu'ils préfèrent travailler cinquante heures par semaine, mais sans la contrainte d'être toujours à l'heure, de travailler avec des horaires fixes, un cadre très...*

Alors ça, non, je ne partage pas du tout ! Parce que ce n'est pas courant de trouver des lieux où on n'a pas d'horaires fixes, certains métiers oui mais pas d'autres. Des horaires fixes ! C'est vingt sept heures par semaine, hein. Si on n'arrive pas à supporter ça, je ne sais pas quel métier on va supporter ! Consultant ou profession libérale. Mais après il y a d'autres épreuves : assurer son salaire, faire sa compta... Moi je trouve que c'est plus dur d'être un libéral que d'être institut !

*Ce n'est pas forcément mon opinion, mais je rapporte des propos entendus.*

Non, ce qu'il peut y avoir c'est la difficulté d'élever des enfants maintenant, ça je comprends que ça fasse peur à des gens. Parce que quand on voit des petits trublions et qu'on n'arrive pas à les mater parce que l'autorité ne leur fait plus peur, on ne sait plus comment les prendre. Et ça demande des trésors de pédagogie, qu'un adulte n'a pas forcément. Ça oui, je comprends que ça puisse faire peur. Ce sont des choses sur lesquelles on n'apprend pas, on ne nous forme pas. Je veux dire, on ne forme pas à ça, je vous disais c'est tout un champ de la pédagogie qui n'est pas abordé, ou très peu. C'est dur de sécuriser les jeunes ! C'est pour ça que c'est bien qu'ils passent par l'animation, je trouve que c'est une bonne idée de passer le BAFA.

*Et vous dans votre carrière actuelle... vous envisagez d'évoluer encore ou vous pensez que vous êtes stabilisé ? Vous avez des projets ?*

Non, ce n'est pas... je... <silence> Mon changement est conditionné par l'intérêt que je prends au travail. Et là, ça fait huit ans que je suis dans la boîte, je suis en train de tout changer dans la façon de fonctionner et je pressens que quand ça sera changé, j'aurai envie de voir ailleurs, dans deux ans, quoi. J'imagine, dans deux ans, aller voir ailleurs. Mais je ne sais pas où d'ailleurs, mais ça viendra !

*C'est en train de mûrir ?*

C'est toujours venu tout seul. <rire> Je ne me fais aucun souci <rire> il viendra quelque chose que j'aurai envie de faire et qui se présentera, je postulerais et je l'aurai <rire> et si je ne l'ai pas, ça sera tant pis ! ça ne me soucie absolument pas



*Donc vous êtes plutôt dans une phase où des choses se terminent ?*

oui, je crois

*Vous êtes en train de conclure des choses ?*

<baissant la voix> Je ne le dis pas trop, parce que je ne veux pas anticiper trop, par rapport à ici. Mais j'ai cette intuition-là, je pense que j'arrive au bout. Quand je l'ai pris, je pensais qu'il fallait quatre à cinq ans, ça en fait huit, neuf. Je pense que je ne resterais pas jusqu'à ma retraite. Enfin, c'est possible, c'est tout à fait possible. Non, non je n'ai rien de cadré.

*Ce n'est pas une stratégie ?*

Non, je n'ai pas de stratégie de carrière, je ne démarque rien, mais j'ai cette intuition là.

*Et le critère, c'est la maîtrise ?*

Ou l'ennui. Quand je commence à trop maîtriser et ne plus avoir de projets. Là j'en ai encore, et puis ailleurs je peux encore en avoir, des projets. Dans des boîtes comme ça, on peut très bien... Il faut être conscient que les questions de l'émigration et de l'intégration sont très présentes au niveau de l'Europe par exemple. Ça permet d'aller voir au niveau de l'Europe. On a déjà créé une association européenne, je peux continuer sur des choses comme ça. Il y a toujours à faire. Je peux trouver ce que je veux ici. Je peux aussi... peut-être que ce sera comme ça.

*Cette dynamique de la maîtrise, vous ne l'avez pas ressentie quand vous étiez instituteur ? Certains m'ont dit qu'ils avaient l'impression que ça devenait trop facile et qu'ils s'ennuyaient*

Non, je n'ai pas ressenti ça, parce que j'ai toujours été dans l'innovation. Quand on avait l'INRP derrière, on était toujours à...

*Toujours en danger ?*

Oui, je me rappelle toujours Foucambert qui me disait « moi, mon test, c'est : je me mets devant la classe, je demande à chaque élève pourquoi il est venu ce matin. » C'était son test : « Pourquoi tu viens à l'école ? » <rire> ça veut dire qu'ils ont un projet, les enfants, de vouloir faire quelque chose, d'apprendre quelque chose. Donc, que ça été projeté, anticipé.

*Donc, vous n'aviez pas la routine ?*

Non, dans cette situation là... c'était très bien ! Je n'ai même pas d'allergie, je reviendrais bien dans une classe, moi, ça ne me fait pas peur. Mais je me dis juste que ça serait peut-être dommage parce que je peux très bien, à l'intérieur de l'Education nationale, être exploité pour autre chose. Moi je peux –c'est peut-être une piste d'ailleurs– très bien réintégrer l'Education nationale sur un poste de... je ne sais pas moi, de recherche, de mission quelconque, de faire le lien avec les quartiers dans la politique de la ville... il y a beaucoup de choses à faire aujourd'hui. Avec un inspecteur d'académie ou un rectorat un peu éclairé –ce qui n'est pas forcément le cas– ça offre un tas de possibilités.

### *Oui, il existe des postes de chargé de mission sur les enfants de migrants*

Pas seulement les migrants, pour moi ce serait plus tous les aspects de la politique de la ville, le facteur social... toutes ces choses là, les enfants en difficultés, les liens avec les parents... si je démarchais un poste comme ça... il y aurait de quoi faire ! Mais ce n'est pas impossible que j'en trouve un... Moi, je ne démarche pas, mais je peux trouver ça.

## Hervé

---

*Dans votre histoire professionnelle, qu'est-ce qui a été déterminant ? Est-ce qu'il y a eu des moments qui ont fait déclic d'abord pour choisir l'enseignement puis après pour choisir de le quitter ?*

Je dirais d'abord qu'il y a en parallèle... des choses un peu fortuites... Il y a un mélange de choses fortuites et puis quelque part une continuité quand même aussi. Parce que moi initialement, si je repars du bac, j'étais plutôt littéraire de goût... et donc après le bac, j'ai fait une classe préparatoire... pour préparer Normale sup. en fait. Dans cette classe préparatoire, j'étais historien, j'avais pris une spécialité d'histoire parce que c'était... ma matière de prédilection. Donc moi j'ai une première formation littéraire. Donc, je me destinais déjà à l'enseignement parce qu'en faisant de l'histoire, bon, les débouchés sont... il n'y a pas que ça mais prioritairement, c'est l'enseignement, je voulais partir là-dedans. Et puis, en fait, c'était au milieu des années soixante-dix, donc à une époque où le recrutement était très bas, au niveau CAPES, et il se trouve donc que j'ai échoué... au CAPES. En fait, j'ai planté deux fois, et après, bon... je n'ai pas persévéré. Donc il y avait ça, le fait... disons la difficulté, à brève échéance ça n'avait pas l'air de s'améliorer. Il y avait aussi un truc qui me gênait à l'époque, c'était le recrutement –enfin, il paraît que ça a changé maintenant– donc c'était la perspective de se retrouver dans toute la France. Donc il y avait ça aussi qui me retenait un peu, parce que j'avais des exemples de gens qui se retrouvaient en Bretagne etc. et moi je suis très attaché à ma région, c'est vrai que ça ne me... ça ne m'a pas incité non plus à m'acharner. Donc finalement je me suis retrouvé un peu... je me suis retrouvé en fait à chercher du travail parce qu'il fallait bien... il fallait vivre. Donc c'est pour ça que je dis qu'il y a une part fortuite, un peu, et disons d'abord un goût naturel : la preuve c'est que j'étais déjà parti dès le départ dans la direction de l'enseignement. Bon, j'aime bien les enfants, j'aime bien les contacts, tout ça, ça me plaît bien, ça allait bien dans ce sens là. Je pensais aussi que l'histoire n'était pas toujours enseignée d'une façon bien attractive, qu'il y avait peut-être moyen de faire des choses plus... de l'enseigner de façon plus attractive, disons. Bon et après j'ai cherché du travail, donc là j'ai pris... Le premier boulot que j'ai fait ça a duré un an, c'était assez alimentaire, je vais pas m'étendre dessus. Mais après, le deuxième, j'ai bossé, j'ai trouvé en fait un travail, je bossais pour la ville de A., au service information de la ville de A. Et c'est là qu'il y a de nouveau le hasard qui joue : en fait, ce service information, ils avaient monté un des premiers sites Minitel de France. D'accord ? Moi là-dedans j'étais embauché comme rédacteur, c'est-à-dire qu'en fait il y avait des informations, il fallait renseigner la base, et puis on avait un travail avec les collègues, travail de formation, de mise en forme, de mise en page. D'accord ? Et puis de formation avec les utilisateurs.

Donc je me suis retrouvé là-dedans. Là, j'avais un premier contact avec l'informatique quelque part, parce que derrière, il y avait un outil informatique. Au point de vue technique, je ne connaissais rien du tout, j'ai travaillé avec des informaticiens à ce moment-là, et puis... bon, ça a été un premier contact avec l'informatique. Et puis il s'est trouvé que ce projet... Il y a eu un changement municipal, ils ont abandonné le projet, ils ont licencié, on s'est plus ou moins séparé, bref, c'est tombé à l'eau, et donc je me suis retrouvé de nouveau... devant un choix... sur le marché de l'emploi. Avec au moins cette circonstance que j'avais droit à un certain nombre de mois de chômage, j'avais le droit de les cumuler avec une formation, donc j'avais devant moi une année *grosso modo*. Je savais que je pouvais réattaquer une formation d'un an. Donc alors là je me suis renseigné, et puis *grosso modo* j'avais le choix entre faire une année de Sciences Po. pour préparer des concours administratifs. J'aurais pu faire ça, une année de préparation aux concours. Et puis j'avais la possibilité de faire l'IUT d'informatique en année spéciale. C'est-à-dire, il y a un certain nombre d'IUT, soit vous êtes admis niveau bac pour une formation en deux ans, soit –si vous êtes titulaire d'un deug– sur dossier, on peut vous admettre en année spéciale et ça dure un an. J'ai eu de la chance, ils m'ont pris, surtout que j'avais un deug d'histoire, donc ce n'était pas gagné. Donc j'ai été pris, et puis, je me suis dit : « là au moins je suis sûr qu'à la sortie j'ai un diplôme, un diplôme qui vaut quelque chose ». Alors que sur l'autre option, bon, je préparais des concours, et quand on passe des concours... Donc, je me suis dit : « là je vais assurer » et voilà comment je suis parti dans l'informatique. Il y a d'abord eu un premier contact à la mairie et après la possibilité... d'avoir cette formation. Et après j'ai fait cette formation, j'ai eu mon DUT et je me suis retrouvé en fait à la fin de l'IUT... Et là c'était un peu bizarre parce qu'il y avait d'autres personnes dans la même promo que moi <silence> En fait, je ne sais pas pourquoi, eux, ils s'étaient inscrits au concours de l'Ecole normale...

*après la formation en informatique ?*

Oui, à la fin de l'année. Pourquoi, eux, je ne sais pas. Moi, je sais pourquoi : c'est parce que jusqu'à la fin je n'étais pas certain d'avoir ce diplôme, donc je me suis dit... Ils m'ont parlé de ça, je me suis dit : « pourquoi pas ? Instit, moi ça me déplairait pas. Si jamais je n'ai pas mon diplôme, je vais toujours passer le concours, on verra bien ce que ça donne ». Donc, à la rentrée suivante, on est tous allés passer le concours, et on l'a tous eu. Bon, et, en fait, c'était un concours... je pense qu'il n'existe plus. Pareil, c'était pour des gens qui avaient un niveau... c'était un niveau deug à l'époque je crois... Je me souviens plus du nom de ce concours, vous allez retrouver ça je pense. Il y avait le concours niveau terminale, classique, trois ans de formation, et un concours niveau deug avec un an de formation : un an sur le terrain et derrière un an de formation

*La formation s'appelait FIS deug*

Peut-être bien. Donc moi j'ai fait ça, d'accord ? Et il se trouve qu'à la rentrée, ce qui se passait, ils nommaient les gens au fur et à mesure, quand ils avaient besoin de gens sur le terrain, on n'était pas nommé comme ça, ils nommaient en fonction des besoins. Donc, en fait, ce que je veux dire par là, c'est qu'il y avait le concours et puis derrière c'était étalé dans le temps, donc, pendant un certain temps, je n'ai rien eu. Donc, on parlait de... Et moi, je cherchais du boulot...

*Vous n'avez pas essayé d'entrer...*

Si, bien sûr, en informatique, puisque j'avais eu mon diplôme. En ayant mon diplôme, j'ai dit « bon, on y va, quoi ! » et j'ai trouvé du boulot tout de suite.

*En informatique ?*

En informatique, oui, et donc j'ai trouvé du boulot sur A. et alors ça ne s'est pas très bien passé, ce n'était pas une... Enfin, ce qui s'est passé, c'est que j'étais... On m'a envoyé en mission en Normandie, donc assez loin de A... je partais pratiquement toute la semaine, j'avais un garçon assez jeune à l'époque. Et puis à un moment donné, ça ne me plaisait pas quand même... je ne me sentais pas très bien sur ce travail. Et à ce moment-là le rectorat m'a contacté en me disant : « et bien voilà, on vous propose un poste sur A. à partir de... ». C'était le vendredi pour le lundi (ou le lundi pour le vendredi je ne sais plus)

*Sans formation ?*

Ah oui, là c'était ça, de toutes façons on nous mettait sur un poste sans formation. Voilà.

*C'était à quelle époque de l'année ?*

Alors ça c'était en janvier, si je me souviens bien, au début du second trimestre. Et ils m'ont dit : « qu'est-ce que vous faites, oui ou non ? il faut nous dire oui ou non maintenant. » Et moi j'ai dit oui. Parce que j'ai dit : « laissez-moi réfléchir un peu », la secrétaire m'a dit : « non, non, vous devez répondre tout de suite. » Je n'avais pas envie de continuer sur le poste où j'étais. Heureusement j'étais encore en période d'essai, donc il n'y a pas eu de difficultés. J'ai dit à mon patron : « écoutez, je quitte la boîte » pas eu de problème, et le vendredi je me suis retrouvé devant ma classe, voilà. Donc ça s'est bien passé. J'ai fait six mois jusqu'à la fin de l'année sur deux classes de maternelle, deux demi postes, c'était deux personnes qui étaient à mi-temps qui se complétaient.

*Et qui ont pu vous aider ?*

Oui, et j'avais quand même un inspecteur, un IDEN qui est venu me soutenir un peu, et j'en ai un super souvenir, vraiment, c'est un excellent souvenir cette période, ça s'est très bien passé. Après ça, et bien, l'année d'après c'était la formation à l'Ecole normale. Sur la formation à l'Ecole normale par contre, j'ai des choses à dire parce que, en fait on se retrouvait... Nous, ayant passé six mois, sept mois, huit mois sur le terrain, ayant déjà pour un grand nombre d'entre nous une expérience professionnelle auparavant...

*Avant de débiter dans les classes ?*

Oui, un bon tiers, et le reste des gens qui avaient déjà deux ou trois ans de fac, donc un profil de gens déjà plus mûrs... que ceux qui faisaient l'EN en sortant du bac, d'accord ? Et c'est là qu'on s'est rendu compte... je dirais, de l'inadéquation de l'enseignement en Ecole normale...

*C'était une formation spécifique ou vous étiez avec les autres ?*

Non, c'était une promo spéciale, on n'était pas avec les autres.

*Vous aviez une formation qui était vraiment différente ?*

C'était une formation en un an, déjà. Donc, forcément, j'imagine qu'ils avaient du faire un choix dans le programme. Je ne connaissais pas le programme normal des.. Mais bon, on avait toutes les matières : du français, des maths etc.

*Vous avez réagi comment, par rapport à votre expérience ?*

Alors, ce que j'ai ressenti vraiment, en résumé, disons... je vais être franc, je dirais qu'il y avait un tiers de profs valables... et deux tiers soit d'incapables, soit de gens... qui n'apportaient pas ce qu'on attendait en fait. Et ça, à mon avis, ça s'explique assez facilement, c'est que la plupart ne connaissaient pas l'école primaire, tout simplement. Et notamment, ce qui m'a le plus étonné, c'est que c'était des gens qui n'avaient pas enseigné en école primaire.

*C'était majoritairement des enseignants du secondaire qui passaient un concours de recrutement.*

Tout à fait. Bon moi je veux bien, bien sûr, ils travaillaient avec des instituteurs etc. Mais je trouve que quelque part, il y a un vice à la base.

*Et donc ça ne s'est pas très bien passé ?*

Non ça s'est très bien passé, j'ai eu mon...

*Et, collectivement, il y a eu des réactions ?*

C'était... On a essayé de se faire entendre, et puis, en fait, il n'y a pas eu de clash parce qu'en fait, il y a une inertie... A un moment donné, il y a eu une prof notamment qui était vraiment... En revenant sur les catégories que j'ai décrites, il y avait quelques profs... Bon, un truc très simple : on avait un IDEN qui nous faisait... En début d'année on nous a demandé de choisir une UV : ce qu'on voulait faire maternelle ou primaire. C'était un truc un peu général disons, un peu transversal. Les autres profs, c'était prof de Français, prof de maths, cette UV, c'était un peu transversal, et donc on nous a dit vous choisissez. Moi ça me plaisait bien, ça m'avait bien plu, donc j'ai choisi maternelle. Et le premier jour, on travaillait avec l'IDEN qui était responsable de l'UV, il s'est présenté, il nous a dit : « est-ce que vous avez des questions à poser ? » Je lui ai dit : « est-ce que vous pouvez nous parler de votre expérience en maternelle ? » Et il a répondu : « et bien je n'en ai pas, j'en ai aucune ».

*Même pas comme inspecteur ?*

Non, il était, on l'avait mis là-dessus, boum, hop et vogue la galère ! Donc, déjà ça, moi... Au moins c'était franc, on savait à quoi s'en tenir. Ceci dit son UV, elle n'était pas... il a fait ça sérieusement. Mais quelque part, c'est vrai que ça laisse perplexe. Bon les profs qui étaient bien... Comme par hasard, moi j'ai trouvé qu'il y en avait un qui était bien, très concret, c'était un gars qui était un ancien instit, qui était ensuite devenu certifié, et lui, quand il parlait d'une classe, il savait ce que c'était, d'accord ? Et bon, c'était vraiment un gars qui était... Quand on lui parlait de problèmes qu'on avait eu, il était capable de répondre. Alors, ce n'est pas pour ça qu'il allait nous donner des modes d'emploi, bien sûr, il y avait un dialogue, on voyait que c'était quelqu'un qui savait de quoi il parlait, quoi. Et c'est ça justement qui faisait défaut à la majorité des profs. C'est-à-dire quand on leur posait des questions précises, je vois par exemple en... on avait une prof qui était plutôt... comment dire ? sur tout ce qui était psychologie, les stades de

développement, etc. pas une matière directement... On leur disait : « bon ok, mais par rapport à telle situation, qu'est-ce qu'on fait, comment vous réagiriez, vous ? » La réponse c'était : « on n'est pas là pour vous donner des recettes, ce n'est pas notre boulot ». Mais c'était un peu une échappatoire, quoi. Bon quand même, quelques personnes, en histoire on avait une prof qui était bien, en français, en dessin quelqu'un de vraiment bien. Mais, quand même, je pense que le problème c'était ça. Des profs qui faisaient leur travail sérieusement mais auxquels je reprocherais de ne pas assez connaître le terrain, de manquer de bouteille, de pratique, je pense que ça c'est un handicap. Et puis alors, il y avait des profs ! alors là, c'était carrément... C'était des gens qui étaient là depuis trente ans, qui attendaient leur retraite, qui avaient un enseignement, alors là... Je pense qu'ils devaient faire le même depuis... Et là on a essayé de peser, de réagir, de dire bon, nous on n'est pas d'accord, ça ne nous intéresse pas, on veut que vous fassiez autre chose...mais inertie... inébranlable...

*Vous étiez nombreux ?*

On était une trentaine.

*et sur l'ensemble de l'Ecole normale ?*

Je me rends pas compte, c'est-à-dire... je ne sais pas.

*Vous n'aviez pas de contacts avec les autres ?*

Ah non, non, non, on se croisait dans les couloirs quoi.

*Il n'y avait pas de contacts, pas de cours communs...*

Non, aucun cours commun, on était complètement séparés. Mais y avait au moins trois classes, trois années, quoi. Alors, est-ce qu'il y avait plusieurs classes, je ne sais pas du tout, je ne sais pas, faudrait vous renseigner auprès de l'Ecole normale, l'IUFM. Donc ça c'était quand ? En 85/86 si vous voulez avoir la date, j'ai fait la formation en 85/86. Et puis pour en terminer sur ce prof, il y a eu un cours où vraiment on a dit non parce que c'était une personne qui était assez remarquable par... comment dire... par son étanchéité quoi. Elle arrivait à faire un cours où visiblement personne n'écoutait etc. mais inébranlable quoi. Et un jour, on avait essayé de l'arrêter et de dire, bon... et de parler et c'est elle qui a fini par gagner, quoi. Elle est arrivée, elle a presque fait une crise de larmes, on s'est dit : il n'y a rien à en tirer, c'est pas la peine. Donc elle a continué son enseignement, son U.V. sur un trimestre jusqu'au bout, elle n'a pas dévié d'un iota, et on est resté comme ça. On savait que de toutes façons ce n'était pas la peine d'aller voir la direction parce que... c'est comme ça, point, quoi ! C'était clair... On n'allait pas changer de prof, personne n'avait le moyen de la faire changer dans sa façon de travailler.

*Vous aviez quel statut ? Vous étiez fonctionnaires stagiaires ? Vous aviez une évaluation à la fin de l'année ?*

Oui, bien sûr, oui on avait l'examen du CAP. Voilà. Sinon par rapport à la direction, on a eu très peu de contact avec eux mais enfin on en a eu sur un point bien précis. C'est que les collègues sur l'année précédente, ils n'avaient pas touché l'indemnité logement parce qu'en fait à l'époque pour les gens qui étaient à l'Ecole normale, c'était le conseil général qui payait l'indemnité logement, et puis l'année d'avant le conseil général avait supprimé la ligne budgétaire. Donc les collègues, leur indemnité logement ils ne l'avaient

---

pas eue. Donc nous, on avait été informé de ce point-là, et en fait on a agi en conséquence, par des délégations au conseil général, on a demandé à voir les responsables, les élus chargés de l'enseignement etc. Et on a demandé aussi... on s'est dit : « quand même, la direction de l'Ecole normale il semblerait assez logique qu'elle nous appuie » alors là zéro. Zéro. On a fini par avoir gain de cause...

*Sans la direction ?*

Oh la direction, alors là, le directeur de l'Ecole normale ne s'est pas manifesté, ou alors si il s'est manifesté, on ne l'a pas su. Et puis, bon, on a fini par avoir gain de cause, on a touché nos indemnités après un rude combat. Et puis l'année d'après ils ont de nouveau supprimé l'allocation, et après je n'ai pas su ce qui c'était passé. Voilà sur le chapitre Ecole normale. Donc à la suite de ça, et bien ma foi, on est rentré au mouvement, et puis donc comme tout le monde on s'est retrouvé sur des postes... exotiques, éloignés de A. Il y a peut-être aussi une remarque, c'est que <département> c'est... Ce qui est clair c'est que A. c'est excentré, ce n'est pas très central, dans un point à l'est, et il y a tout ce qui est à l'ouest, notamment Z. et toute la plaine : Z., Y. etc. Il y a beaucoup de postes qui sont loin de A. et qui sont pas demandés évidemment. Alors, je ne parle même pas du nord du département... bon il y a pas mal d'endroits. C'est les effets pervers du mouvement, quoi, basé uniquement sur l'ancienneté, en résumé. Donc en fait les postes qu'on demandait, c'était des postes géographiquement éloignés, dans des écoles relativement difficiles, on ne peut même pas dire vraiment ça... parce que moi, je ne me plains pas. Enfin bon, résultat, je me suis retrouvé nommé à Z. à 95 km de mon domicile, avec un jeune enfant et une compagne sur A. et j'ai fait une année comme ça. Alors ce que j'ai oublié de dire, c'est que pendant l'Ecole normale, en fait dès que j'ai terminé mon IUT, je me suis inscrit au CUFA. Alors le CUFA en fait, c'est... je ne sais pas si vous connaissez, c'est pour la formation pour adultes, qui est rattaché... qui est sur le campus universitaire, ça doit être Centre Universitaire de Formation pour Adultes. Donc ils font à la fois des formations pour passer l'équivalent du bac pour des gens qui n'ont pas le bac et qui veulent reprendre des études, ils leur font une remise à niveau qui leur permet d'avoir l'EUSEU et donc derrière, un cursus universitaire. Et puis il y a un certain nombre d'enseignements plutôt techniques mais pas exclusivement, à partir du niveau bac + 2. Donc ils font l'équivalent d'un deug, l'équivalent d'une maîtrise... Je me suis inscrit au niveau maîtrise, puisque mon DUT me donnait une équivalence, j'avais l'équivalence d'un DUT, non : j'avais mon DUT donc j'avais l'équivalence de leur diplôme qui était au même niveau et donc j'ai pu attaquer directement le niveau maîtrise donc bac +3 et +4. Je l'ai fait en même temps que je faisais l'Ecole normale. J'étais aidé par le fait que j'avais deux autres collègues, qui étaient titulaires du DUT et qui avaient passé le concours de l'Ecole normale et donc on s'est retrouvé tous les trois à aller au CUFA. Donc c'est vrai que ça nous a aidés à... nous répartir les cours etc. Donc en parallèle, j'ai continué l'informatique quelque part...

*Vous aviez une idée derrière la tête ? c'était pour ne pas perdre votre acquis ou...*

Je me suis dit un DUT... Pourquoi j'ai fait ça ? Parce qu'en fait je me suis retrouvé un peu dans le mouvement.

*Tout à l'heure vous m'avez dit que vous êtes allé à l'Ecole normale un peu parce qu'il*

*y avait des gens que vous connaissiez...*

Non, moi ce n'est pas ça, c'est des gens qui m'ont parlé de cette possibilité, que je ne connaissais pas et moi, en fait, ça rejoignait une de mes préoccupations, qui était : « si je n'ai pas mon diplôme, qu'est-ce que je fais ? Je vais me retrouver en fin de chômage, et à retrouver du boulot sans qualification ».

*Donc c'est un choix, pas collectif, mais...*

Non moi je l'aurais fait, même si j'avais été seul à faire cette formation, je serais allé passer le concours. Simplement, si vous voulez, ce qui a été fortuit, c'est qu'il y a des gens assez proches qui m'ont dit : « ben tiens, nous on s'inscrit au concours » Je me suis dit : « tiens ce n'est pas une mauvaise idée, quoi, c'est quelque chose qui m'intéresse, je vais faire ça. Je préfère ça plutôt que d'aller à l'ANPE, avec la loterie que ça représente. »

*L'inscription parallèle avec l'Ecole normale, c'est déjà plus surprenant...*

Là, par contre c'était plus, effectivement, le fait qu'on se retrouve à trois, des gens qui étaient moins sûrs de...

*De leur désir de rester ?*

Oui, bon, plus ou moins, on se disait aussi que c'était... il y avait le plan informatique pour tous, il y avait des choses... c'était dans l'air. On s'est dit, il y aura peut-être moyen de conjuguer les deux, il y avait aussi cette idée-là...

*A l'intérieur de l'éducation nationale ?*

Oui, voilà. Moi, j'avais un mémoire à faire, je l'ai fait sur informatique et enseignement : informatique en maternelle, j'avais fait. Donc, vous voyez... En se disant, il y a peut-être des places à prendre...

*Est-ce que c'était une stratégie pour partir, comme certains qui, dès l'Ecole normale, avaient l'idée de ne pas rester instits ?*

Non, non. Non, ce n'était pas mon cas. Non, ce n'était pas comme ça, ce n'était pas aussi tranché. <silence> Donc voilà. J'ai fait cette année à Z.

*Donc là, pas question de continuer des études, je suppose ?*

Alors, j'ai essayé et j'ai vite vu que... parce que là j'étais au milieu du guet par rapport à cette maîtrise, donc j'ai essayé et j'ai bien vu que de toutes façons en étant à Z., forcément, je ne rentrais pas tous les jours : 200 km par jour, ce n'était pas la peine. Donc j'avais trouvé un appartement de fonction sur place au bout d'un moment et je rentrais le mercredi, quoi. Et bon, c'était vraiment dur, quoi, parce que... <silence>

*C'était quel poste, quel niveau ?*

Alors là, j'avais des... J'étais en primaire, et j'étais titulaire remplaçant.

*Vous n'aviez pas une classe à l'année ?*

Non, mais, *grosso modo*, j'ai eu une demi classe toute l'année et l'autre mi temps, j'ai fait deux classes... En plus j'ai eu deux fois le même niveau, j'ai eu des CM1, on s'était arrangé avec les instits, je faisais les mêmes matières sur les deux classes, donc ça ne me faisait pas une surcharge de travail immense.



*Il y avait surtout le problème géographique, en fait ?*

Oui, là ça s'est bien passé, j'ai un très bon souvenir d'une de mes deux classes, on avait bien accroché, une classe assez dure, puisqu'on était en... avec des gamins assez turbulents, pas méchants, mais plutôt... agités disons, dont j'ai gardé un bon souvenir, vraiment, alors qu'ils étaient fatigants, plus fatigants que l'autre classe, mais l'autre classe ne m'a pas laissé beaucoup de souvenir, de satisfactions.

*Oui, quand finalement ça se passe bien dans un contexte difficile, c'est...*

Oui, mais en maternelle, j'avais une classe qui était vraiment difficile, et une classe qui était vraiment du gâteau en centre ville, vraiment les deux extrêmes. Et là j'ai un super souvenir de cette classe de centre ville, c'était des gamins vraiment... il y avait des individualités... attachantes quoi. Et un groupe classe qui était super, alors que les autres je n'en ai pas gardé un bon souvenir parce qu'ils étaient plus agités, c'était crevant, on sortait de là... Je ne me souviens pas de grand chose de cette classe. Alors qu'en primaire c'était le contraire, donc, il n'y a pas de règles en fait. Quand j'entends des gens qui parlent de l'enseignement... je dis « ce n'est pas aussi simple que ça, quoi ». Il y a des classes difficiles avec qui on va accrocher, il va se passer quelque chose, et des classes où ça se passe bien et on n'en retient rien, quoi. Voilà, ça se passe, il ne se passe pas grand chose, là... c'est... des individualités, un groupe qui est dynamique ou qui ne l'est pas, c'est difficile à expliquer, ça se passe comme ça. Je pense que c'est aussi le fait qu'on s'entend avec l'enseignant ou pas, parce qu'un groupe il va peut-être bien s'entendre avec l'un et pas avec l'autre, c'est vrai, il y a beaucoup de paramètres. Voilà, et puis en dernier trimestre, j'ai fait un travail avec l'IDEN. J'avais une IDEN vraiment très bien, super, je me souviens plus de son nom, une dame qui... Madame D. <patronyme>, qui était vraiment une personne... Bon alors là, je parle de mon expérience, par rapport à la classe, moi j'étais content de ce travail. Ce qui était dur c'était d'être séparé de mon gamin et de mon amie toute la semaine quoi, de les voir... en pointillé, quoi. Il était petit, ce n'était pas évident. Les déplacements, toute l'année, par tous les temps : la route de Z., je la connais par coeur, je la refais de temps en temps comme ça. Bon il y avait ça, et c'était l'année de la grève contre les directeurs. Et ça, c'est un très bon souvenir. Parce qu'on s'est tous retrouvés, il y avait vraiment une grosse mobilisation, les gens étaient vraiment très motivés... Donc ça c'était bien, parce que les gens se sont retrouvés, ça a vachement bougé. Alors là par contre, c'est intéressant, il y a eu contact avec les syndicats, et notamment le secrétaire départemental qui s'appelait T. <patronyme>. Et qui était vraiment, pour moi l'archétype du bureaucrate, c'était vraiment invraisemblable quoi. Moi, j'avoue que ça m'a... c'était très éclairant parce que... on s'est rendu compte qu'ils en avaient vraiment rien à foutre, de ce que pouvait penser la base. On a eu une réunion une fois. Monsieur T. était à la tribune avec un micro, nous on n'avait pas de micro. On a du gueuler pour qu'il arrête, pour que le micro descende dans la salle et que les gens puissent intervenir. C'était vraiment... c'était une caricature, quoi. Je pense que le syndicat... je pense qu'il y a eu une rupture à ce moment là.

*Beaucoup d'instituteurs ont changé leur regard, dans beaucoup de départements les instituteurs se sont mis à discuter dans les écoles, à se réunir en AG...*

Le secrétaire dans l'école où j'étais, il y avait un délégué syndical, je ne sais plus, ça

a été le clash là aussi, c'était : « le SNI a décidé qu'on ne fait plus grève, donc on ne fait plus grève ». 80% des instits sur Z. étaient partisans de continuer, mais eux... on arrête, quoi. Vraiment il y a eu des ruptures je pense, à ce moment là. Et par contre ouais, c'est vrai qu'il y a eu aussi... c'est un très bon souvenir, quoi. Oui parce que, effectivement, les gens se sont retrouvés, il y avait des gens de toutes les générations. Je me suis retrouvé en AG avec les personnes à qui je faisais le mi-temps. C'était bien, quoi, parce que les gens étaient vraiment motivés, vraiment motivés. Ils s'impliquaient sur... Bon, c'était sur un point particulier, en même temps c'est vrai qu'on parlait d'autres choses, on n'était pas limités là-dessus quoi... Parce qu'après on a essayé de discuter, d'expliquer aux parents pourquoi on était contre, de dire que ça allait contre... Parce que, en fait quelque part, cette histoire des directeurs, ça allait complètement à l'encontre de ce que moi je voyais comme évolution nécessaire du métier. C'est-à-dire, pas à l'encontre, mais pas du tout dans le sens de, pas forcément à l'encontre, mais pas du tout dans le sens de ce dont on avait besoin.

*Ce n'était pas un point de détail, c'était très symbolique le statut de maître directeur.*

Cette autonomie, le fait d'introduire une hiérarchie qui n'existait pas, je trouvais ça très malsain... J'ai un peu du mal maintenant à me... enfin bon, c'était un peu cette histoire d'ouverture sur... Le prétexte, c'était l'ouverture sur les acteurs sociaux, « na, na, na », les directeurs un peu chefs d'entreprise, tous ces parallèles, je trouvais ça complètement débile, comme si... On n'avait pas attendu, les gens étaient assez convaincus de ce besoin de s'ouvrir... et ça se faisait, et il n'y avait absolument pas besoin d'avoir une pression de ce type. Et ce qu'on trouvait aussi, c'est qu'introduire une hiérarchie qui n'existait pas, enfin bon, vraiment, c'était...

*ça changeait le métier ?*

Oui, on pensait que vraiment ça donnait un... nous, déjà au niveau de l'école, on voyait plus de rapports avec les gens, mais des rapports d'égalité, pas des rapports pilotés par une personne hiérarchiquement supérieure, ce n'était pas du tout ça l'esprit qu'on avait en tête. Alors, je pense que ce n'était pas non plus une crispation sur un... mode de fonctionnement qu'on ne voulait pas changer, ce n'était pas du tout ça. Ce n'était pas de dire : « ouh là là, une réforme... » non pas du tout, parce que je pense qu'il y avait beaucoup de gens qui étaient convaincus qu'il fallait essayer de travailler par niveau, que l'instit ne soit pas enfermé dans sa classe sans communication avec les collègues. Donc là aussi, il y a eu des tensions parce qu'il y a des gens qui n'ont aucune envie... Et là j'ai deux ou trois anecdotes par exemple... D'abord, on avait un directeur qui était complètement dingue, mais vraiment. C'était un fou, c'était mon directeur, mais... Alors ça déjà, anecdote, le jour de le rentrée on fait la pré rentrée, le lendemain, on accueille les élèves tout ça, et à dix heures on se retrouve dans la cour. Et moi, jeune instit, je débarque dans l'école.... et il y avait le directeur, la première chose qu'il me dit, il arrive en se frottant les mains : « ah, y'en a deux ou trois, je leur appris à vivre ! » d'un air un peu sadique... c'était... c'était ses premiers mots, à dix heures le premier jour. Et ça m'est arrivé une ou deux fois d'aller dans sa classe : la terreur ! c'était la terreur, c'était comme ça : pas lever la tête... Et ce gars-là, il avait dû être enlevé d'une autre école, parce qu'il y avait eu des problèmes, il s'était fait taper dessus par des grands frères, il était vraiment grave. Et ce mec, c'était le style, il nous faisait passer les circulaires, il m'était arrivé de ne

---

pas la transmettre, je l'avais laissée sur mon bureau, je n'avais pas pensé à la transmettre. Il est entré comme un furieux dans ma classe, en plein cours, il a jeté, je ne sais plus ce qu'il avait, le cahier de liaison, je ne sais plus ce que c'était, en hurlant « y'en a marre ! ». J'ai des gamins qui ont pleuré, tellement il les a... et il est parti. Il ne s'est jamais excusé.

*Ça ne donnait pas envie de donner des pouvoirs en plus aux directeurs ?*

Et donc ce monsieur, les crédits de l'école qui étaient attribués par la mairie... il avait tout dépensé pour acheter des dictionnaires à sa classe : il ne restait rien pour le reste des collègues, zéro. Et ça, on en a parlé à notre IDEN –quand même !– et impossible de faire quoi que ce soit. Donc là aussi, j'ai eu deux ou trois choses qui m'ont un petit peu... bon, je me suis dit... je trouvais qu'il y avait des trucs un peu bizarres dans le fonctionnement de l'Education nationale. C'est de se dire : « bon, ce monsieur il est là... finalement, à part s'il blesse un gamin, s'il fait un truc qui dépasse les bornes, il va être là... C'est vraiment un type... On va l'avoir sur le dos, et puis il va avoir des gamins » C'est ça surtout, moi que je voyais aussi. Parce que, bon, nous on en avait le deuil, hein. C'est clair qu'on ne risquait pas de développer quoi que ce soit avec lui, ce n'était pas possible, et de toutes façons on n'en avait aucune envie, et c'était un peu dommage, parce qu'il y avait des... un instit très, très... par contre c'était vraiment très divers, parce qu'à l'opposé de ça il y avait un gars en CP qui faisait un boulot remarquable, mais vraiment remarquable. Le genre de gars, on se dit que c'est un modèle quelque part. Quelqu'un qui s'impliquait énormément, et qui donnait envie de s'impliquer, d'accord ? A côté de ça, il y avait une dame pas loin de la retraite, qui faisait son boulot très sérieusement, très honnêtement... bon, mais qui faisait la même chose depuis longtemps, mais bon, ce n'est pas une critique. A côté de ça, il y avait aussi une instit, alors elle, elle faisait la même chose depuis trente ans sans changer un iota, elle avait sa classe... J'exagère un peu, depuis quinze ans, et alors là, c'est encore un autre cas de figure. Il s'est trouvé qu'à la rentrée il y a eu une classe supplémentaire de créée, ils ont nommé sur le poste une autre personne, quelqu'un qui venait d'être recruté sans formation. La personne qui avait le CE1 ne voulait pas prendre le CP... en fait ce qui s'est passé c'est la chose suivante, c'est que ils ont dit « tiens, on va mettre cette autre personne sur le CP ». L'inspecteur a dit non, pas question de mettre quelqu'un sans expérience sur le CP. Moi j'étais dans le même cas de figure, première année d'enseignement, donc il fallait trouver dans l'équipe. Ce n'était pas celui qui avait déjà un CP, ce n'était pas le directeur, il restait trois personnes. Alors, ça s'est réglé de façon sanglante entre eux, le directeur, n'en parlons pas, c'était un caractériel. Finalement la personne qui avait le CE1 depuis quinze ans s'est retrouvée nommée d'autorité sur le CP. Et bien, cette personne-là avait commandé des bouquins, des livres neufs pour sa classe de CE1, elle les a mis sous clé. Et le collègue qui est arrivé derrière, n'a jamais pu les avoir : c'est grandiose quand même ! Elle n'a jamais voulu donner le moindre coup de main, pour démarrer la classe. Il s'est démerdé, il avait une classe, il n'y avait pas assez de chaises...

[...]

On allait dans les écoles, pour remuer les gens, faire le tour des écoles, et là j'ai eu l'occasion d'aller dans une école au centre de Z., donc une école... bien, une école recherchée, des gens en fin de carrière, et j'ai vu des gens, mais... usés, quoi. Ça m'avait

frappé, j'ai discuté avec des instits qui nous ont dit : « ah oui, c'est bien, vous avez raison, c'est vrai ce que vous dites ». Mais je sentais que eux, ils avaient baissé les bras, ils disaient : « encore quelques années, on va bientôt sortir de là »... et voilà quoi. Ça, ça m'avait marqué, je me suis dit : « punaise, quand même c'est un métier... visiblement, c'est dur de rester intègre jusqu'au bout ». <silence>

*C'était votre premier contact avec le métier comme titulaire, par rapport à la première année où c'était un peu...*

Oui, mais bon, c'est vrai que là aussi... j'avais de bons contacts avec les collègues, de très bons contacts même, c'était bien, j'avais été épaulé et tout. La première année, là vraiment... bien intégré, bien aidé par les collègues. <silence> C'était vraiment sans problème. C'est plutôt cette année sur le terrain où j'ai vu... des profils, les parcours un peu différents des collègues...

*Et donc, vous étiez à Z., tout le temps ?*

Oui j'étais à Z., toute cette année là. Et au dernier trimestre, avec l'IDEN, cette fameuse IDEN, une personne remarquable, qui allait complètement dans le sens de ce que je trouvais bien de faire, qui nous a appris à faire des préparations etc. qui nous a montré... On a travaillé concrètement sur des choses... Des choses qui nous manquaient, parce que quelque part, c'est des choses qu'on ne nous avait pas vraiment apprises à l'EN. Des choses très concrètes, comment on fait une préparation : on choisit un sujet, comment on choisit un document, comment on prévoit de fractionner ça en différentes séances... Tout ce travail, là, c'est de la technique, c'est technique ça, c'est un savoir faire. Et bien, ça, on ne l'apprend pas à l'EN... On ne l'apprend pas, alors que c'est des choses importantes. Alors, après, on va l'apprendre parce qu'un collègue va nous dire : « tiens ce travail », il va nous passer des choses. Tout ce travail, comment dire, tous les documents qu'il faut produire pour travailler correctement, on ne nous apprenait pas à les mettre au point, à les réutiliser, tout ça, c'était chacun dans son coin... Alors ça aussi, quand je parle de travail d'équipe, de travailler au niveau de l'école, tout ça, essayer de mettre en commun tout ce travail au lieu de rester dans son coin... Arriver à avoir des documents qui puissent circuler, il y a tout un truc là dessus. Je ne sais pas, maintenant ça se fait peut-être un peu plus, je pense qu'avec internet, il y aurait des trucs super à faire...

*Ça commence à entrer un peu dans les mœurs, c'est peut-être un problème de culture ?*

Il y a une énergie incroyable qui est gaspillée... et en même temps, il y avait une indépendance. Et c'est ça qui était un peu bizarre : on n'avait pas envie de ce rapport hiérarchique, justement parce qu'on voulait être responsable de sa classe, et quelque part... on n'avait pas de compte à rendre quoi, enfin du moins...

*Sauf à l'inspecteur.*

Oui mais ce n'était pas un rapport... c'était une personne... Il y avait quand même une liberté. Alors, effectivement, il y avait un contrôle, ce qui est normal. J'estime qu'il faut qu'il y ait évaluation quelque part... Mais ce n'est pas contradictoire avec le fait de travailler en collaboration, de travailler avec des collègues de la même école, de

différentes écoles, sur des ateliers, sur des préparations en commun, ce n'est pas du tout contradictoire à mon avis. Mais je pense qu'au niveau de la génération classique dont je faisais partie c'était bien dans l'esprit, et je pense en plus que c'est une évolution nécessaire. On ne peut pas rester comme ça. Le fait de s'ouvrir, disons les instits vers des collègues et aussi le fait de faire éclater les barrières entre les classes, entre les niveaux. C'est-à-dire, sortir de « je suis au CP, je suis au CE1, etc. » et d'arriver à... l'histoire des groupes de niveaux quoi. Et dire : je suis au CP mais comme je suis bon, je suis vachement bon en maths, je vais avec les CE1 pour faire des maths pendant un trimestre. Et, inversement, je suis au CE1 mais en maths, je suis pas encore bien d'aplomb, donc je vais aller travailler un peu avec les CP.

*C'est la nouvelle organisation en cycles*

C'est ce qui se fait naturellement dans une classe à plusieurs niveaux : le cadre de la classe, il éclate. Et puis, ça veut dire coopération avec les collègues forcément aussi. Et ça veut dire aussi plus de boulot : ben oui, parce qu'il y a de la concertation, il y a des choses qu'il faut régler. D'autant plus, si on passe du temps sur la concertation, autant mettre au maximum en commun, tout ce qui est documents, essayer de capitaliser tout ça. Parce que c'est un peu ridicule sur, par exemple, l'apprentissage de la multiplication chacun va refaire sa progression. Je ne dis pas, c'est vrai que chacun peut amener quelque chose, mais quelque part il pourrait y avoir des choses qui soient mises en commun, puis adaptées. Il y a tout un boulot, je sais pas... Les stens –les stencils–faits à la main : c'est aberrant, quoi. Je trouvais qu'il y avait une déperdition d'énergie, du temps passé... Moi, je préparais des carbones, il y avait toujours une connerie, une faute d'orthographe, il fallait que je recommence... Maintenant, je vois avec le PC, on fait son document, on le corrige... Il y avait seulement une école où on pouvait... comment ça se passait ? A partir d'un document, on pouvait faire le stencil, il y avait une machine. En plus un truc à la main, moi je ne suis pas un cador en écriture alors, ça faisait des trucs pas très chouettes.

*Et donc après ce poste, vous avez obtenu...*

Donc en fin d'année... tous ces gens que j'ai rencontrés... des gens... <silence> Bon, et le système de la notation, avec le rapport, avec le barème, d'accord ? Je me suis rendu compte qu'on travaille bien ou qu'on ne travaille pas bien, de toute façon... On m'a expliqué le système de notation pondérée, tout ça, je me suis rendu compte qu'on était tous à un quart de point d'écart. Je me suis rendu compte que ça, ce n'était pas vraiment motivant... Il faut bien le dire, quoi, ça n'incite pas vraiment. Le fait de voir aussi les collègues un peu plus âgés qui devenaient vraiment... usés Et quelque part, ils sont là dedans et que faire d'autre ? <silence>

*C'est un côté un peu inquiétant ?*

Oui, un peu inquiétant, clairement inquiétant même. Le fait que j'étais loin, etc. donc, à la fin de l'année, j'ai demandé au mouvement... J'ai tout fait pour me rapprocher de A., en fait. Donc j'ai demandé des postes en... –comment ça s'appelle ?– en IMPRO, enseignement spécial, c'était la seule possibilité, *grosso modo*. Donc aller voir les gens, les responsables pour se présenter, prendre contact etc. Et puis en fait ce qui s'est passé ? Il y a des gens qui étaient eux-mêmes en IMPRO, dont les classes étaient

susceptibles d'être supprimées, donc ces gens là demandaient d'autres postes disponibles, d'accord ? Nous, on passait au mouvement, au premier mouvement, donc, ils nous passaient devant, d'accord ? Ensuite les CTP, –les décisions qui sont prises pour ces classes– décidaient de ne pas les supprimer, donc ils gardaient leur poste. Mais le problème, c'est que derrière, nous on était déjà attribués. Donc ces classes là étaient données aux gens qui sortaient, comme moi l'année d'avant, des gens qui ne l'avaient pas du tout demandé, nous on avait fait la demande mais... Bon, ça... pff ! J'ai dit non, je me suis mis en dispo. Je repartais... sur les conditions précédentes. J'ai dit non, je ne voulais pas recommencer une année... <silence> comme la précédente... Donc, j'ai pris une disponibilité... pour être sur A. Et puis j'ai continué ma maîtrise, je me suis occupé de mon fils, je suis allé faire des cours du soir. Et, à la fin de l'année, j'ai refait le mouvement, en même temps j'ai cherché du boulot parce que j'étais un peu échaudé par l'expérience de l'année précédente. J'ai refait exactement la même démarche et... ça a donné les mêmes résultats. Et entre temps, j'ai trouvé du boulot, assez vite, dans le mois où j'ai eu mon diplôme, j'ai trouvé du travail. J'ai redemandé une dispo, j'ai prolongé ma dispo, voilà.

*Et la dispo, vous l'avez toujours ?*

Je suis toujours en dispo, je suis arrivé au bout, parce qu'y a différents types, mais je pense que l'année prochaine, ça va être terminé.

*Vous avez eu combien d'années de disponibilité ?*

J'en suis à dix, parce que ce n'est plus limité à six, il faut voir qu'il y a plusieurs titres : poursuite d'études, élever son gamin, pour convenance personnelle, suivre son conjoint, reprendre une entreprise...

*Et vous avez épuisé tous les chapitres ?*

Là j'arrive au bout, je crois, que, parce que bon, 86... 87... depuis 87 88 je suis en dispo, ça fait dix onze ans. Alors, la dispo, c'est tout bête, je me dis : « je ne coûte rien à l'Education nationale, ils ne me doivent rien, je ne leur dois rien, je ne démissionne pas ». Parce qu'on ne sait jamais : si jamais je perds mon boulot et que, vraiment, je ne trouve pas de travail, et bien simplement, je reprends un poste, moi ça ne me gênerait pas, c'est un métier que j'aimais bien, c'est vraiment... Je ne veux pas arrêter le travail que je fais actuellement, pour reprendre une classe, ça c'est clair. Mais je garde cette possibilité, parce que ça ne coûte rien à personne.

*Vous n'avez pas d'engagement décennal ?*

En ayant fait la formation d'un an, il n'y avait pas besoin de contrat Education nationale. Donc je n'étais pas du tout lié, je n'ai pas de contrat de dix ans.

*<inaudible, changement de K7>*

c'est vrai qu'avec cet IEN, on a fait un travail sur l'informatique, justement, informatique et mathématiques. Donc j'avais essayé en même temps de continuer là-dedans avec l'espoir de...

*De devenir conseiller pédagogique ?*

Ben, conseiller pédagogique, de toute façon, je n'étais pas parti pour passer le.... A

ce moment-là, il y a eu quelques instits qui étaient détachés... mais bon, je n'ai pas eu de...

*Vous avez fait des démarches ?*

Je m'étais renseigné, oui, bien sûr, ça m'aurait intéressé, mais bon, les postes étaient pourvus, il n'y avait rien de prévu.

*Et au niveau de l'emploi que vous avez trouvé ?*

Je l'ai gardé pendant quatre ou cinq ans, je ne sais plus... J'ai travaillé dans une boîte de transport, au service informatique, j'étais vraiment très content. En même temps, toujours en travaillant –là j'avais un niveau de maîtrise– et dans le même temps, je me suis inscrit au CUFA pour finir mon diplôme d'ingénieur, en cours du soir, en formation continue. En accord avec mon employeur, c'est lui qui me payait mon inscription. Et il s'est trouvé qu'on a été racheté à peu près au moment où je terminais cette formation et il y avait un an de stage en entreprise. C'est donc au moment où je devais partir en formation, que la boîte a été rachetée, et j'ai été licencié. Non ce n'est pas ça, je dis des bêtises. En fait ils ne voulaient pas me licencier, ils voulaient me placer de telle manière que, à la fin de la formation, j'étais presque obligé de démissionner. Et j'ai quand même réussi à partir, c'était limite-limite, j'ai obtenu le congé formation, le CIF. Je suis parti en formation un an, et à la suite de ça, ils m'ont licencié parce qu'il n'y avait pas de poste correspondant dans la boîte. Et donc, à la suite de ça j'ai re-cherché du travail. Si on n'avait pas eu ce problème, moi j'aurais pu rester dans la boîte, et puis surtout les boîtes qui rachètent, elles n'ont pas envie de se casser la tête à gérer les carrières des gens qu'ils rachètent. Dès qu'on est un petit peu en dehors des cadres... Donc, je suis allé voir sur Marseille, mais de toutes façons j'avais aucune envie d'y aller, pas de problème. Au bout d'un mois, j'ai trouvé et depuis je suis dans la même société. <silence> Et qu'est-ce que je pourrais dire d'autre ? Et bien, je pense que le fait d'avoir été instit, ça m'a servi dans mon boulot. Actuellement, il m'arrive de faire des formations... de rédiger des documents : on a des préoccupations, on essaye d'être clair, c'est des choses qu'on garde.

*Vous le ressentez comme un plus ?*

Ah oui, complètement. Je n'ai vraiment pas de regret, ça m'a beaucoup appris. Je ne suis pas resté très longtemps mais ça m'a été bien utile. D'une part, j'en ai de très bons souvenirs, mais pas de regret d'avoir arrêté, en fait. Parce qu'on me dit : « Oui, quand même, tout ce que tu as perdu, les vacances... » Au niveau salaire, je ne sais pas ce que gagnerais maintenant, mais je pense que ça serait nettement moins que ce que je gagne actuellement. Ce n'est pas négligeable non plus. Et puis finalement les vacances c'est un peu la tarte à la crème parce que, d'expérience, je me souviens les vacances durant l'année scolaire, on en avait vraiment besoin pour récupérer. On ne se rend pas compte, mais moi, j'arrivais complètement lessivé. Alors c'est vrai qu'il y a deux mois de vacances l'été, ça c'est clair. C'est sûr que là où je travaille, j'en ai moins. Cela dit, ça se fait, il y a des gens qui se mettent à 80%, peut-être que je le ferais, ça fait plus de temps pour soi.

*Depuis que vous êtes parti; le recul que vous avez pris par rapport au métier d'instituteur, est-ce que ça a changé votre perception du métier, est-ce qu'il y a des choses sur lesquelles votre avis a évolué ?*

Moi, il y a une chose, pour terminer, parce que ça me revient maintenant, je pense aussi dans les déclics... Le problème, le gros problème, c'est qu'il n'y a pas d'évolution dans le métier. On a une classe et quelque part on va faire le même métier jusqu'à la fin, pas moyen de faire autre chose. Peut-être changer de classe, je pense qu'au bout d'un moment on en fait le tour aussi, et ça je crois que c'est une chose qui m'a beaucoup retenu. Justement parce que j'ai vu des gens... Je me suis dit : « je ne veux pas faire 25 ans la même chose ». Et même maintenant... Et ça, je pense que c'est un vrai problème, à mon avis. 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.

*Mais ce n'est pas vrai pour tous les métiers ?*

Je pense que c'est encore plus vrai pour l'enseignement, à mon avis. C'est... bien sûr. Mais le problème c'est que là, on a des enfants en fait, et ce n'est pas... C'est important, quoi, je veux dire. Ce n'est pas des clients, quand on fabrique des trucs, bon, si on n'y arrive pas bien, tant pis : aujourd'hui, il y a des pièces qui ne sont pas bonnes, mais personne ne va en pâtir. En classe, c'est autre chose, il y a un enjeu : donc on n'a pas le droit d'être mauvais, c'est comme ça que je le vois. Et je trouve que... pour plein de raisons, il y a pas mal de gens qui le font pas très bien, qui le font trop longtemps, qui sont trop fatigués. De toute façon qu'on le fasse bien ou mal il n'y a aucune gratification, pour toutes sortes de raisons. Et moi, ça m'a fait un peu peur, ça. Parce que je me suis dit « t'aimes bien faire ça maintenant, mais est-ce que t'auras la même pêche dans quinze ans ? je sais pas »

*C'est ce que plusieurs personnes m'ont dit : l'impression que, si on ne réagit pas, on va s'enfermer dans quelque chose...*

Oui, cette collègue qui gardait les bouquins pour elle, elle était dans son truc, dans ses bouquins : « moi je suis dans ce CE1 et je vais y rester jusqu'à la retraite, et puis il ne faut surtout pas que je sorte de ça ». Moi je trouvais ça hallucinant. Et elle n'était même pas conscience de ça, même pas se dire : « c'est vrai j'ai un collègue, il arrive, on peut quand même lui donner... » Moi ça m'a laissé béat. <silence> « Je suis dans ma bulle et le monde peut s'écrouler autour, moi je reste dans mon truc » et puis voilà quoi.

*Donc si un jeune qui veut devenir professeur d'école vous demandait conseil, vous lui diriez quoi ?*

Je dirai qu'il faut... avoir envie de le faire, ça il faut en être conscient je crois. Si c'est juste pour... Bon, c'est sûr que maintenant on est dans un contexte, il y a plein de gens qui arrivent là-dedans, des gens qui ont bac+5. Alors, ça aussi, ça me rend un peu perplexe, parce que... Est-ce que ce n'est pas des gens qui vont être aigris ? Je ne sais pas. Certains font ça après des études longues, on peut se demander s'ils n'avaient pas pensé faire autre chose de mieux.. En tout cas, j'ai un contre exemple, un gars qui était dans ma promo : lui, il en avait ras le bol de... l'industrie, quoi. Je n'ai pas gardé le contact, malheureusement car il était très sympa, il était... vraiment... tout à fait bien dans son changement d'orientation, très heureux, il allait gagner beaucoup moins, mais avec d'autres compensations.



*Pour les nouveaux arrivants, il n'y a pas cette inquiétude de ne rien pouvoir faire d'autre dont vous parliez tout à l'heure. Avec leur niveau de diplôme, ils ont moins l'impression de se sentir enfermé, ils peuvent préparer un capes interne, ou d'autres diplômes.*

Oui, c'est vrai que c'est un plus. C'est peut-être une réponse à ce que je disais. Le fait d'avoir une formation, ça veut dire que derrière, ils peuvent... ils sont plus sereins quoi. Mais je pense qu'avant, c'était une promotion, de devenir instituteur.

*C'est un peu une image d'Epinal, depuis très longtemps, ce n'est vrai qu'en partie.*

Et bien quand même, je vois, la mère de mon amie, elle était fille de cheminot et je pense que c'était encore ce cadre là, ce schéma là. Et aussi pour les femmes, devenir autonome, devenir indépendante etc. c'était important. C'est vrai que ça a beaucoup changé, et je pense aussi que pendant longtemps, l'instit a gardé un certain prestige, une certaine autorité, c'est moins vrai maintenant, mais c'est sûr que quand moi, j'étais à l'école primaire...

## Jean

*Je n'ai pas de questions très précises comme dans le questionnaire. Je voudrais plutôt comprendre comment vous vous expliquez ce qui vous est arrivé, et en particulier ce qui a été déterminant, pour vous, dans votre histoire professionnelle ?*

Si je reprends les choses du début, je peux dire que j'ai toujours aimé l'école. J'ai toujours aimé apprendre. Enfin, sauf à l'école primaire, et je me souviens surtout de mon collège, un collège moderne comme on le disait à l'époque. Je viens d'un milieu modeste, d'une cité ouvrière et d'une famille d'émigrés italiens de cinq enfants. Ma famille habitait Les prairies, qui était un quartier ouvrier –comme on disait à l'époque– avec une forte tradition prolétaire : quand on disait « j'habite Les Prairies », tout le monde dans V. <nom de ville>, comprenait ce que cela voulait dire. Pour aller dans ce collège, j'allais au centre ville, tous les jours. Donc, ça m'a donné une certaine mentalité. Avec mes copains, on a commencé à s'intéresser... J'avais des copains –dont Pierre L. <autre répondant devenu journaliste de télévision>, qui étaient aussi très dynamiques, très motivés. Et qui sortaient de milieu populaire, parce que le collège Ferry, c'était... Il y avait le petit lycée de Newton, à l'époque, qui était des classes primaires dans le lycée, nous on était un petit peu... <hésitation>, c'était le collège qui accueillait les enfants...

*Pas les héritiers ?*

Pas les héritiers, voilà ! Donc, on était tous à peu près du même milieu social, il y avait un petit groupe dans ma classe, on était très motivés, donc découvrant l'art, on découvrait des tas de choses... Donc, on allait s'acheter des petites cartes postales, des reproductions de Léonard de Vinci, des choses comme ça, dans les librairies du centre ville. On devait être quand même... Rétrospectivement, quand j'y pense, on devait être quand même de fameux élèves... Parce que je ne sais pas si aujourd'hui... <rire> On était motivé, on avait une envie, une soif de culture, d'instruction... qui était dingue. Et, en plus, pour moi ça n'a pas été dur. J'avais l'impression de ne pas travailler, de travailler peu, mais d'apprendre vite. Donc, c'est à partir de là malheureusement –oui je dis

malheureusement– que je rentre à l'Ecole normale. Je dis malheureusement parce qu'il y avait de grosses difficultés du côté de mes parents au niveau financier. C'était la solution. Si je n'étais pas rentré à l'Ecole normale, je me demande ce qu'il serait advenu. Parce qu'à cette époque là mon père avait pas loin de 60 ans, il était tombé malade... il était au chômage, même. Bon, alors qu'il avait été très dynamique, qu'il avait fondé des sociétés coopératives après la libération, très marquées politiquement. Et puis donc... il y avait un gros problème financier et je suis rentré à l'Ecole normale. Et j'y ai été bien dans la mesure où ça m'a permis de continuer des études.

*Et le terme de « malheureusement » ? Vous avez commencé par dire malheureusement...*

Oui, parce que je voulais faire des études plus longues. Et je vois tous ceux qui ont eu la chance de ne pas entrer à l'Ecole normale... <rire>, du moins, ceux que j'ai rencontrés. Je vous ai dit que j'étais prix d'excellence, donc j'étais un bon élève, même ceux qui avaient plus de difficultés, et bien ils ont accédé à des études d'ingénieur etc. Alors, si vous voulez, sur le long terme, je ne regrette pas, mais à l'époque... A l'époque, je tenais beaucoup à rentrer à l'Ecole normale, mais c'était un enjeu... d'abord pour poursuivre des études.

*Mais ce n'était quand même pas donné à tout le monde, le concours était très sélectif...*

Oui, c'est vrai que c'était très sélectif. Mais à l'Ecole normale, on nous a un petit peu bourré le crâne avec ça, en nous disant qu'on était l'élite du département, quoi.

*Ce qui n'était pas faux, c'était quand même un peu...*

Ce n'était pas faux, mais c'était un peu pour... une idéologie, je remettais beaucoup en question tout ça à l'époque. C'était un peu... une petite compensation pour les pauvres, en quelque sorte. Pendant ce temps... <silence>

*C'était « soyez gentils, on vous a beaucoup donné » ?*

On vous a beaucoup donné, vous avez de la chance, vous êtes l'élite du département, vous allez être les instituteurs normaliens... Mais n'en demandez pas plus. Chacun sa place. Pendant ce temps là, les autres allaient au lycée, ils poursuivaient des études etc. 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 Ecoles normales de France, et je n'ai pas été retenu. J'ai passé un concours à Janson de Sailly pour être... Ils recrutaient 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'Ecole 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'Ecole normale, ce n'est pas ce qu'ils recherchaient. Ils venaient d'un milieu rural, bon, l'Ecole normale c'était le bâton de maréchal. Moi aussi au départ, c'était encore

---

pire, je venais d'un milieu urbain, ouvrier, immigré, bon. Donc, j'aurais du 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 contre cœur. 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> En 68, on a fait la révolution, ma voiture a été peinte en rouge. Mais cela dit, je respectais... J'étais en même temps très laïc, je donnais à la laïcité un contenu quand même assez fort. J'étais très marqué par mes origines prolétariennes, alors là, je peux vous le dire.

*Le choix Freinet, c'était avec tout, pas seulement les techniques.*

Ah! Oui tout le contenu idéologique, bien sûr !

*L'école du peuple, quoi.*

L'école du peuple. Voilà, c'est ça, exactement. Et après mai 68... J'ai demandé ma mutation, nous avons demandé notre mutation, pour V. <préfecture> en 1969. Et là, c'est vrai, que moi... j'avais envie de changer. Parallèlement j'ai demandé à entrer au centre de formation de PEGC, qui existait à l'époque dans les Ecoles 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. A l'époque les PEGC, on pouvait choisir ce qu'on voulait comme matières. C'était mathématiques et italien. Voilà... Puis après, quand il a fallu être nommé, on me proposait des postes dans le Nord du département, alors, bon, j'avais décidé de ne pas donner suite. Et alors là en 69, parallèlement à la mutation, j'ai fait cette demande et j'ai été retenu. Donc dans mon poste à V., j'ai fait quinze jours trois semaines, à la rentrée, et ensuite 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. Etre dans une salle, un amphithéâtre, faire des études... je n'ai jamais trouvé mieux que ça ! Je trouve ça sensationnel, c'est vrai qu'on s'emmerde parfois, ça dépend des profs, ça dépend de ce que l'on fait, des disciplines, mais en général j'aime APPRENDRE.

*Il y a les deux sens du terme : apprendre aux autres, enseigner et apprendre pour soi, c'est un cadeau.*

Oui c'est vrai. Après dans l'enseignement, d'être issu d'un milieu populaire ça vous donne une certaine aptitude à comprendre les élèves en difficulté qui sont eux même marqués par un milieu social. Mais en même temps je me rends bien compte que j'étais... je ne sais pas si j'étais une exception, mais en tout cas le plaisir que j'avais moi à

apprendre, je n'ai jamais bien compris que tous les enfants ne l'aient pas. Je trouvais qu'il y avait comme une faillite, un déficit, un gâchis, qui tenaient à différentes raisons, l'histoire familiale des gens certainement. Voilà... Et puis après, je suis rentré à l'IPES, vous connaissez l'IPES, je suppose. Et puis j'ai passé le CAPES, voilà... ma première nomination... J'ai même eu une année supplémentaire pour préparer l'agreg. Et ça, je pense que ça fait partie d'une espèce de... Vous savez, on parle souvent d'auto censure, pour des familles de milieu modeste.

*Le sentiment de trahir ses origines ?*

Trahir ses origines et puis un sentiment que, de toutes façons, ce n'est pas fait pour nous. Et déjà, devenir instituteur dans ma cité, on n'était pas nombreux, j'étais le seul. A l'époque, fils d'ouvrier on devenait ouvrier. Mais c'était déjà, oui... A l'époque c'était pour moi vraiment quelque chose d'important, d'être instituteur. C'était une promotion sociale extraordinaire. Extraordinaire.

*Basée sur une facilité scolaire quand même ?*

Oui, voilà, c'est ça. Mais n'empêche... Ma femme, c'était pareil, elle était issue d'un milieu immigré aussi et bien c'était la même chose. <silence> Et donc, je me demande si c'est de l'auto censure, de la flemme, d'avoir atteint mes limites peut-être... Mais, au lieu de préparer mon agrégation, alors que j'avais une année pour ne faire que ça, et bien j'ai rénové un appartement. Ce mauvais choix, c'est aussi parce que mon père était maçon, alors...

*Le retour aux origines en quelque sorte ?*

Oui, je croyais que j'étais bricoleur, pas du tout ! A 45 50 ans, on commence à comprendre qui on est. Quelle révélation j'ai eu sur moi ! La révélation petit à petit : je croyais que j'avais l'esprit pratique, pas du tout ! Finalement je m'aperçois que je n'ai pas du tout l'esprit pratique. Je croyais donc que j'étais bricoleur, pas du tout : finalement, tout ça m'emmerde prodigieusement ! J'aurais du voir clair avant. Et peut être que dans –disons pour aller vite– dans le milieu bourgeois, le milieu cultivé, aisé, il y a une culture de la personne, il y a beaucoup de discussions qui permettent aux enfants de mieux se situer, peut-être. Dans ma famille, moi jamais. Savoir qui on est, ce que l'on veut faire, etc. pff ! Je vais vous faire... j'allais dire je vais vous faire pleurer <rire> ça m'étonnerait, mais enfin <rire> Quand j'étais en cinquième, j'allais recevoir... Il y avait la distribution des prix, c'était en 52 ou 53. Alors, j'avais le prix d'excellence, premier prix de je ne sais pas quoi, orthographe, de math, puisque j'étais bon en math, d'histoire... Enfin, je les collectionnais. J'étais allé là bas, je me revois bien en train d'aller chercher mes livres et mes titres. Et puis j'étais revenu, et je revois bien le regard des gens admiratifs. Mais mes parents n'étaient pas venus. J'étais rentré chez moi après, dans ma cité, je lui ai dit : « regarde mes livres, j'ai eu des prix », « Ah bon, c'est bien... » Certainement qu'on avait dû me dire que c'était bien mais... <silence>

*Pas impressionné outre mesure, c'est dur.*

Oui pas encouragé, pas... <rire> Mais ça, je l'ai réalisé plus tard, l'aspect émotif aussi, sur le coup ça ne m'a pas... <silence>

*vous étiez seul quoi*

Oui, j'étais seul.

*Vous avez parlé d'un groupe qui était du même milieu que vous, qui avait la même aspiration.*

Oui, et on riait beaucoup, on s'entendait bien, on déconnait.

*Vous aviez le même projet, mais pas votre famille, il n'y avait pas le projet qu'un des enfants réussisse...*

Après, je me suis fait traiter d'intellectuel, mais plus tard, vers 17-18 ans : « lui, c'est l'intello ». J'étais reconnu comme ça. Et ça, ça m'a agacé d'ailleurs.

*Celui qui a fait des études ?*

Oui celui qui a fait des études. <silence> Mais avant non. Il y avait un frère avant moi qui était en formation de brevet professionnel. Voilà. <silence> 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. Ma femme aussi, l'année suivante, a présenté sa demande. Elle est entrée au centre PEGC, elle est devenue PEGC. Elle a essayé de passer les IPES, malheureusement ça c'est passé le jour de l'enterrement de mon père... elle était sur la liste supplémentaire. Mais de toute façon ensuite, à l'âge de cinquante ans, elle a passé le CAPES, quand nous étions en poste à l'étranger. <silence> Et puis bon. Donc là pour garder la structure familiale, pour ne pas être nommés comme tous les nouveaux profs dans le Nord, nous sommes partis en Polynésie. En Polynésie française, pour quatre ans. Au retour j'ai été nommé à <nom de petite ville du département> pas loin d'ici. Et puis, je n'arrivais pas à avoir de poste en lycée : ce qui m'aurait intéressé c'est d'avoir des adolescents, disons plus âgés, des lycéens.

*Le CAPES c'était quelle discipline ?*

Lettres modernes. J'avais fait des stages en lycée et donc ça me plaisait beaucoup, j'avais un très bon contact.

*Et vous étiez toujours en collègue en fait ?*

Voilà, en collègue. Alors ça, je n'étais pas très content. Il aurait fallu que je demande une délégation rectorale, des choses comme ça. Mais dans le fond je ne connaissais pas bien tout le système et voilà. <silence> Ensuite, ce qui c'est passé, c'est que, en 83... c'était une époque où on développait quand même beaucoup la formation continue. J'avais fait des stages, parce que j'aimais bien faire des stages, ça fait partie du même thème de la poursuite des études. Et dans l'un de ces stages, il y avait un conseiller en formation continue qui avait du m'entendre car je parlais beaucoup. Je m'étais promis... Je m'étais fixé une règle interne –je veux dire une règle intérieure excusez-moi– que je respecte d'ailleurs toujours encore maintenant et qui est : « tu ne vas jamais dans une assemblée quelconque sans intervenir ». Et maintenant je le fais tout le temps.

*C'est une règle de vie ?*

C'est une règle de vie, sinon ça m'emmerde. <silence> Peut être qu'il arrive parfois que je me la ferme. J'essaye d'être court... Je ne répète jamais une question, je ne demande pas la parole sans arrêt, hein ! J'essaye d'être court, bien ciblé etc. Mais c'est

une façon de participer, et puis de ne pas sortir en disant : « oui c'est toujours la même chose ». J'ai horreur de ça...

*Sortir en râlant, mais sans avoir rien dit ?*

Oui, voilà : frustré. <rire> Comme ça, je ne suis donc pas frustré, moi. Oui pourquoi je vous racontais ça ?

*A propos du stage.*

Oui donc j'avais dû l'ouvrir, on était une quinzaine. La rentrée venait d'avoir lieu et il me propose –je suis convoqué, il prend contact avec moi– et il me propose de devenir formateur, conseiller en formation continue. Et de m'occuper de la reconversion des ouvriers de <nom de lieu>, un grand barrage qui venait de se terminer, donc il fallait mettre en place un programme pour reconverter mille personnes. Alors moi, avec une mentalité de prof, je me dis, oui mais bon, attends, bon d'accord mais je vais réfléchir un petit peu, parce que j'ai mes élèves, j'ai commencé l'année et tout <rire> Mauvaise stratégie ! Et je ne sais pas, cinq jours ou une semaine après, quand j'ai rappelé en disant « bon c'est d'accord », il m'a dit : « ah, mais on a déjà nommé quelqu'un ». <rire>

*Le train était parti !*

Ça m'a servi de leçon, hein, une de plus. <silence> Parce que... on prend des leçons comme ça... Et effectivement, si j'avais pu en parler avec d'autres gens, dans ma famille, autour de moi, je n'aurais pas fait cette connerie, mais bon... ça me plaisait en plus <silence> Du coup... il y avait ce concours d'inspecteur, il y avait une note de service, ou bien je lisais le B.O., je ne sais pas. Je me suis présenté comme ça. Un peu... <silence>

*A la suite de cette opportunité ratée ?*

Oui, j'avais envie de sortir un peu, quand même...

*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. Parce que moi j'avais été formé plutôt dans les colonies de vacances, aux CEMEA, j'avais des rapports avec les élèves qui n'étaient pas très conventionnels. <silence> Dans le fond, j'étais un peu anar quoi, j'étais communiste, mais un peu...

*Un peu décalé par rapport au système ?*

Oui un peu décalé, enfin voilà, on va dire ça, hein. <silence> Je me suis fait étaler par l'inspecteur <silence> Moi, j'avais une revanche à prendre, c'était pas mal... il y avait cet aspect aussi.

*Le concours d'inspecteur comme...*

Il y avait l'idée : « j'ai une revanche à prendre ».

*De faire vos preuves, ou de faire les choses autrement ?*

C'était : « Je vais leur montrer qu'on peut être un inspecteur différent ». <silence>

*Parmi les inspecteurs que j'ai rencontrés, certains parlent de revanche à prendre sur des inspecteurs qui étaient imbuables. Il y a aussi l'idée qu'on peut être un inspecteur en étant quelqu'un de fréquentable. Enfin, je vais très vite.*

Mais c'est ça, voilà... c'est ça. 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...

*C'est-à-dire par rapport à votre façon de réagir ?*

Oui par rapport à ce que je pensais, tout, mon idéologie, ma personnalité... 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...

*La marge de manoeuvre est plus faible qu'on peut l'imaginer ?*

Oui, bien sûr ! Et puis on est accablé de travail, j'étais accablé de travail. Accablé ! Je travaillais comme un malade. J'avais une zone de <nom de quartier> qui avait une zone expérimentale, au point de vue pédagogique, qui était devenue ZEP et j'avais une deuxième ZEP... on m'avait gâté. C'est vrai, il y a des instit 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...

*Vous étiez l'inspecteur, finalement...*

Oui, mais... Evidemment avec mon parcours, je n'aimais pas trop les gens qui étaient trop traditionnels, ou qui ne s'intéressaient pas à leur boulot, c'est ça surtout. Parce que 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 ont de l'efficacité ?*

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 kalatchnikovs 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 pourquoi avez-vous dit qu'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. On ne sait plus vers quoi on va. Parce que l'enseignement n'a plus de finalité maintenant... On ne sait plus ce que l'on veut au niveau du pays, de la Nation.

*Et le rapport du temps passé comme instituteur et comme inspecteur ? instit ça a été combien de temps ?*

Une dizaine d'années, un peu moins.

*Et cette expérience d'instituteur, ça ne vous a pas paru utile ?*

Ah si ! Fondamental, en termes d'image. Ah oui, oui, bien sûr.

*Parce qu'il y a des inspecteurs qui viennent du secondaire...*

Oui, et dont les instit disent : « ah, celui là, il y connaît rien ». Alors moi je connaissais bien, je connaissais bien.

*Alors c'est peut-être « il connaît trop bien » ?*

Il connaît trop bien. Non, ce n'était pas ça, mais c'est vrai que je connaissais bien, que j'étais capable d'apprécier... Et... bon, vous n'êtes pas inspecteur, mais vous devez bien imaginer ça : vous entrez dans une classe au bout de cinq dix minutes, vous savez le type de relation qu'il y a entre l'instit 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. Bon, tout ça se sent assez bien.

*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'instit 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'instit 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, 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.

*Et votre bilan en tant qu'inspecteur est très mitigé ?*

**[25]** Ah oui, très mitigé.

*Un de vos collègues m'a parlé de « cimetières de rapports d'inspection » il avait été choqué de voir les IEN se féliciter de constater que tous les rapports d'inspection d'un même dossier d'instituteur étaient convergents, que tous les IEN avaient formulé des critiques similaires. Et il me disait que pour lui au contraire, c'était la preuve que les inspections ne changeaient rien.*

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'instit, 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. Après quand même, j'avais trouvé quelques petites choses qui me satisfaisaient bien. Je rédigeais mon rapport pendant l'inspection, c'était un exercice de style que je m'imposais, surtout qu'ils étaient longs, souvent deux ou trois pages... D'abord je demandais une fiche, un cahier, les documents. J'avais une grille, je me souviens, il y avait un critère qui était : « est-ce que les élèves ont une certaine retenue en classe ». C'est-à-dire, ce n'est pas le respect, mais est-ce qu'ils sont en situation scolaire où ils savent qu'ils ont, quand même, à apprendre quelque chose. Et donc ils ne se permettent pas... « eh, machin, passe moi ci, passe-moi ça ! », ce dont j'ai horreur, évidemment. Pour beaucoup de gens... il semble aujourd'hui que ce soit un problème général... Et puis, je rédigeais mon rapport, avec un carbone, et à la fin de l'entretien je modifiais un petit peu ou pas et je le donnais à l'instituteur. Et je lui disais : « vous avez une semaine pour me dire, et même pour annoter tout ce qui vous déplaît, si vous n'êtes pas d'accord. Et moi, je ne le rédigeais pas avant, ils me le renvoyaient. Après, soit ils signaient, soit ils rajoutaient des trucs. 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... Mon fils est dans l'audiovisuel, la télé, il est présentateur d'émission... et mon copain Pierre L. aussi. Et je vois bien, si on amorce des critiques, comme ils se défendent d'arrache pied, comme ils ont du mal à encaisser les critiques. Je pense qu'il y a beaucoup de similitudes, des problèmes d'image qui sont très forts.

*Souvent un instit engage sa peau, ce n'est pas anodin.*

Voilà, ce que les gens ne comprennent pas, ceux qui ne font pas le métier.

## Luc

---

...dans le déroulement de ma carrière, en quelque sorte ?

*Les moments clés... est-ce qu'il y a eu des rencontres, peut-être aussi des liaisons avec le recrutement, donc un peu en vrac, et puis si vous voulez j'aurai l'occasion de*

---

*revenir sur certains points.*

Oui, bien sûr. Vous avez toute latitude là-dessus, c'est vous qui faites le document. Moi j'essaie de donner témoignage. Cela dit, qu'est-ce que je peux dire ? Si ! quand je suis entré à l'Ecole normale, la première chance à mon avis, c'est d'être entré à l'Ecole normale. Bon moi, j'étais de milieu assez modeste et mon père était relativement âgé. Je suis le troisième de la famille. Et mon père avait 60 ans quand j'avais 20 ans. J'étais le petit dernier. Donc entrer à l'Ecole normale, c'était pour lui, pour moi aussi, puisque bon à cette époque-là je n'avais pas beaucoup de jugement critique, c'était un peu une promotion pour lui-même. A l'Ecole normale je me suis emmerdé comme un rat mort, la formation...

*Vous entrez comment ?*

Après le bac. Donc c'était... On a inauguré la formation en deux ans. C'est la première année qu'il y avait la formation des instituteurs en deux ans. Je passe sur le détail. Si ça vous intéresse... Ce n'était pas intéressant, quoi

*Donc le fait de réussir, pour vous, c'était une chance, mais en revanche vous avez été déçu par la formation initiale ?*

C'est une chance. Déçu, premièrement parce que je me suis cassé les pieds dans la formation, et puis deuxièmement quand j'ai enseigné, je me suis rendu compte, que ça me cassait les pieds d'enseigner parce que répéter 36 fois la même chose ce n'est pas mon style. J'ai peut-être tort, mais c'est comme ça. Et bon, je ne me suis pas tellement investi. Par contre ce que j'ai pu faire en sortant de l'Ecole normale, j'ai préparé l'Ecole normale supérieure pendant deux ans au lycée Lamartinière en dessin et arts appliqués. Ça paraît curieux, hein, mais c'est comme ça. C'était ma voie. Je crois que c'était ma voie. Il est vrai que j'avais un joli coup de crayon. Je ne me débrouillais pas trop mal. Et le prof de l'Ecole normale m'a donné son feu vert pour que je prépare l'école et j'ai passé le concours le 4 mai 1968. Je ne sais pas si vous voyez ce que ça veut dire.

*Il y a eu beaucoup de choses...*

Il y a eu beaucoup de choses et bon du coup je n'ai pas été admis mais enfin bon, peut-être que je ne le méritais pas. Donc je n'ai pas été admis. Là-dessus, j'ai réintégré comme instituteur et c'est peut-être là... j'avais une petite idée là-dessus, je me suis dit : « je ne veux pas retourner comme instituteur » je voulais autre chose et j'ai demandé un poste en classe de transition à cette époque-là. C'était dans un collège et dans mon idée, c'était mieux que dans une école, d'accord. Bon ça valorisait un peu plus.

*Par rapport à ce que vous disiez tout à l'heure sur le fait de répéter et d'avoir le sentiment de vous ennuyer ?*

Et puis d'être dans un collège pour moi, c'était mieux –c'est peut-être idiot, mais c'est comme ça– c'était mieux que d'être dans une école primaire, ça posait plus.

*Ça faisait prof ?*

Ça faisait prof, voilà. Donc j'ai travaillé pendant quelques années, j'ai suivi des formations spécifiques quand j'ai passé le CAET (le CAP d'enseignement de transition) et j'ai fait une formation là-dessus à cette époque-là. Ça a bien marché d'ailleurs. J'ai encore

enseigné deux ou trois ans, et puis bon, sans plus. Ma femme était secrétaire d'intendance. Et l'été, pendant les vacances, on travaillait dans des centres de vacances pour adultes, moi comme directeur, elle comme intendante, comptable, gestionnaire, on peut appeler ça comme vous voulez.

*Econome ?*

Econome. C'était un truc qui était tenu par... c'était quoi ? c'était Tourisme et Travail, c'était un organisme plutôt... très proche de la CGT. Et j'organisais, je dirigeais les camps, et on faisait de l'animation. On organisait des soirées, on faisait venir des chanteurs, vraiment pas exactement ce que je faisais dans la vie, un truc qui était intéressant et ça me plaisait de l'organiser. Et là ma femme m'a dit : « tu vas passer le concours d'attaché d'administration, d'intendance –à cette époque-là on disait d'intendance– je suis sûre que ça te plairait ce genre de choses ». Donc, j'ai préparé le concours par correspondance.

*Je vous coupe, mais attaché d'administration ou d'intendance, c'est la même chose ?*

Non, non, à l'époque, il y avait attaché d'intendance, attaché d'administration. Maintenant il n'y a plus qu'attaché de l'administration, et à l'intérieur, on a soit de l'intendance, soit de l'administration. Enfin bon, attaché d'intendance. Et pour moi... bon. D'abord c'était un niveau supérieur, puisque c'était le niveau licence, je n'étais pas licencié à cette époque-là, mais disons que c'était de l'amélioration, un peu comme un prof. C'était aussi l'envie de jouer au prof. En tout cas d'être rémunéré comme un prof.

*Et vous changiez de catégorie de fonctionnaire.*

Oui, bien sûr. Parce qu'en tant qu'instituteur, j'étais B, c'était A en tant qu'attaché.

*Et vous avez fait ça tout en travaillant, vous avez préparé une licence, et préparé le concours ?*

Non, la licence je l'ai faite après, je vous en reparlerai après de la licence. Donc j'ai préparé le concours. Je pouvais le passer, puisque j'avais l'ancienneté suffisante pour passer le concours interne d'attaché d'intendance. C'était l'époque où les concours étaient quand même très largement ouverts puisque c'était l'époque où on ouvrait un collège par jour.

*Oui l'explosion des années 60.*

Ah, beaucoup plus, 74-78. Bon moi je suis passé en 74, et puis j'ai eu la chance d'être reçu dans le premier quart, je crois 32 sur... Donc j'ai pu choisir mon académie. Et je suis tombé où ? je suis tombé dans un truc que je ne connaissais pas du tout, c'était à l'université <> qui venait de se créer par dédoublement de la faculté de sciences économiques. Bon ils avaient fait une partition : ceux qui étaient plus à gauche sont partis à <>II et ceux qui étaient à droite sont partis à <>III.

*Pour résumer...*

Oui, pour résumer, mais c'est un peu ça. C'est clair. Cela dit... Je suis arrivé dans un truc, là vraiment... la brasse coulée. Parce que je passais de l'école à... Et à cette époque-là, il n'y avait pas de stage, ou plutôt si, il y avait un stage mais je n'avais pas été convoqué, si bien que...

*Vous n'avez pas suivi de formation ?*

Pas de formation. Quand je suis arrivé, largué au milieu d'une université qui venait de se créer, et qui venait surtout d'être modifiée par la loi de 1968 d'Edgar Faure. Donc c'était quelque chose de tout à fait nouveau, et moi je ne connaissais rien du tout, mais alors rien du tout. Et on me dit : « bon, vous êtes attaché, vous êtes responsable administratif d'une UFR » (UER, à l'époque on disait UER). Je ne savais pas ce que c'était, comment ça marchait, qui faisait quoi, les maîtres de conf'... A cette époque-là on ne disait pas les maîtres de conf', on disait les maîtres assistants. Les profs, les agrégés, pas agrégés... parce qu'il y a une agrégation supérieure.... Oh bon sang, ce bazar ! Bon, j'ai mis un mois avant d'arriver à surnager. Et puis après j'ai repris le dessus, et j'ai organisé. Parce que j'aime bien organiser, j'aime bien mettre les choses clairement là où il faut pour que ça marche. Et puis les élèves, là il y avait les élèves, il fallait mettre les profs en face des élèves. que ce soit au bon endroit. C'était tout un cirque. Là-dessus, j'ai eu la chance de travailler avec Gilles G. qui est maintenant l'actuel président de... Gilles G. qui est un gestionnaire. Qui lui avait l'aspect politique, il gérait la boutique, l'aspect politique pas au sens du terme... développement, je veux dire. Et donc en quelque sorte, lui c'était le préfet des études ou le censeur si vous voulez. Moi, j'étais le surveillant, le surveillant chef, le CPE, tout ce que l'on veut.

*L'adjoint, en quelque sorte.*

Enfin bref, on a fait une bonne équipe. Je manœuvrais quand même le secrétariat. Il y avait quand même onze personnes au secrétariat, c'était une bonne équipe. On est passé de 300 élèves à peu près à l'IAE (l'Institut d'Administration d'Entreprises), on est passé progressivement en ouvrant différents cycles, on est passé à 1 500, puis 2 000. Et entre temps, j'ai passé une licence en droit en utilisant les cours du soir et la scolarité pour les salariés. Ce qui m'a aidé, parce que ça m'a donné une certaine assise, parce que vous savez que dans notre société, si l'on n'est pas licencié on est rien. Donc, une licence, ça m'a fait du bien entre guillemets, et puis ça m'a fait un peu apprendre le droit d'une manière plus précise et plus systématique que pour préparer les concours administratifs. Donc là, si vous voulez, la chance... la chance de rencontrer des gens avec qui j'ai travaillé, on a fait une bonne équipe là aussi. D'ailleurs je suis toujours resté en relation avec eux : Gilles G., Jean-Pierre B.... qui est prof de gestion, Marie-France C. qui est maître de conf' en droit... Jean F. qui était mon ancien directeur... lui qui était ancien recteur, il était recteur de <>, de <>, et de <>. Lui, c'était spécial parce que quand il arrivait c'était six heures, six heures et demie en disant : « bon qu'est-ce qui s'est passé aujourd'hui, tout va bien ? »

*Est-ce qu'il reste encore un problème ?*

« Tu n'as pas réglé ça ? » Parce que lui donnait des cours à droite et à gauche, comme les profs de fac savent faire. Nous on se démerdait sur le terrain. Bon, au bout d'un certain temps on avait pris l'habitude. Et puis c'est vrai que c'était une époque, je vais peut-être vous choquer, les profs à l'IAE, il y avait très peu de titulaires, c'était tous des vacataires.

*Des assistants ?*

Non, des vacataires. Donc des vacataires à l'heure : on pouvait prendre celui-là et le lendemain, l'année suivante on le jetait. Bon c'était comme ça. Ça marchait. On a fait du

bon boulot. Alors j'ai bien aimé, vraiment bien aimé, parce que c'est là où je me suis un peu découvert, parce que dans le fond j'avais des facilités à organiser, à restructurer. J'étais assez sérieux dans mon travail, il y avait toujours un prof en face des élèves.

*Pas d'élèves sans prof, pas de prof sans élèves.*

Donc, ça arrive. Et ma foi ça m'a bien plu. Bon et puis tant qu'à faire, je me suis dit bon, maintenant je suis licencié en droit, il faut que je passe le concours de CASU, conseiller d'administration. Bon alors le concours de CASU, je l'ai préparé aussi par correspondance, et puis je l'ai eu, ce n'était pas bien compliqué je crois. Si bien que là, je suis parti au ministère en formation, et je suis revenu là aussi, vous savez il faut répartir les gens, comme il y a toute la France, et puis moi deux gosses. Mais je savais qu'il y avait de la place au rectorat de <>, alors je me suis dit : il n'y a pas de problème. On a passé une bonne année tranquille, on s'est bien marré. Et j'ai été nommé au rectorat. Alors le rectorat, alors là qu'est-ce qui s'est passé ? Je rate souvent mes entrées. Là j'ai commencé par m'engueuler avec le secrétaire général de l'académie déjà la première fois, il voulait me mettre à un endroit et moi je voulais aller ailleurs, on s'est engueulé, il a dû penser que j'étais un peu fada, il m'a dit donc, puisque vous voulez allez là-bas.... Alors j'ai fait de la formation dans le CAFA (centre académique de formation administrative continue pour les personnels administratifs). Alors là j'ai dirigé le service un an. Au bout d'un an, le recteur m'a demandé, c'était G. à cette époque là : « et bien écoutez monsieur L. j'aimerais que vous changiez de poste, parce que bon quand même... et puis il y a un poste qui se libère là, votre collègue qui était responsable des examens et concours... » Donc je l'ai remplacé à la division examens concours. Donc c'était un truc intéressant que j'ai bien aimé aussi. Parce que là aussi il y a vachement à organiser...

*Pas trop d'organisation ?*

Non on ne peut pas trop inventer, encore que, on invente toujours. [...]

<récit de la carrière administrative>

*Si on revient un peu en arrière, finalement quel déclic vous avez ressenti ? au niveau de ce que vous avez mis en œuvre, vous avez parlé par exemple de formation.*

De formation ? je ne crois pas.

*Ce n'est pas ça qui vous a fait avancer ? vous n'avez pas l'impression ?*

Ce qui m'a fait avancer, c'est parce que je crois que j'avais les aptitudes pour organiser et pour diriger. Et puis dans le fond je l'ai découvert en faisant les centres de vacances sociaux pour la CGT. Ça paraît curieux, mais c'est comme ça que j'ai découvert dans le fond que je savais organiser les choses et qu'on m'écoutait quand je disais quelque chose. L'aspect enseignement, vous savez ne m'a pas spécialement intéressé. Et j'ai bien fait de partir, parce que je crois j'aurais été un mauvais enseignant. Je pense. Ou je n'y prendrais pas grand plaisir. Pourtant j'étais apprécié pour passer mon truc, mais bon.

*Ce n'est pas votre fibre, quoi, la fibre était ailleurs.*

La fibre était d'organiser. Il y a une part d'orgueil, il ne faut pas se faire d'illusions,

quelque part.

*Il y a un carburant à mettre dans la machine.*

Il y a un carburant. C'était un peu l'orgueil, c'est-à-dire : « jusqu'où j'irai, jusqu'où je n'irai pas ? ». Ce que je peux faire. Le carburant c'était : moi je veux voir ce que je sais faire, effectivement jusqu'où je peux aller, parce que après tout... Et puis bon, pour l'instant, je fais le vide, après tout j'ai des raisons de le faire. Et je pense quand même que les gens ont un potentiel qu'on n'exploite pas assez. Je suis sûr qu'il y a beaucoup de gens qui ne sont pas contents de ce qu'ils font, parce qu'ils ont un potentiel. Moi, j'ai un copain de promotion qui était avec moi à l'Ecole normale, qui était infiniment supérieur intellectuellement à moi, je n'ai pas honte de le dire. Son fils est entré en sup. et à mon avis, il avait la même intelligence que lui. Et bien Pierre il s'ennuie, il est resté instituteur. C'est bien parce que c'est un bon instituteur, je pense. C'est un type intelligent, qui a bien fait son boulot.

*Vous avez gardé des contacts avec lui ?*

Oui depuis l'Ecole normale, j'avais quinze ans, au collège, ça fait 30 ans que ça dure.

*Et lui, il n'a pas réagi je ne sais pas, sur votre exemple, finalement ? Vous, vous avez fait plein de choses.*

Je ne sais pas. Je crois que c'est une organisation comme ça avec sa femme. Elle travaillait à la poste, est-ce qu'elle avait moins de disponibilités que la mienne, je ne sais pas, et puis dans le fond ils se relayaient pour élever les gosses, je ne sais pas. Et puis Pierre a déjà pris deux années de disponibilité en sortant de l'Ecole normale, il a préparé MPC à l'époque (Maths Physique Chimie, ça s'appelait MPC), et puis il s'est planté. Peut-être parce qu'il n'était pas assez travailleur. Pourtant c'est un type intelligent. Ça je n'arrête pas de le dire. J'en suis sûr qu'il est intelligent. Potentiellement une grosse intelligence, mais pas assez suivie. Moi j'ai bossé, j'ai bossé la nuit, j'ai bossé quand je pouvais c'est vrai. Et puis j'en voulais, je le voulais ça, j'avais envie de ça.

*Quand vous dites « ça », vous voulez dire évoluer, professionnellement, avoir plus de responsabilités ?*

J'avais envie de... Instituteur ça me paraissait trop restrictif et restreint, médiocre. Je voulais autre chose. Et puis devenir attaché, c'était effectivement devenir prof, c'était le lycée. Et puis, quand j'ai vu qu'attaché, dans le fond je n'étais pas si mauvais que ça, je me suis dit : « pourquoi je ne ferais pas CASU ? ». C'est un peu le banco, quoi. Pourtant je ne suis pas joueur. C'est marrant.

*Si j'essaie de résumer ce que j'ai compris, vous avez découvert un peu par hasard que vous aviez des capacités pour organiser et vous avez essayé de voir jusqu'où vous pouviez aller ?*

Et puis je suis tombé dans un secteur où l'on organisait. L'administration ça organise par définition. Donc je suis tombé dans le bon créneau, là où il fallait, mais sans le faire exprès. Sans le faire exprès, c'est ma femme qui m'a dit : « tu devrais faire l'intendance, parce que ça devrait te réussir ce genre de truc ». Elle avait peut-être vu que j'avais envie d'organiser, de prévoir.

*parce qu'elle était...*

Elle était justement secrétaire d'intendance à cette époque-là, et voyant le travail qu'il y avait à faire, elle m'a dit : « c'est un truc qui te plairait, ça ». Ça a été un peu le déclic. Dans le fond, ça a été quelqu'un qui m'a dit, dans le fond ça aurait pu être quelqu'un d'autre, « fais-le, tu en es capable ! ».

*Certains me disent qu'ils sont partis parce qu'ils ont rencontré quelqu'un qui leur a dit : « pourquoi tu ne fais pas ça ? tu en es capable »*

Elle m'a dit : « fais-le, ça devrait te plaire ». Parce que dans le fond, le plaisir professionnellement... D'ailleurs elle me le reproche encore, maintenant, elle me dit « il n'y a que ton boulot... Il n'y a que ton boulot qui te plaît. Tu n'as que ça à la bouche ». C'est vrai, c'est un peu vrai. Quand j'étais à A., je me levais le matin, je vous assure que je trépignais dans mon lit : « aujourd'hui, je vais faire ceci, je vais faire cela ». Ça me plaisait. C'est pour ça quand on s'est quitté, quand R. m'a dit... sur le coup ça m'a tué ! Je me suis décarcassé, et...

*Investi à fond, et pas reconnu ?*

Ah oui, tout à fait, c'est sûr. C'est normal. C'est comme ça. J'ai fait des trucs que j'aime. Même les Enarques qui étaient avant moi, n'avaient pas fait ce truc là. Et lui, il me remercie.

*C'était passionnant, mais on vous a remercié à tous les sens du terme ?*

Voilà. En définitive je crois qu'il m'a rendu service, parce que quand j'ai passé l'inspection générale la première fois, j'ai expliqué un peu tout ça, et puis rapidement j'ai dit, au bout de six ans le directeur m'a remercié en quelque sorte, j'avais eu un petit peu des difficultés. Et une femme qui me répond : « vous savez, au bout de six ans... » Ça, c'est Paris. Ce sont des gens qui sont Enarques, et qui eux restent deux ou trois ans.

*Ils ont une stratégie de carrière !*

deux ou trois ans ici, deux ou trois ans là bas. Tu fais ça, tu vas à tel endroit : six ans c'était suffisant.

*C'est même un peu, beaucoup.*

C'est un peu ça. Nous en Province, on est plutôt dans la durée.

*Et vous, ça a été des occasions, ou vous aviez une visée à long terme ? Est-ce qu'on se dit « je finirai ma carrière comme inspecteur général » ?*

Non, je vous ai livré une partie de ma réflexion. Je la complète. Quand j'étais à A., j'ai eu comme directeur T. c'était un ancien secrétaire général de l'université, c'était un type exceptionnel, mais... J'ai refait le même coup quand j'ai passé le secrétariat général. Parce que j'ai une collègue, que j'aime bien, qui était agent comptable et qui a intégré le secrétariat général. Au mois de janvier et moi j'ai intégré au mois de septembre. Donc elle a intégré, et quand j'ai su qu'elle avait intégrée, je me suis dit : « pourquoi pas moi ? ». Donc j'agis un peu par comparaison et en compensant en quelque sorte. On ne peut pas dire que j'avais une vue sur l'inspection générale.

*C'est bien le sens de ma question : vous avez réagi à plusieurs moments de votre*



carrière.

J'ai réagi un peu. Bon je me suis étonné, mais qu'est ce qu'il se passe là ? Qu'est ce que je peux faire ?

*Vous aviez le sentiment de vous ennuyer ?*

Non même pas.

*Vous avez dit au début, instit –même après au collège– on en fait vite le tour, on tourne au ralenti. C'est ce que beaucoup de gens disent.*

Alors que franchement partout où je suis passé j'ai trouvé mon plaisir. Et l'université, jeen suis parti au bout de sept ans. C'est là que j'ai découvert que dans le fond j'avais quelques capacités.

*Et une licence en droit !*

Et en plus une licence en droit, ce n'était pas mal. Mais là j'avais quand même bossé aussi. Mais bon, j'ai eu de la peine à partir. Mais j'avais passé un concours, donc c'est logique il fallait que je parte. Autrement j'aurais pu rester aussi. Ils pensent toujours que j'aurais peut-être dû rester. Ça les aurait bien arrangés, parce qu'ils avaient pas mal de problèmes après.

*Quand même cette préparation, plusieurs fois vous m'avez parlé de cours par correspondance, c'est un investissement très lourd, donc c'était bien dans une optique ?*

Oui, mais j'avais envie.

*Envie de ?*

Envie de réussir le concours d'attaché, parce que je m'étais dit « si tu passes le concours d'attaché, ton poste d'instituteur... » J'ai passé le concours d'attaché, par le CNED, j'avais envie de réussir, donc j'ai bossé.

*Oui, mais la licence ?*

J'ai passé une licence parce que j'ai pris le régime salarié, j'étais sur place, donc j'allais suivre quelques cours. Je me prenais des cours des copains parce qu'on se faisait des copains sur place qui voyaient un étudiant un peu attardé, mais ça ne fait rien. J'avais la photocopieuse sous la main, aussi.

*Ça les attendrit !*

Certainement. J'avais la photocopieuse sous la main, aussi. Je photocopiais les cours. Ça aussi, c'est un avantage. S'il avait fallu que je me trimballe ça... Je faisais ça le soir, ou la nuit ou les vacances.

*par rapport à instit, vous avez investi parce que ça ne vous convenait pas, mais à l'université c'était un travail qui vous intéressait et en même temps vous avez fait ce qu'il fallait pour partir.*

Parce qu'à cette époque là, je me suis dit... J'avais une licence en droit et je me suis dit : « avec une licence, je peux passer le concours de CASU ». Parce qu'avant je ne pouvais pas le passer. Parce que pour le concours interne de CASU, il faut être licencié. A l'université j'avais déjà l'idée dans le fond de passer le CASU, et j'ai toujours dit que

préparer la licence en droit, c'est une manière de me préparer au concours. Parce qu'on fait du droit administratif, dans le programme plus ou moins. On refait aussi du contentieux administratif, de... Tout ça, ça se retrouve dans le programme. J'avais quand même l'idée, mais enfin j'ai pris l'appétit. J'ai les dents qui me sont poussées.

*L'appétit vient en mangeant ?*

Je pensais que je pouvais aller plus loin. Et c'est vrai qu'il y a un moment où je me suis dit : « et bien dans le fond, où est-ce que je peux aller ? »

*Mais ce n'était pas une réaction à un travail inintéressant, c'était un plan de carrière ?*

Tout à fait. En fait, j'ai trouvé ma bonne voie, et j'ai gravi les échelons. Alors que je n'aurais pas pu gravir les échelons de l'enseignement parce que ça...

[...] <sciences de l'Education>

*Donc, vous l'aviez eu comme prof de philo c'est ça ?*

Comme prof de philo et de psycho pédagogie.

*Apparemment, c'est quelqu'un qui a eu de l'influence sur beaucoup de gens, qui a poussé pas mal d'instit comme vous le disiez tout à l'heure à aller au bout de leurs possibilités.*

Alors dites-lui que j'ai bouclé et que franchement je suis arrivé au bout. Je crois que manifestement...

*Il reste recteur ministre, c'est ça.*

Vous, vous pouvez : vous allez être docteur.

*Je ne suis pas encore docteur !*

Ça viendra. Et ministre...

*Il faut avoir les nerfs solides !*

Il faut avoir des idées.

*J'ai lu le livre de René Haby, lui aussi, il est passé par l'Ecole normale, et c'est un normalien qui était devenu PEGC et qui*

Qui était à... ça fait partie de mon académie. Il y en a plusieurs comme ça à l'Inspection, il y en a au moins un que je connais qui est devenu aussi inspecteur général, un deuxième aussi qui était instit. Pierre V. qui était instit à Paris et qui est devenu secrétaire général de l'université P. Il y avait un autre, qui était Q., qui était de N., qui était secrétaire général de l'académie de M., un ancien normalien aussi. Lui il était cool. Pendant la guerre il a pris la tuberculose, je crois . On lui asséché un poumon. C'est un type qui a 70 ans –75 même– je l'ai revu, tiens d'ailleurs il n'y a pas très longtemps. C'est un ancien instit. Un ancien normalien, je crois. Je ne sais pas s'il a été instituteur, peut-être bien, c'est possible. Et là aussi, il est monté un peu à la force du poignet. Comme quoi, c'est possible.

*Il y en a deux qui m'ont répondu. Je ne pense pas qu'il y en ait beaucoup en fait. J'ai l'impression que c'est très verrouillé par les disciplines.*

---

L'IGEN ce sont généralement des prof de classes préparatoires. C'est des agrégés généralement. Il y en a des agrégés, des anciens instit de l'Ecole normale, des gars qui ont passé l'agrégation après deux ou trois ans. Qui avaient le... comment ça s'appelle ?

*l'IPES, qui n'ont jamais eu de classes ou presque pas pendant leur CAP et qui ont donc ont enchaîné sur les IPES.*

Moi j'ai quand même exercé, entre guillemets, 10 ans. Il y a deux ans de préparation à Maths Sup. Et puis un an de formation à la Richelandière. Donc ça fait trois ans. Puis mon service militaire.

*ça fait quatre.*

Et après, le reste je l'ai fait à la ZUP de C.. Peut-être aussi que la ZUP n'a pas arrangé les choses.

*Vous étiez dans des conditions... par rapport à la campagne.*

Oui, si j'avais pris un poste à la campagne, j'aurais peut-être vu les choses différemment. Mais là-bas malheureusement, c'est comme ça. J'ai bien pensé à cette affaire. C'est vrai que ce n'était pas facile, et puis c'était beaucoup d'Arabes, bon, je n'ai rien contre les Arabes, bon mais enfin ce n'est quand même pas facile. Il y a une culture, c'est quand même pas la nôtre, et c'était des affrontements et moi j'en avais ras-le-bol. Je suis sorti en 1967-1968. J'ai traîné pas mal dans les ZUP. Je n'arrête pas de penser à ça. C'était presque au pire endroit du métier. C'est difficile de trouver plus démobilisateur. Sauf qu'il y a des gens qui ne sont pas enterrés –disons– là-dedans, mais même en voulant partir, risquent de ne pas pouvoir. J'ai une collègue, elles étaient deux d'ailleurs. Elles sont remarquables, ces filles, vraiment remarquables. Je tire mon chapeau parce que je ne suis pas capable de faire pareil. D'abord c'était C. et l'autre s'appelait S. Et bien ces deux là elles marchaient ensemble. C. s'est fait opérer de polypes dans la gorge. Elle a été opérée, elle est revenue, elle ne parlait pas. Elle faisait sa classe sans parler.

*C'est le test suprême, ça.*

Ça fait 30 ans, mais j'en suis toujours ébahi. Elle écrivait sur une ardoise magique, prenez vos cahiers de géographie, elle présentait ça, et la gosse disait prenez vos cahiers de géographie. Tout le monde prenait son cahier de géographie. Bien sûr, elle ne faisait pas des leçons de choses, mais elle disait faites l'exercice... La classe tournait, sans qu'elle ait besoin d'élever la voix, même pas de parler. Chapeau. Bravo. Tant mieux. Il en faut des gens comme ça. Oui, c'est sûr. Il y a des gosses qui en ont besoin en tout cas, surtout en ce moment. Je ne sais pas ce qu'elle est devenue.

*C'est quand même un métier un peu spécial, et si on a autre chose à côté, et qu'on ne se sent pas complètement fait pour ce métier, c'est sans doute mieux de...*

Il y a des gens qui n'ont pas eu le courage de partir je pense, et qui ont été malheureux comme des chiens toute leur vie, je pense, c'est sûr.

*Et ce n'est pas forcément ceux qui avaient le plus envie de partir qui sont partis.*

On revient à ce que l'on disait tout à l'heure : il n'y a pas de gestion des ressources humaines. Parce qu'un bon inspecteur, un bon directeur d'école devrait dire : « bon, celui-là n'est pas plus bête qu'un autre, mais ça ne lui va pas. Ce n'est pas ça. »

*Il pourrait bien faire autre chose.*

Il faut se débrouiller pour lui trouver une autre possibilité. Moi, je me rappelle quand j'étais jeune, quand on s'est mariés avec ma femme, j'avais 22 ans, je ne sais plus à qui je disais « je suis instituteur ». Mais elle me dit –c'est peut-être ça aussi– elle me dit « « oh ! n'importe comment, instituteur, vous ne resterez pas instituteur tout le temps : dans la vie il y a des possibilités pour évoluer ». Ça m'est toujours resté. Comme quoi en discutant, ça revient les choses. Et ça je crois c'est un peu ça que j'ai mis en pratique. « Vous ne resterez pas instituteur toute votre vie, vous pouvez évoluer ». Maintenant il y a des tas de possibilités. Ce qui n'était pas vrai, il y a vingt ou trente ans, c'est-à-dire en 1950 ou 1955, il n'y avait pas tellement de possibilités. On était instituteur on restait instituteur... En 1962-1963, on en rencontrait pas mal dans ce qu'ils appelaient la double inspection. Ça ne s'appelait pas PEGC, c'était instituteur.... je ne sais plus comment ils appelaient ça. Les gens après tout, ils avaient connu... J'en ai vu, parce que là où j'étais au collège, ils recevaient des stagiaires, ou qui réussissaient leur truc ou qui se plantaient. J'en ai vu qui se plantaient, qui ne réussissaient pas. Ça faisait une promotion pour les gens. Les gens au bout de quelques années, ils pouvaient accéder...

*Oui, finalement, tout est lié au recrutement. On se rend compte qu'il y a beaucoup de gens qui sont arrivés à l'Ecole normale, ils n'avaient pas franchement le choix, ils ne s'étaient même pas posé la question.*

Je le dis toujours, mais la pédagogie, ce n'est pas un métier en soi. A l'armée, moi j'ai connu... il y avait un armurier, il était extraordinaire, ce type là.

*C'est vrai, on arrive à rencontrer des garagistes ou des paysans qui ont la fibre pédagogique, qui explique tout à tout le monde.*

G., je m'en rappelle encore, 30 ans après, il s'appelle, il était pédagogue comme c'est pas permis. Ça existe partout, il y a des gens qui sont pédago d'autres qui ne le sont pas. Ceux qui réussissent l'Ecole normale, qu'ils arrêtent de se monter la tête en disant je suis pédago maintenant. Tu es fonctionnaire, tu vas faire de l'enseignement et puis tu vas tâcher de réussir.

[...]

## Marc

---

*Je n'ai pas de questions très précises, il s'agit plutôt de compléter le questionnaire : l'itinéraire en général et quelques moments clé, comme par exemple le moment où l'on décide de devenir instituteur, le moment où l'on décide de s'en aller.*

Moi, si vous voulez, je peux vous redire un peu quelle était ma trajectoire. Après le bac... –j'ai eu le bac assez tôt, puisque je n'avais pas encore 17 ans– un élève brillant dans le secondaire, et bon, j'ai fait médecine. J'ai fait deux premières années de médecine, où j'ai fait bien d'autres choses en même temps. Bon, c'était l'époque... en 1972, il y avait le comité de soutien à la lutte révolutionnaire du peuple chilien, c'était l'époque de... Je suis entré dans l'âge adulte à peu près en... Je n'étais pas encore un adulte civilement quand je suis entré à la fac. Donc voilà, j'ai fait plein d'autres choses et

puis je me suis planté en médecine parce que je n'ai pas assez bossé. Et en même temps, ce qui m'intéressait à l'époque, c'était la sociologie, parce que c'était aussi la grande époque : Bourdieu, Passeron, Lyotard, Deleuze... Ce qui m'avait intéressé à l'époque, c'était la philo et la socio. Je suis parti en région parisienne pour suivre l'enseignement de ces gens là. Et puis au bout de trois ans, avec une licence en poche, sachant que la dernière année qu'est-ce que j'avais fait... Pour gagner un peu ma vie, je faisais des petits boulots, j'avais bossé comme formateur à la régie Renault à Flins. Je travaillais au service formation, l'apprentissage du français langue étrangère pour les travailleurs émigrés. Donc à partir de là, je me suis dit : « il faut que je gagne un petit peu mieux ma vie ». Et puis clairement ça ne menait pas à grand chose. Donc j'ai réfléchi et puis l'opportunité, enfin si on peut parler d'opportunité... Alors, comment ça m'est venu ça ? C'est vrai que je suis d'une famille... alors, c'est là que le roman familial, comme on dit, joue certainement même s'il ne joue pas de manière très consciente, il joue par des biais. Moi, j'étais d'une famille, du côté de ma mère, qui était beaucoup Education nationale. J'avais aussi des sœurs qui étaient entrées dans l'enseignement, une qui était institutrice, l'autre qui était maîtresse-auxiliaire. A l'époque, ma femme –enfin je n'étais pas encore marié– avait aussi... elle était aussi inscrite en thèse de Lettres et elle avait eu un poste de maîtresse-auxiliaire dans la région parisienne. Donc, c'est comme ça que je me suis dit : « ben, je vais passer le concours de l'Ecole normale, au moins je gagnerai ma vie et voilà » donc c'était... Alors, cela dit, à l'époque, je vivais quand même ça... –alors pas comme une déchéance, ce n'est pas la... question– mais un peu comme quelque chose qui était un peu en deçà de mes possibilités personnelles pour dire les choses clairement.

*Oui, donc c'est un choix de... comment dire ?*

C'est un choix de repli un peu. Oui, un choix de repli. Et c'est vrai que je n'avais pas de gros projets à l'époque. Aujourd'hui, les jeunes, ils ont des... on leur demande de faire des projets, des CV, des machins comme ça. A l'époque je n'étais pas... je ne me projetais pas trop dans l'avenir, il fallait que je vive, que je puisse gagner ma vie, que je fasse des choses qui m'intéressaient... Donc voilà, je suis rentré à l'Ecole normale à N. pendant deux ans.

*Vous avez dit « un choix de repli », mais est-ce que c'était explicitement quelque chose de temporaire ?*

Non, c'était quand même l'idée que j'allais devenir instit, le projet. C'était faire l'Ecole normale, avec l'idée que de toute façon je serai instit après si vous voulez. Mais je ne voyais pas trop de... je ne me projetais pas trop dans l'avenir à ce moment-là.

*Est-ce que c'est, comme certains me l'ont dit, le sentiment d'avoir choisi l'Ecole normale, les deux années de formation payées plus que les 37 ans de carrière qui vont normalement avec ?*

C'était d'abord ça. La motivation, c'était ça. C'était de faire une formation qui me permettait, pas encore de rentrer dans la vie active (puisque je n'avais pas vraiment de projet professionnel) et surtout d'avoir une rémunération à la fin du mois qui était, quand même, à l'époque attractive. Quand on commence, en début de carrière, bon ce n'était pas... mais de tout façon, on n'avait pas de gros besoins à l'époque.

*Oui, comme argent de poche c'était plutôt...*

Pas seulement comme argent de poche ! Pour moi c'était... J'avais été soutenu un peu par mes parents les premières années et puis après c'était terminé, donc il fallait que je me débrouille, que j'aie un choix personnel.

*Et par rapport aux projets des parents ? Certains étaient poussés par leur famille mais il y avait des parents qui désapprouvaient ce choix au contraire.*

Non, moi, il y avait un accord de mes parents à l'époque pour ce choix là –encore que je ne leur demandais pas trop leur avis– mais en même temps, quand j'employais tout à l'heure le terme de "repli"... C'est-à-dire que j'avais été marqué par le projet de mes parents : ayant été un brillant élève du secondaire, pour eux faire médecine, c'était la continuité de ça, et pour eux, bon, ils disaient : « tant pis, notre fils a raté... c'est... Bon, tant pis, il sera instit quoi, ce n'est pas... ce n'est pas dramatique ». Ce n'était pas la fin du monde... mais c'était dommage, quoi. C'était gâcher quelque chose, probablement. Mais je ne gâchais pas quelque chose en devenant instit, mais... <silence>

*En ne devenant pas ce qui était prévu ?*

Oui, voilà. 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... Bon voilà. Et puis à l'époque, j'étais clairement d'extrême gauche : c'était aussi une époque de conflits larvés, cette période... Moi j'avais aussi des sœurs plus âgées qui avaient fait des choix aussi... autour de l'Education nationale. Bon, c'était un peu dans la continuité. Voilà, mais cela dit, du coup, c'était clairement : « il sera instit, il sera casé, bon par rapport à la fac, il va se ranger un petit peu ».

*Donc, ça ne correspond pas du tout à un projet, plus ou moins larvé, d'un des parents comme c'est parfois le cas de gens qui ont été poussé à être instit parce que le père ou la mère n'a pas pu le devenir ?*

Alors pour mes parents... C'est marrant parce que c'est quelque chose que j'ai compris après, un peu... je l'ai redécouvert... Moi, j'avais du côté de ma mère, j'avais donc... Ma mère était femme au foyer et elle avait elle-même passé le concours de l'Ecole normale et elle l'avait raté. Il y avait un projet raté de son côté, elle était devenue secrétaire puis se mariant et ayant des enfants etc. Sa sœur à elle était institutrice, leurs parents... J'avais un grand-père maternel qui lui était intendant dans l'Education nationale et son père avait été professeur d'Ecole normale. Pour vous donner un peu la période, il était adjoint au maire de M. aux affaires scolaires en 1884. Ma mère m'avait montré... elle l'avait retrouvé quand son père était mort : il y avait des discours que mon arrière grand-père prononçait à la fête des écoles à...–j'en ai parlé à très peu de gens, ça n'intéresse pas les... mais...– Il avait prononcé des discours qui étaient des discours de l'Ecole républicaine, en stigmatisant les curés, etc. <rire> Alors il faisait à chaque fois –c'était dans le ton de l'époque– l'apologie d'un grand personnage : il y avait eu un discours sur Lakanal, il y avait un discours sur... je ne sais plus, j'en ai deux ou trois comme ça. Lui-même après, je ne sais pas très bien ce qui lui est arrivé. En tout cas comme il était socialiste –ce qui voulait quand même dire quelque chose en termes de risques et d'engagement à l'époque– il a été exilé en Algérie. On lui avait laissé le choix

—et ça c'est une vieille cousine qui me l'avait raconté— à l'époque on lui avait proposé un poste de préfet, je ne sais pas bien comment ça s'est fait, en gros, soit il rentrait dans le rang et il avait une espèce de promotion puisque c'était un personnage connu dans le sud de la France. Et comme il avait refusé, il avait été exilé et il s'était retrouvé instituteur en Algérie. Vous imaginez cette histoire ! D'où le côté pied noir de cette branche de la famille. Et il avait d'ailleurs au passage brisé la vie de ses deux filles qui étaient fiancées à M. Après elles étaient rentrées en France et elles sont restées vieilles filles... <rire> C'est marrant, comment les enchaînements historiques... Du côté de mon père, c'était d'autres trajectoires, j'avais quand même une tante, une de ses sœurs qui était devenue institutrice sur le tard aussi. Donc vous voyez, il y avait des tas de choses qui... Et puis une cousine et un demi frère de ma mère (mon grand-père s'était remarié) était aussi devenu instituteur, actuellement il doit être à la retraite mais il est devenu inspecteur d'orientation. Vous voyez, ça gravite beaucoup dans l'Education nationale, donc vous savez quand... Il y avait quand même un... Quand je me suis dit : « qu'est-ce que je peux faire ? » bon, tout ça, ça joue, il y a quand même un... Pour moi c'était, par rapport à mes projets antérieurs, quelque chose qui n'était pas... Ce n'était pas ce que je voulais faire dans la vie. Ce n'était pas dramatique, mais c'est vrai que c'était un peu une position de repli. Alors, cela dit, l'Ecole normale pour moi c'était très important, parce que j'étais vraiment, ça je dois le dire... j'ai pris mon pied. C'est vrai que, par rapport à la fac, j'ai vraiment pris mon pied. La fac c'était des cours, bon, des cours très intéressants mais... J'ai trouvé dans l'Ecole normale quelque chose de tout à fait passionnant et qui m'a d'ailleurs beaucoup servi y compris jusqu'à aujourd'hui. J'ai eu des enseignants, je crois, de qualité, de très grande qualité... qui d'ailleurs étaient pas tous... enfin certains étaient enseignants à l'Ecole normale... Et notamment tout ce qui était autour de... Alors je ne sais pas comment ça se passe maintenant dans la formation à l'IUFM, mais il y avait... A l'époque ça s'appelait psychopédagogie...

*Maintenant il me semble que c'est un mot tabou à l'IUFM !*

Il y avait un gars qui était philosophe qui enseignait à normale sup. Donc vous voyez... Il faisait des cours de philo, bon... Moi j'ai pris mon pied avec Piaget par exemple... En linguistique je me suis éclaté, moi j'ai vraiment... Donc si vous voulez moi, tous ces trucs... Moi, j'étais un peu sur la dynamique fac moi, donc j'ai beaucoup bossé hein à l'Ecole normale et j'avais eu... des résultats assez brillants.

*C'était en quelle année ?*

C'était en 77/80 puisqu'entre temps j'ai eu mon service militaire au milieu. J'ai fait 77/78, 78/79 c'était mon année de service militaire, 79/80 ma deuxième année d'Ecole normale et...

*Dans les gens qui m'ont répondu, les avis sont très partagés sur l'Ecole normale, pour vous c'était très positif ?*

Si vous voulez... Bon, je juge peut-être avec mon expérience de maintenant, de centre de formation, de formation professionnalisante en travail social, où, en partie, la formation initiale n'est pas très différente de ce qui se fait dans une Ecole normale ou dans un IUFM. Il y a aussi la part que chaque personne en formation... enfin ce qu'elle met aussi dans sa formation. C'est vrai que, à l'époque, c'était... 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'Ecole 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.

*Vous avez passé le concours niveau bac, mais est-ce que vous avez été confronté à l'ancien système ?*

Oui, à cette époque là, il y avait une ou deux personnes dans ma promo qui étaient sur la dernière formule, c'était déjà presque terminé. Alors il y avait de grosses... de grosses différences dans les gens qui étaient en formation. Il y avait des gens un peu comme moi qui avaient fait un peu la fac, et il y en avait d'autres qui avaient eu le concours tout de suite après le bac, sans doute quelques uns qui étaient... c'était assez différencié. Il y avait un côté... <silence> un côté sympa, un côté dynamique de groupe que j'avais bien apprécié, moi. C'est vrai que j'étais plutôt, à l'époque, dans une position un peu valorisée, j'étais un peu leader, mais je n'étais pas le seul. Donc... bon, c'était bien ! <rire>.

*Donc, ce qui a débuté au milieu des années 80, où beaucoup de gens venaient à reculons, vous ne l'avez pas ressenti ?*

Non, non. Et puis il y avait encore des queues de militantisme, si vous voulez. Il y avait encore des gens qui étaient là en disant : « devenir instit, c'est aussi faire bouger l'école, c'est aussi avoir un autre rapport aux enfants » C'était... Il y avait beaucoup de réflexions dans ce domaine-là, alors du coup, ça s'exprimait de manière critique à l'intérieur et ça faisait bien fonctionner la formation. Je n'hésite pas à parler de formation, c'était bien une formation, c'était... Même s'il n'y avait pas de domaine dans lequel on pouvait réellement réfléchir aux processus de formation en tant que tels. Si, peut-être en psychopéda, ça faisait partie des lieux qui... Alors, c'est vrai que j'étais moins intéressé par les matières plus didactiques... encore que, encore que... L'enseignement du français, bon c'est bien de la linguistique, c'est travailler sur les méthodes de grammaire, les méthodes de lecture etc. Tout ça, ça m'avait passionné, et c'est quelque chose dont j'ai gardé à la fois un excellent souvenir et beaucoup de... choses. Oui, oui. Je crois que j'ai travaillé aussi, tout simplement.

*C'était la fin de la formation en deux ans, c'est bien ça ?*

Oui, oui, tout à fait. Alors, j'ai eu dans mon parcours –je ne sais pas si ça vous intéresse pour votre recherche, <rire> mais...– donc j'ai fait mon service militaire au milieu. Alors, j'ai fait mon service militaire en tant qu'officier de réserve. J'ai fait la préparation militaire un peu avant, j'avais fait l'école d'officiers de B. Et le retour a été un peu dur, le début de la deuxième année a été un peu dur. J'ai commencé dans un stage de trois mois en CP, après avoir commandé, avoir fait des formations –puisqu'on faisait des formations élémentaires pour des appelés– j'avais fait pas mal de choses... Donc retrouver –après avoir commandé des mecs qui avaient vingt ou vingt-cinq ans comme chef de section– là, me retrouver avec des gamins de CP... c'était un peu dur. Donc c'était un stage de trois mois à l'époque, je me souviens. Dans cet intervalle-là d'ailleurs, 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'Ecole normale qui étaient venus en visite, je ne sais pas si ça se fait encore, m'avaient dit –puisque l'on se connaissait bien, on avait bossé ensemble– « qu'est-ce qu'elle vous a dit ? » (ou « qu'est-ce qu'elle t'a dit ? » je sais plus comment). J'avais écrit une lettre, du coup ça m'a valu une... J'avais été convoqué dans une espèce de commission de discipline par la directrice de l'Ecole normale et... Donc moi, j'avais soutenu mes positions. 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'Ecole 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 ! Bon, voilà ça c'est un peu les moments marquants. Tout ce qui... alors en plus... Moi, ce que j'appréciais bien dans cette formation à l'Ecole normale c'est la diversité. Vous voyez c'est quelque chose qui pour moi a été important par la suite dans ma vie professionnelle : ne pas être sur un registre unique, faire plein de choses. Alors je me suis mis à faire de l'EPS, de l'apprentissage du français, des maths, de l'histoire géo... bon de la psychologie de l'enfant, tout ça c'était bien, j'ai vraiment apprécié.

*Comment ça s'est passé ensuite, à part ce stage en CP qui a été un peu problématique, comment ça s'enchaîne avec la carrière d'instit ?*

Après, si vous voulez, à la sortie, il y avait des places limitées... il y avait quelques... je sais pas comment ça se... Non, parce que je n'ai pas fait carrière en tant qu'instit moi... C'est ce que je vous disais dans le questionnaire... Après donc, il y avait eu la possibilité de demander à pouvoir faire le CAEI. Moi, j'avais fait un dossier et, compte tenu à la fois de mes résultats à tous les niveaux, si vous voulez, puisque même au niveau de ce stage CP là, qui avait été un peu problématique mais qui avait été bien évalué par les enseignants j'étais, je crois, bien noté. Je suis rentré tout de suite en formation CAEI. Alors, j'ai passé mon CAP d'instit... je ne sais pas, j'ai fait quinze jours de stage pour pouvoir passer le CAP en interrompant brièvement le... et puis je suis rentré en formation CAEI au CAEFAI de P.

*C'était une formation en un an... donc tout de suite après, dans la foulée...*

Oui, c'était des formations en un an. Et j'avais pris une option... alors à l'époque c'était l'option "handicapés sociaux" et il y avait une mention : "mention enseignant" (ou instit) et "mention éducateur en internat". Moi j'avais pris la mention "éducateur en internat" Donc l'objectif après, c'était de travailler dans des écoles nationales de perfectionnement, des... EREA etc. Les EREA, je sais pas si c'était déjà... non ça devait s'appeler à l'époque des écoles nationales de perfectionnement. Voilà, c'était un peu...Bon, c'était... Là aussi, une année géniale ! <rire> ça été vraiment un grand plaisir, cette année de CAEI, en plus j'étais payé, je me formais, je prenais mon pied, ça a été extraordinaire. Donc, la formation, je n'ai pas grand chose à en dire, si ce n'est que c'était très intéressant puisqu'il y avait aussi... Ah, on faisait beaucoup plus de psycho de l'enfant cette année là. Bon, des stages, mais ça m'a paru... c'était des petits stages, des stages de quinze jours : quinze jours à la PJJ, quinze jours à... Donc j'avais comme ça découvert un peu les institutions spécialisées dans lesquelles il y avait des instits... qui

étaient donc payés par l'Education nationale et qui accueillait des stagiaires...

*Donc ça faisait une ouverture ?*

Voilà, à l'époque, je sais que j'avais été... j'avais fait un stage de quinze jours qui m'avait passionné dans le centre des <> (le directeur M. est bien connu, c'est un vieux de la vieille qui a écrit pas mal de choses, c'est après qu'il est devenu célèbre, mais...). Il y avait des dynamiques intéressantes dans ces boîtes là... Donc voilà, ça c'était le CAEI et après le CAEI, ben j'ai... Ben, il fallait bien travailler ! <rire> Oui, avoir un poste ! Donc, j'ai eu un premier poste, qui a duré quinze jours, dans un truc de fous qui s'appelait... qui s'appelait... c'était à V. ça s'appelait... c'était une école nationale du premier degré qui accueillait des gamins de l'armée qui étaient orphelins et qui les préparait à des écoles d'enfants de troupe, vous voyez quelque chose comme ça. Et donc moi j'étais instituteur éducateur en internat comme d'autres, avec des gens qui étaient formés, et d'autres qui ne l'étaient pas. Un truc de dingues ! Moi je m'occupais des gamins le soir, pendant le temps de midi –bon comme un éduc dans une boîte aujourd'hui– avec une prise en charge éducative qui était affolante quoi : les gamins étaient... 50% d'énurétiques, c'était terrible, et à l'époque... Ce n'est qu'un vague souvenir, mais je crois que ça qualifiait assez bien le projet. Le directeur ne visait que le scolaire, tout ce qui était éducatif, les gamins, il s'en foutait... il disait : « il faut moins les faire boire avant qu'ils se couchent » Pour des gamins qui avaient des carences affectives, quand même... Voilà, après j'avais rencontré mon inspecteur départemental, je lui avais dit : « bon, c'est de la folie, moi je reste pas là-dedans » Bon, il m'avait... il y avait un poste qui venait juste de se créer, qui venait juste d'ouvrir à l'hôpital de jour de V. pour des enfants... Alors, c'était à la fois un poste d'instituteur qui était prévu sur l'hôpital de jour avec des gamins de moins de douze ans, qui étaient autistes, psychotiques, vraiment des pathologies mentales précoces, des gamins qui n'avaient pas de troubles neurologiques particuliers. Et puis, il y avait aussi une partie de l'emploi qui consistait à travailler dans des activités scolaires avec des enfants, des adolescents de l'intersecteur infanto-juvénile. C'était à la fois des grands psychotiques et des gens qui avaient des déficiences intellectuelles, probablement sur-ajoutées à la psychose. Bon, ça c'est des gamins qui, n'ayant pas eu depuis tout petit des entraînements intellectuels, s'étaient débilisés sans doute progressivement du fait de leur psychose. Donc là... moi j'ai... Là aussi, expérience pendant deux ans tout à fait intéressante. Moi, ça m'a passionné ce travail.

*Très, très loin du travail ordinaire dans une classe, quand même...*

Sauf que, si vous voulez, là, je me suis pris à mon rôle, c'est-à-dire que j'ai pris le relais, sur des activités scolaires, j'ai pris le relais d'infirmiers psychiatriques qui faisaient quelques activités d'expression, quelques activités collectives avec les gamins. Et moi, j'ai dit : « non, ces enfants là, moi je suis payé pour être instituteur, donc, je vais faire la classe » Alors, c'était une classe adaptée puisque les gamins, je ne les avais pas six heures par jour dans ma classe, ils venaient par groupe de quatre cinq six, j'en prenais même parfois sept huit en même temps. Il y avait vraiment l'idée d'avoir un projet classe, avec ces enfants-là. Et là, j'ai fait vraiment des activités scolaires. Et je crois que j'ai pris, dans l'équipe pluri disciplinaire où il y avait... Alors, il y avait deux équipes en fait : celle de l'hôpital de jour et celle de l'intersecteur, il y avait un médecin chef psychiatre avec deux adjoints, un pour chacun des secteurs, il y avait des infirmiers psychiatriques, quelques

---

éducateurs spécialisés mais pas beaucoup, c'était surtout des infirmiers psy, un psychologue, un orthophoniste...

*Et les connexions avec l'Education nationale ?*

Il y avait juste un poste d'instit qui venait de se créer, moi j'étais à l'époque payé par l'Education nationale.

*Oui, mais l'IEN, les conseillers, la structure Education nationale, dans ce genre de poste, elle a l'air relativement absente finalement...*

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. Alors, j'avais bricolé mes affaires et j'avais essayé de tenir ma place d'instit : dans les réunions de synthèse, j'arrivais avec mes papiers et quand on parlait du cas de tel gamin, je disais : « voilà où il en était de ses prérequis, voilà comment on a bossé, voilà où il en est maintenant, etc. » Donc, j'avais pris une place réellement, si vous voulez...

*une place scolaire ?*

oui, une place scolaire, et dans un partenariat, vraiment, dans une dynamique avec d'autres acteurs d'institutions. Donc, bon, je crois que j'avais été... bien apprécié sur le plan professionnel. Il y avait juste eu un petit couac au moment de la... 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'Education 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'Education 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 <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... moi 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... ce n'était pas...

*peut-être pas seulement un problème de majuscules ?*

Oui, pas seulement un problème de majuscules <rire>. Bon, je voulais bien reconnaître que par rapport au... enfin, ça avait été le truc ! Et puis au bout des deux années, comme j'avais entre temps... Au moment de mon CAEI j'avais passé ma maîtrise de socio, j'en ai profité pour faire mon mémoire de maîtrise, suivre les cours à la fac et avoir les U.V. pendant mon CAEI. Donc, j'avais fait mon DEA et je me suis dit : « où est-ce que je pourrais me diriger ? » J'avais comme ça postulé dans plusieurs écoles d'éducateurs pour être formateur. Et puis, je suis parti comme ça, j'avais eu plus... d'ailleurs ça avait été relativement facile puisque j'avais été pris dans deux ou trois endroits : à N., à O., et à P. <noms de ville> Et comme c'était celle de P. qui m'intéressait le plus, je suis parti à P. au mois de septembre pour faire le reste de l'année et je me suis retrouvé comme formateur dans un IRTS, structure qui a des formations comme ici.

*Et concrètement, ça se passe comment, c'est des structures qui ne dépendent pas de l'Education nationale ?*

Non, si vous voulez, c'est le cas ici, on est... c'est moins important qu'à P. mais ces structures qui sont pour les formations initiales, et agréées par... C'est des structures associatives. Dans le travail social, il y a des traditions associatives qui font que les formations sont encore, à 95%, gérées par des associations, qui préparent à des diplômes d'Etat, reconnues par l'Etat, agréées par... Les associations déposent des dossiers d'agrément au ministère des affaires sociales pour les formations d'AS, et le ministère de l'Education nationale, Jeunesse et sports et PJJ pour les formations éducatives. Et contrôlées et financées par des DRASS.

*Mais pour vous, ça veut dire que vous avez donné votre démission avant de partir, ou que vous avez demandé un congé de disponibilité ?*

Alors, je me suis mis en disponibilité, en disponibilité... Alors, je l'avais joué comment ? Pour rapprochement de conjoint ! Alors du coup, on avait fait fort puisque ma femme était maîtresse-auxiliaire, donc elle avait obtenu... je suis parti à P., elle a obtenu un poste de maîtresse-auxiliaire à P., j'ai demandé pour convenance personnelle une année et puis après pour rapprochement de conjoint donc ça a marché ! <rire> Et après j'ai quitté P... Mais ce qu'il faut que vous sachiez, c'est que moi je suis toujours en disponibilité de l'Education nationale ! <rire> Alors, ça fait maintenant depuis 81 que je suis en disponibilité de l'Education nationale. <téléphone> Donc j'ai toujours... à l'inspection académique de V. j'ai toujours mon dossier et chaque année, on m'envoie une demande de renouvellement de mise en disponibilité, et je sais plus quel est le motif aujourd'hui.

*Je pensais qu'il y avait une limite pour la disponibilité...*

Et bien, à une époque il y avait une limite, et puis après il n'y a plus eu de limite. Alors, pourquoi je n'ai jamais démissionné ? Parce que je me dis qu'ils risquent de me demander de rembourser la formation puisque j'avais un contrat, un engagement.

*En fait, très peu de gens ont remboursé.*

Oui, mais bon, je me suis dit, bon... C'est vrai que je ne suis pas réintégré de droit, vous savez, il y a des... Quand ils m'envoient le formulaire, ils me disent : « souhaitez-vous votre réintégration à la prochaine rentrée, mais cette réintégration ne sera pas de plein droit » Donc, on ne sait jamais ! <rire> Si je me trouve au chômage, j'aurais une solution de repli...

*Dans les dossiers de l'Inspection académique, vous êtes toujours instituteur, avec cinq ans d'ancienneté !*

oui c'est ça ! <rire> c'est un record, non ?

*Donc, si je résume, après deux années d'Ecole normale, une année de formation spécialisée, et deux ans dans un poste très loin de l'ordinaire du métier, vous avez fait ce qu'il fallait pour passer de la position d'institut éducatrice spécialisée à celle de formateur d'éducatrice spécialisée. C'est bien ça ?*

Un peu comme je vous le disais, je considère, moi, que ces deux années que j'ai passées à V... A l'hôpital de jour, c'était une structure dépendant d'un hôpital psychiatrique et pourtant moi, je me suis vraiment considéré comme un instit, je ne me suis pas considéré comme un éducateur, je me suis vraiment considéré comme un instit travaillant avec des enfants handicapés mentaux mais... voilà quoi. Et du coup... quand je suis devenu formateur... Alors c'est vrai que les compétences que j'avais acquises, ça m'a beaucoup servi... Ce qui m'a beaucoup servi par la suite, c'est la connaissance du secteur que m'avait permis la formation CAEI, c'est la connaissance et la pratique d'un travail pluridisciplinaire dans deux équipes à l'hôpital de jour et dans l'intersecteur où j'avais assez bien compris les mécanismes de travail entre les gens, les enjeux des projets. D'ailleurs ça m'avait permis quand je suis entré à l'IRTS de travailler justement sur des questions d'échec scolaire, sur des questions de... Puisque à l'époque de ma socio, j'avais pris le sujet de mon DEA autour de l'échec scolaire. Bon, c'était un grand thème de l'époque...

*Oui, mais, normalement une carrière d'institut, c'est 37 ans, ce n'est pas cinq ans. Qu'est-ce qui a fait dé clic, pourquoi ne pas rester sur ce poste ?*

Je crois que j'avais envie d'enseigner à des adultes. <silence>

*La reprise des études de socio qui avaient déjà été amorcées avant l'Ecole normale, ça s'est fait en même temps ? Donc, il y avait un projet ?*

Oui, peut-être, et puis... –comment dire ?– probablement petit à petit euh comme ce n'était pas... Comme devenir instituteur, ce n'était pas un projet que j'avais choisi... j'ai commencé à me dire que... A la fois ça m'intéressait ce que je faisais à V. en tant qu'institut spécialisée, mais en même temps je m'embêtais un peu, quoi. J'avais envie de faire d'autres choses, quoi. Alors je sais que j'avais cherché à l'époque, j'avais... j'étais aussi intéressé... mais j'avais quand même regardé... –parce que... c'est que ça remonte maintenant à quelques années– j'avais à l'époque essayé de voir si je pouvais pas avoir

un poste à l'étranger, dans l'Education nationale, vous voyez. J'avais essayé de voir au sein de l'Education nationale, j'avais essayé... –oui, ça c'est peut-être important– j'avais quand même sans doute l'idée d'avoir... une progression de carrière, si vous voulez. Pour moi sans doute, le fait d'être instit, c'était peut-être pas assez valorisant, sur le plan de ce que j'estimais –à tort ou à raison– avoir comme compétences personnelles, intellectuelles on peut dire. Et que, bon, je ne me réalisais pas tout à fait dans un travail... où je m'investissais, mais qui était peut-être pas à la hauteur de ce que j'aurais eu envie de faire, voilà.

*Vous aviez l'impression d'avoir fait un peu le tour, d'avoir atteint une certaine maîtrise, un certain niveau d'expertise ?*

Oui, je pense, oui. Et c'est vrai que ce que j'avais vu durant l'Ecole normale, et notamment en CP, m'avait quand même là fait penser que... je n'avais pas envie d'être instit. Enfin, la position standard dans une classe, dans un CP ou même un CM2. J'avais des copains qui étaient en maternelle, d'autres au CM2, chacun avait son projet. Alors, ce n'est pas du tout pour moi... Cela dit, ça ne s'est jamais accompagné d'une forme quelconque de... de mépris ou de... de déconsidération du métier d'instit, c'est-à-dire que c'était pour moi... Je ne crois pas être trop dans des trucs de prestige, mais c'était plus par rapport à... Par rapport, oui, à la volonté de continuer à travailler intellectuellement, de continuer à me former, à faire des trucs. Je me disais : « je vais quand même assez vite être limité dans ce... » vous voyez ? Alors, je me suis dit, soit je peux le faire au sein de l'institution scolaire... Par contre je n'aurais pas imaginé, je n'aurais pas envisagé de devenir inspecteur, à terme... Ce qui m'intéressait, ce n'était pas d'avoir une position hiérarchique, c'était plutôt en termes de d'activité, d'intérêt intellectuel.

*Et comme pistes possibles, la formation, conseiller pédagogique, les postes à l'Ecole normale, vous n'avez pas exploré ?*

C'était trop tôt, je crois, il y avait des conditions d'ancienneté, de... Donc, je me suis dit, ce que je vais faire... Bon, c'est des opportunités : elles n'auraient pas eu lieu, j'aurais peut-être eu une tout autre trajectoire. Enfin j'ai le sentiment aussi que... oh ce n'est pas que... Je n'en voulais pas à l'institution scolaire, mais je me disais que peut-être que l'école ne permet pas... Elle m'avait permis des choses hein, mais elle ne permet pas de valoriser des trajectoires individuelles.

*De se réaliser ? C'est une chose qui m'a souvent été dite...*

Oui, bon, c'est une administration de ce point de vue là, c'est-à-dire qu'il y a des règles. Des règles d'ancienneté, de grade, de... machins : vous avez tant d'ancienneté, vous avez le droit de postuler, vous n'avez pas tant d'ancienneté, vous n'avez pas le droit. Du coup, c'est... le fonctionnement un peu classique des statuts de la fonction publique. Et du coup, je me dis, bon l'originalité individuelle n'est pas du tout prise en compte. Voilà, et j'avais même... –attendez, que je ne dise pas de bêtises, je réfléchis parce que c'est loin...– oui, j'avais même été à l'époque... –il n'y avait pas de centres de bilan à l'époque– J'étais allé dans un CIO, j'avais été rencontrer un conseiller d'orientation dans un CIO, c'était la deuxième année, j'avais dit : « voilà ce que j'ai comme diplômes, voilà ce que j'ai fait : à votre avis... à votre avis qu'est-ce que je peux faire ? ». J'imaginai... dans l'Education nationale. Et je me souviens, alors je ne vous citerais plus les termes

précis... Je me souviens, c'était une conseillère d'orientation que j'avais rencontrée qui m'avait dit : « écoutez, de toute façon, si vous, vous ne vous bougez pas... l'Education nationale ne viendra pas vous chercher au fond de votre classe. » <rire> Vous voyez ? <rire> C'était un peu l'idée que, bon <rire> « bon vous êtes là, vous êtes casé » Il n'y a personne qui va vous promouvoir... ou qui va venir vous...

*Ce qui n'est pas une analyse complètement fausse...*

Oui ! <rire> et ça m'a paru... Il y a des moments comme ça, on a des rencontres qui sont vraies et qui font déclic. Je me suis dit bon, il faut que je me bouge... Bon, du coup j'avais fait des CV, j'avais fait... voilà quoi.

*Et pourquoi avoir choisi formateur d'éducateurs ? Vous aviez des contacts par les études de socio ?*

[17] Oui, parce que, moi... Quand je participe aux séminaires de A. à Paris XX, il y avait des gens qui avaient été éduc' et qui étaient chercheurs au CNRS, il y avait des gens qui avaient eu... Bon, et puis c'était l'objet du travail de A., depuis longtemps, tout ce qui était éducation spécialisée... A l'époque il avait aussi beaucoup travaillé sur psychiatrie et antipsychiatrie etc. Et ça m'avait... et du coup, à travers ça, c'est vrai qu'il y a eu tout un lien avec le secteur social.

*Oui, parce que c'est deux mondes qui sont relativement étanches, l'Education nationale et le travail social, c'est étonnant de passer de l'un à l'autre.*

Oui, voilà. Alors après, justement, c'est quelque chose qui m'avait préoccupé, cette étanchéité, parce que je voulais comprendre. Alors, bon. Donc, moi, je n'avais pas toutes les billes, et puis j'ai bossé quand j'étais... j'ai fait des cours très différents quand j'étais à l'IRTS. Et donc j'avais bossé sur l'histoire du secteur éducatif, sur l'histoire des institutions spécialisées. Bon, on voit bien comment les choses se sont historiquement partagées. Et j'avais des étudiants qui allaient en stage dans des IMP IMPRO où il y avait des postes d'instit, je voyais un peu comment ça fonctionnait. Je me suis mis à bosser un peu la socio des organisations, donc j'ai vu un peu comment s'articulaient les choses, les gens mis à disposition. Bon, et on parlait de... <silence> Oui, vous disiez pourquoi l'éducation spécialisée, pourquoi le travail social ?

*Oui, pourquoi et comment ? Comment y arriver ? Normalement, un instituteur n'a aucune clé pour devenir formateur de travailleurs sociaux.*

Non, mais moi si vous voulez, ce qui m'a ouvert les portes, c'était à la fois... j'avais un diplôme professionnel de base, ce qui intéressait l'équipe de l'IRTS parce qu'ils avaient des gens qui avaient été éducateurs ou assistants sociaux et puis j'avais des diplômes universitaires. Et donc ça avait été la clé qui m'avait permis de rentrer.

*Donc, envoi spontané de CV ?*

Oui, j'ai pris les 42 écoles d'éducateurs qui existaient à l'époque en France, et j'ai envoyé aux 42 écoles.

*Donc, ce n'est pas par connaissance, sur les conseils de quelqu'un ?*

Non, pas du tout, je ne suis pas du tout entré par cooptation ou quoi que ce soit. J'avais eu quelques propositions... -c'était beaucoup plus facile à l'époque, c'était en 83

ça– euh... Oui, ça fait seize ans, donc 83 : 77/78 78/79 79/80 à l'Ecole normale, 80/81 le stage CAEI, 81/82 82/83 les deux années d'institut spécialisé. Et donc, là... C'était ce que j'avais répondu, j'avais participé à des entretiens d'embauche... Et donc comme ça, j'avais eu finalement le choix, donc c'était bien. Enfin, c'est plus compliqué que ça, mais en fait j'avais pu choisir mon orientation... Et du coup, quand j'étais à l'IRTS par exemple, j'ai essayé de réconcilier les choses, un peu par moment. J'avais monté quelques années après une formation d'éducateurs scolaires pour des gens qui étaient éducateurs scolaires dans des établissements spécialisés, convention de 66 enfance ou adolescence inadaptée handicapée, mais qui n'avaient pas de... Si vous voulez, c'était des éducateurs scolaires mais des gens qui n'avaient pas de qualification, donc on avait monté –à l'époque avec le centre de formation <->– on avait monté un certificat national de qualification pour donner une formation scolaire à ces gens qui faisaient du scolaire avec des gamins dans des établissements qui n'avaient pas de poste d'instituteur de l'Education nationale. Et donc j'avais retravaillé avec des gens de l'Ecole normale de P. On avait monté le projet sur la partie plus didactique etc. Et à l'époque –et c'était rigolo parce que... Moi, j'étais en très bons termes avec le directeur de l'Ecole normale, il y avait un conseiller, non ce n'est pas pour ça le conseiller, le directeur technique de la MAFPEN, quelque chose comme ça vous voyez, enfin je ne sais plus comment ça s'appelait à l'époque. Donc on avait monté cette formation et quand la question s'était posée –ça montre bien les usages qui existaient à l'époque– quand il s'est agi pour ces gens qui faisaient une formation d'éducateurs scolaires à l'IRTS –on avait monté cette formation dans plusieurs IRTS– il était donc question de leur faire faire des stages. Et moi, j'avais pris contact avec les inspecteurs spécialisés –il y en avait deux dans mon département, deux ou trois– et l'un d'entre eux n'avait rien voulu savoir. En gros, il était... « nous, de tout façon, les éducateurs spécialisés, c'est des curés. <rire> Ils ne veulent pas de l'école, donc y a pas de raison de les accueillir en stage ! » <rire> Heureusement, il y en a eu un qui était plus souple, on a pu faire... <rire> c'était il y a longtemps, hein, ce n'était pas Michel B. –l'inspecteur spécialisé d'ici avec qui j'ai de bons rapports– hein, <rire> Il y avait encore des schémas comme ça, mais bon, on avait fait des trucs intéressants...

*Ce qui me frappe dans les sciences de l'éducation, c'est qu'on dit "sciences de l'éducation" mais qu'il s'agit presque toujours du scolaire et de l'enseignement. Il y a vraiment une frontière... que vous, vous avez franchie...*

C'est vrai, c'est vrai. Donc, j'ai toujours eu sur... oui, sur l'école un point de vue toujours mitigé, comme tout le monde quoi. Je fais la part des choses entre les difficultés liées au système éducatif, et les difficultés liées... au secteur foisonnant –passionnant et merdique à la fois– <rire> qu'est le secteur associatif.

*Où j'ai l'impression qu'il y a souvent de la défiance envers l'école...*

Oui, oui. Il faut dire que mon point de vue a aussi été lié à autre chose. C'est que mon ex-femme était maîtresse-auxiliaire au début, après elle est devenue prof de collège, et actuellement elle est principal de collège. C'est quelqu'un... elle, elle était dans le système et elle a connu toutes les difficultés de... bon parce qu'elle n'avait pas eu... A l'époque où elle avait tenté son CAPES, il y avait vingt pour cent de reçus, c'était fou, CAPES agreg, c'était ce taux là de réussite. Donc elle avait commencé à faire une thèse, et puis, bon elle a été titularisée en quatre-vingt... deux ou trois, au moment où il y a eu



résorption de l'auxiliariat. Donc elle a continué, et puis une année je lui ai dit : « mais pourquoi tu ne passerais pas le concours de direction ? » Elle l'a fait, elle l'a eu et... Donc, c'est quelqu'un qui s'est beaucoup battu dans sa carrière de prof, pour que... Surtout que le collège était devenu le lieu sensible de l'école, ce n'est plus l'école primaire du tout hein ! Quand on discute de l'école, elle voit maintenant le côté... Puisqu'elle est principale, elle accueille des gamins qui sont en foyer etc. Alors, moi j'entends le discours des éducateurs « ces profs qui ne s'adaptent pas etc. » Et puis elle, elle voit aussi comment du côté des foyers, on fait... Elle me dit « mais enfin... ils n'arrivent pas à faire respecter un minimum de cadre aux gamins dont ils s'occupent, et pourtant le taux d'encadrement <rire> par rapport à une classe ! et ils attendent de nous... » <rire> Alors bon, elle est aussi critique sur un certain nombre de profs, c'est évident, on n'est pas dans la langue de bois... Si vous voulez, moi j'ai toujours ce double côté des choses, ce qui fait que le discours un peu... discours classique des travailleurs sociaux sur l'école ceci l'école cela. Bon il y a...

*une part de vérité ?*

une part de vérité et puis une part de fantasmes. Et puis surtout beaucoup de gens qui –véritablement– méconnaissent les conditions objectives du travail dans une classe, quoi.

*Les travailleurs sociaux ont souvent des représentations négatives de l'école ?*

Ils règlent aussi des comptes avec l'institution scolaire. Parce que quand on regarde la trajectoire des éducateurs, c'est aussi une dimension intéressante. Il y a une thèse –je ne sais pas si vous la connaissez, elle est ancienne– qui est de Francine Muel, qui s'appelle *Le métier d'éducateur*. Où elle montre bien comment pour... Alors c'est plus tout à fait vrai, je pense qu'on referait le même type d'enquête...

*Elle compare le début du siècle pour les instituteurs et les années soixante dix pour les éducateurs.*

Oui, c'est ça. Dans les années soixante dix, elle montrait que... –et ça, c'est quelque chose que je garde en permanence à l'esprit, dans la réflexion sur le travail social et sur le travail éducatif– Elle montrait très bien que les travailleurs sociaux, et notamment les éducateurs, étaient des gens qui avaient été portés, par leurs parents, dans un projet d'ascension sociale. Et du coup, ces gens, qui avaient été en échec par rapport au projet parental, avaient investi dans l'éducation spécialisée parce que ça leur permettait d'avoir une position qui leur permettait d'apparaître aux autres et de s'apparaître à eux-mêmes comme hors du jeu social ordinaire. Puisque vous êtes dans le social et que vous parlez du social, vous le surplombez, donc vous, vous n'êtes pas situé.

*C'est aussi un fantasme de sociologue, la position surplombante !*

Mais, je crois... Mais c'est la réalité ! Et quand on voit le fonctionnement des structures... des établissements spécialisés par exemple, les services... On voit bien dans le fonctionnement interne, même en formation ici, les règles ordinaires de la vie d'une entreprise –ou d'une administration– les gens, ça leur semble... pff ! ils sont... tout ce qui est... Moi, je commence à dire, on mélange un peu tout, quoi. Ils ont une marge de manœuvre professionnelle très grande, mais tout ce qui est un peu contraintes, liées à la

vie d'une entreprise, ce n'est pas... ils sont un peu en dehors de ce jeu. Alors, ça commence à changer, avec les impératifs gestionnaires et autres, mais ils sont... Et ça c'est quand même très lié à la position des éducateurs.

*Donc, dans ce monde, vous pouvez réinvestir les trois années de formation professionnelle et votre expérience, même si vous avez eu une carrière courte ?*

Mais vous voyez –juste une petite parenthèse, par rapport à ce que vous dites– A l'époque où j'étais formateur à P. (maintenant je ne suis plus du tout là dedans, et je me dis que finalement c'est un peu dommage). Parce que ça m'aurait tout autant intéressé d'être formateur, ou enseignant à l'Ecole normale ou à l'IUFM ou dans un truc du style CAPSAIS... Moi, j'avais essayé de... voir s'il y avait des ponts possibles, des collaborations possibles, et c'était très, très fermé. Et je me dis, c'est dommage, parce que... bon, ce n'est pas que j'avais... Parce que ça m'aurait tout autant intéressé d'enseigner, de travailler pédagogiquement avec des futurs instits spécialisés, de réinvestir ce que j'avais pu apprendre à différents niveaux. Et je me dis que, là du coup, c'est dommage que l'Education nationale... Mais bon, c'est le même problème pour les employeurs qui font des formations, qui demandent des trucs qui ne marchent pas. On ne valorise pas forcément les compétences acquises. Je crois –je vois, à mon petit niveau, mais c'est peut-être un peu général– qu'il y a un problème de valorisation d'expériences et de compétences qui ne tiennent pas qu'à un parcours institutionnel.

*Donc, une des choses qui vous ont fait sortir, c'est que l'Education nationale vous a fourni trois ans de formation professionnalisante mais aucune possibilité de réinvestir votre trajectoire personnelle ?*

Oui, mais je crois que c'est difficile de mon côté de trouver le moyen de... Je crois que c'était difficile du côté de l'Education nationale de le faire. Aucune... aucune...

*aucune souplesse ?*

Oui, c'est ça. En fait, vous avez raison, s'il y avait eu des voies à l'intérieur du système éducatif, je les aurais prises, des voies de promotion, pas forcément de... mais promotion au sens de...

*de diversification ?*

Voilà, de changement, d'évolution. D'évolution je pense. Parce que promotion ça fait forcément carrière, ligne hiérarchique, carriériste etc. Parce que, en revanche, ça c'est permis quoi. Mais bon, d'évolution, de diversification, c'est vrai que ce n'est pas... Enfin, je ne sais pas où ça en est aujourd'hui mais...

*Ça a changé un peu quand même, il y a des gens qui ont réussi à faire créer leur poste sur leur profil, dans les évolutions récentes, dans les MAFPEN par exemple.*

Il y a aussi le développement de la formation continue qui a permis sans doute de valoriser des compétences, mais ça c'est plutôt les années 80, ce n'était pas encore le cas pour moi.

*Il y a aussi tous les gens qui travaillent dans les dispositifs d'insertion, vous devez en connaître...*

Oui, il y a eu plusieurs dispositifs Education nationale. Mais si vous voulez, moi,

après P. –en deux mots– j’ai fait sept ans comme formateur, après j’ai pris la direction d’une mission locale pour l’insertion des jeunes. Les missions locales, ça avait été fait en 81 sur la base du rapport Schwartz, sur l’insertion des jeunes. Et puis il y a eu une deuxième vague de création de missions locales en 89 90, c’était le gouvernement Rocard qui avait été à l’origine de ça, et Soisson qui était le ministre du travail. Donc moi, j’avais créé et développé la mission locale de O.

*Donc, c’était en rupture avec la période de formateur en IRTS ?*

Oui, oui, parce qu’au bout de sept ans j’avais... Ce n’est pas que j’avais fait le tour, c’est que j’avais envie de faire des trucs et qu’il y avait eu des changements : un nouveau directeur, en plus moi j’étais président du conseil de prud’hommes de P. Bon, je me suis empaillé avec lui. Je me suis dit : « je vais faire autre chose ».

*En termes de prise de risques, c’était une nouvelle carrière ?*

Ah oui, complètement. Et puis au bout de trois ans, je me suis dit : « ben, tiens, la formation, je vais y revenir ». Et puis voilà, j’ai posé ma candidature ici : une galère à reprendre et j’ai été choisi pour la reprendre, voilà.

*Parce que, ici, c’est récent ?*

Ça a six ans. Si vous voulez, c’est un institut qui s’est recréé sur les ruines d’un institut qui a été mis en liquidation judiciaire. On a tout recréé il y a six ans, on est parti avec sept ou huit salariés, on est vingt six permanents aujourd’hui. Ce qui m’intéressait aussi c’était de bouger. Un truc aussi par rapport à ce que vous disiez sur les sciences de l’éducation. Depuis trois ans, on travaille avec l’université de Madrid et on a mis en place une formation d’éducateurs en Hongrie. On a la première promo qui est sortie, c’est un diplôme bac+5, ils ont fait une formation de quatre ans d’assistants sociaux et ils ont fait une année de... Alors, à Madrid c’est marrant, parce que l’Espagne n’a pas eu du tout la même histoire dans le secteur du travail social. Les gens avec lesquels on travaille, notamment le prof de la fac, qui est un grand bonhomme hein, il s’est bien impliqué dans le projet, c’est... bon c’est difficile de comparer, au niveau de la notoriété, si vous voulez, pour l’Espagne, c’est un peu l’équivalent de Meirieu, vous voyez, c’est quelqu’un qui... Et c’est un type qui a développé des formateurs d’éducateurs sociaux à Madrid. Il est prof de pédagogie et d’histoire de l’éducation, il a la chaire de pédagogie et d’histoire de l’éducation de Madrid. Et c’est un type, justement, qui veut... qui a toujours développé l’idée que l’éducation sociale, –c’est-à-dire notre éducation spécialisée à nous– et éducation scolaire, on ne pouvait pas dissocier les deux. Et d’ailleurs on était ensemble en Hongrie au début du mois, et il me disait –il avait une formule qui était marrante– il disait « ce que Dieu a uni, l’université ne peut pas le désunir » <rire> L’éducation c’est un tout. <rire>

## Michelle

*Ce qui m’intéresse c’est comment vous vous expliquez les choses qui sont arrivées et votre situation professionnelle actuelle.*

C’est vaste !

*La première chose, c'est peut-être comment on est devenu instituteur, parce que très souvent c'est lié avec la suite.*

Bon alors, je vais revenir au début. Dans la formation initiale de base donc, j'ai fait un bac G, qui avait pour vocation de faire des secrétaires, un bac G1. Et ça ne me plaisait pas du tout, cette formation. Je me disais « jamais je ne serais secrétaire » parce que ce n'était pas mon truc, ça ne me plaisait pas. Par contre, j'étais beaucoup plus... j'avais plus d'attrance vers tout ce que j'avais découvert en fait en terminale, qui était la psycho et la philo. Ce qui n'était pas du tout l'orientation du bac que je passais puisque ce n'était pas un bac littéraire et on avait pas beaucoup d'heures de cours ni de psycho ni de philo, on en avait peu. Mais ce qui a été l'élément déclencheur, c'est les profs que j'ai rencontrés là et qui m'ont vachement séduit et qui m'ont orientée complètement dans cette direction là. Ce qui fait qu'après le bac, je me suis dit : « tu vas faire psycho ». C'est pour ça que j'ai commencé à faire psycho, ça m'intéressait, le sujet m'intéressait bien plus que d'être secrétaire. Et puis donc j'ai commencé cette année de psycho... je n'ai pas trouvé ça très emballant la première année, en tout cas le début de la première année. Et puis il y avait aussi le problème financier... C'est-à-dire, que mes parents, je me rendais bien compte que ça leur coûtait vachement cher que je fasse des études à la fac. Moi je suis issue d'un milieu très modeste, donc il y avait ce côté financier... qui était assez désagréable, parce que je n'avais pas de sous, parce que c'était dur pour mes parents.

*Ils réagissaient, peut-être aussi, à la psychologie, qui avait peut-être déjà la réputation de ne pas déboucher sur grand chose ?*

Non alors eux, ils étaient... ils ne savaient même pas ça, ce n'était pas l'argument qu'ils m'ont retourné. Ils m'ont toujours laissé assez libre, d'aller dans les directions que je voulais, ils ne m'ont pas orientée, ce n'est pas mes parents qui m'ont orientée dans telle ou telle direction. Quand j'ai dit que je voulais faire psycho, ils ont dit : « bon d'accord, tu fais ça, mais... tu fais ce que tu veux, mais il faut que tu arrives à quelque chose, quoi. » Ils ne pouvaient pas me payer des études, gratuitement pour la gloire, comme ça, il fallait que, à un moment ou un autre, je puisse subvenir à ma vie. <silence> D'ailleurs, je ne me rappelle pas comment j'ai fait pour..... Ah si, j'ai su à ce moment là, qu'il y avait un recrutement d'instit, que l'inspection académique recrutait des instits remplaçants. <silence> Peut être même en début d'année, en septembre ou octobre. Donc je suis allée passer cet entretien, c'était un entretien avec un inspecteur à <>, je crois. <silence> Voilà, et puis un beau jour, en janvier, j'ai reçu un télégramme qui me disait que le lendemain je devais me retrouver à l'école de B. pour remplacer un maître malade. Voilà... voilà comment je suis rentrée dans cette affaire d'instituteur. <silence> Vous écrivez en même temps ? Je parle trop vite peut-être ?

*Non, avec la cassette je peux reprendre, ça va très bien.*

Comme là, j'étais payée, on me proposait un truc où j'étais payée, je me suis dit : « tu vas voir, tu vas bien voir comment c'est. » Donc, je suis allée et puis j'y suis restée... pendant longtemps... <rire> pendant vingt ans <rire> Pas dans le CP à B., mais... C'était quinze jours à B. Alors, c'était rigolo, parce que moi en quinze jours, en sortant de la fac, j'avais fait l'addition, la soustraction, j'avais fait pratiquement tout fait... Alors les autres instits me disaient : « Ah bon, mais vous avez déjà fait... » Ils étaient éberlués, mais moi,

---

pas du tout ! Moi j'étais assez fière, je trouvais que c'était plutôt bien, que j'avais des gamins vachement gentils, tout. Alors après, je me suis rendu compte de... et bien de l'horreur dans laquelle j'avais du plonger ces pauvres gamins pendant quinze jours, parce que... Remarquez ça n'a duré que quinze jours, ils n'ont pas dû être dans l'horreur pendant longtemps.... Franchement, je me dis que j'étais complètement à côté de la plaque. Je ne savais pas du tout, quoi. Je n'y étais pas du tout.

*Et vous y êtes allée comme ça, pour voir, comme ça, ou vous aviez anticipé ? Ce n'était pas une décision qui engageait, devenir institutrice remplaçante, à la limite c'était comme de trouver un petit boulot ?*

Non, car on n'avait pas de contrat, on n'avait rien. Donc on n'était pas... on pouvait partir du jour au lendemain.

*Vous ne vous êtes pas posé trop de questions ?*

Non. Non, parce que je m'étais dit : « si ça ne me plaît pas, je retourne. » J'étais toujours inscrite à la fac, je pouvais faire marche arrière.

*Vous avez pris ça, pas seulement pour financer vos études, c'était pour devenir éventuellement instit ?*

Non, non. Non là, je n'avais pas.... Je n'ai pas eu envie de mener les deux de front.

*Donc c'était un essai pour devenir instit, pas pour avoir un boulot d'étudiant, comme on serait surveillant, ou livreur de pizza...*

Non ce n'était pas pour continuer mes études, non, non. C'était vraiment pour bosser, c'était pour travailler, c'était quand même plus un choix... professionnel à ce moment là.

*A ce moment vous avez fait le choix, au moins d'essayer d'entrer dans le métier ?*

Oui parce que je n'avais pas d'a priori... tellement négatifs. Je me suis dit : « tu verras bien ». Et puis je me faisais assez confiance, si vous voulez. Je me disais : « Oui, ça, tu devrais pouvoir réussir », en fait. J'étais assez sûre de moi.

*Vous aviez eu une expérience, en animation par exemple ?*

Non aucune. Dites, j'avais dix-huit ans là. Je sortais de terminale pratiquement. J'avais à peine dix-huit ans et demi, puisque j'avais commencé en janvier 77.

*Vous faites un premier remplacement, puis après vous avez enchaîné ?*

Oui, j'ai eu tout le temps des remplacements.

*Est-ce que vous avez suivi la filière remplaçant jusqu'au CAP ou vous avez eu une période de formation ?*

Alors, j'ai eu une formation, j'ai eu une année. Je ne crois pas que ça s'est passé très souvent –deux ans je crois– cette année de formation pour remplaçants qui se faisait à l'EN. Donc j'ai eu un an de formation à l'EN... et je crois que c'est l'année suivante que j'ai passé le CAP.

*Donc, là il y avait contrat à ce moment-là, vous vous êtes engagée.*

Je sais pas si on peut parler de contrat...

*Vous n'avez pas signé d'engagement décennal ?*

Non.

*Remplaçante, ça a duré longtemps ? une année scolaire ou plus ?*

<silence> Plus d'une année scolaire, plus... Attendez, je vais aller chercher mon dossier. <elle sort et revient avec un gros classeur, elle consulte des documents> Je vais vous dire exactement, jusqu'en 79, donc quatre ans. J'ai été remplaçante quatre ans. Si je recherche la date de ma titularisation, en 79, et 76/77 l'année de formation... Voilà

*Et globalement, quel souvenir vous en gardez ? A l'époque, comment ça s'est passé ?*

<silence> Je crois que je n'aimais pas. Je crois que je n'aimais pas.

*Dès le départ ?*

<soupir> Je crois que je n'ai pas aimé, à partir du moment où l'on m'a dit que j'étais mauvaise. En fait. <rire>

*Le « on », c'est qui ?*

Le « on », c'est la brave... dame inspectrice qui m'avait fait passer mon CAP et qui –d'un air très méprisant, avec beaucoup de mépris– qui m'avait dit : « mais enfin, c'était vraiment nul ! ». En fait, pas dit comme ça, mais un peu comme ça, quand même. <silence> « Je vous mets huit, vous me repasserez ça l'année prochaine ». Et l'année suivante, elle me l'avait donnée avec neuf et demi. Elle avait dit : « je vous le donne, mais c'est vraiment par charité, hein ! »

*Vous n'avez pas l'impression que c'était courant à cette époque, cette attitude, cette position des IEN, qui, pratiquement...*

Je ne sais, parce qu'à l'époque, moi je n'en connaissais pas d'autre, je ne savais pas comment étaient les autres.

*Et cette année de formation, comment ça s'est passé, vous en avez un bon souvenir ?*

Oh, les souvenirs...

*Vous avez complètement oublié, ça vous a paru constructif ?*

Non, j'avais eu l'impression que c'était beaucoup de discours, pas tellement en relation avec la pratique, que ça restait très théorique. Ils restaient à des trucs très théoriques. <silence> Non, ça a été plutôt une bonne année de rigolade, avec des copains, j'ai connu plein de gens, mais pas vraiment... Je n'ai pas vécu ça comme une mise en œuvre. Pas quelque chose de... professionnalisant, je ne sais pas si ça se dit, mais voilà. Ce n'est pas le ressenti que j'avais eu, à l'issue de la formation.

*Je pose la question parce que les avis sont très partagés. C'est curieux, parfois sur la même EN, des gens, me disent : « les profs étaient nuls, on s'amusait bien mais c'est tout » et d'autres me disent tout le bien qu'ils en pensent et des exemples de ce qu'ils y ont appris.*

Parce que les attentes ne sont peut-être pas les mêmes, je n'en sais rien. Non, je

n'en garde pas un souvenir impérissable. Je ne crois pas que ça m'ait aidée vraiment, parce qu'après je me suis retrouvée dans la même galère, dans les classes, je ne savais pas mieux faire après qu'avant.

*Vous disiez tout à l'heure que, dès le départ, vous n'aviez pas aimé. Qu'il y avait un problème, c'était que vous étiez mal...*

Si vous voulez... –et ça je le mets dans ce que j'ai écrit [dans le questionnaire]– j'avais des mauvais souvenirs, particulièrement d'école maternelle. Je me suis trouvée balancée dans des écoles maternelles et je m'étais dit : « ah ! ça va être bien, parce que tu vas pouvoir faire différemment de ce que tu as vécu quand tu étais môme ». Et pour moi, c'était bien : « tu vas pouvoir... » Pour moi, l'école maternelle, c'était avant tout permettre aux gamins de s'épanouir, c'était ça, moi je concevais ça comme ça. Mais en fait, très vite, je me suis rendu compte –avec les conseillères pédagogiques, avec la fameuse inspectrice là– que ce n'était pas ça du tout ! Qu'il fallait faire entrer les gamins dans un moule, et que notre rôle c'était ça : c'était de les conformer, de les rentrer dans le moule, avec des trucs très stricts, très rigides. J'ai trouvé que c'était extrêmement rigide et il m'a fallu me plier à ça, alors que je n'en avais pas du tout envie. Donc, si vous voulez, j'ai toujours été dans la contrainte de ce cadre-là qu'on m'a infligé. On m'a dit : « c'est ça et c'est pas autrement. C'est comme ça, madame, que ça doit se passer » (enfin mademoiselle à l'époque). Et ça, si vous voulez, je l'ai vachement mal vécu. Je l'ai vachement mal vécu, parce que je n'étais pas d'accord avec ces principes qu'on me demandait de mettre en place dans ces écoles maternelles.

*Et vos collègues ? Vous parlez du côté officiel, conseillère, inspectrice... et les collègues ?*

A cette époque là, il n'y avait pas du tout de travail d'équipe, c'était chacun pour soi, chacun dans sa classe. Moi, je ne savais pas du tout ce que faisaient mes collègues.

*Même quand vous étiez remplaçante, il n'y a pas des gens qui vous ont donné un coup de main... ou au contraire mis des bâtons dans les roues ?*

Alors, je vais nuancer, parce que ça n'a pas été tout le temps comme ça. Il y a eu des écoles où, effectivement, on était bien, où je trouvais que c'était sympa, mais il y avait des écoles... Et je trouvais que c'était un monde complètement différent, parce que sous le régime d'inspecteurs différents. Et les choses fonctionnaient complètement différemment. Mais j'avais l'impression que la ville de V. était coupée en deux, qu'il y avait les écoles terreur et puis les écoles plus... des écoles normales, quoi, où les choses se passaient à mon avis d'une façon plus... humaine. Et en fait, moi je suis toujours tombée dans les écoles terreur.

*Et ça, vous l'analysez comme l'influence des deux circonscriptions, des deux IEN ?*

Ah oui, absolument, oui. Absolument. <silence>

*Donc, ça veut dire que les instits à cette époque acceptaient les diktats ?*

Ah bien oui, complètement, aïe, aïe, aïe ! Alors ça c'était... Je trouvais ça... mais pff ! désolant ! Je me disais : « ce n'est pas possible que ces gens soient autant... ». C'était infantilisant ! Complètement ! Je trouvais que –dans la majorité– les instits étaient comme ça : complètement soumis, aucun regard critique, absolument pas... Même entre

collègues, ils ne disaient pas : « C'est... je ne suis pas d'accord ». Ils ne pouvaient pas dire je ne suis pas d'accord. C'était : « il faut faire ce qu'a dit l'inspecteur ». C'était la parole... de Dieu, la voix.. et on la respecte. Moi j'ai vu ça comme ça, je vivais ça comme ça. Donc, ça m'a profondément dégoûtée, j'étais profondément dégoûtée du milieu, de ce milieu d'enseignants comme ça, qui disaient amen à tout ce qu'on leur demandait de faire, sans avoir la moindre parcelle de critique... par rapport à ce qu'on leur demandait de faire.

*C'est ce qui vous a amené à prendre des postes, un peu en dehors...*

Oui, après je me suis dit : « tout en restant "dans la maison", je vais voir comme ça se passe ailleurs ». Il me semblait qu'on avait plus de liberté d'action, plus de possibilités de faire différemment.

*C'est sur cette base vous êtes partie dans l'AIS ? Vous êtes partie au hasard, ou vous avez fait des essais, vous avez rencontré des gens ?*

Oui. 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", là. Ou plutôt "ne pas l'être tout en l'étant". Enfin, vous le mettez dans le sens que vous voulez ! <rire> Donc après, que je regarde mon dossier, en septembre 79 non en 80... Je suis restée à l'EREA pendant cinq ans.

*Sans suivre la formation ?*

La formation ? Ah bien si là, entre temps, j'ai passé le CAEI. En 83, j'ai commencé en 80, et en 83 j'ai fait la formation. Alors là, ça a été une catastrophe ! Vraiment, ça a été le summum –en ce qui concerne la formation– de tout ce que j'ai pu avoir pendant ma carrière ! <rire> Du coup d'ailleurs, ils ont fermé le centre : je pense que c'était la meilleure chose qui puisse se passer, tellement c'était... tellement ça avait été indécemment de nullité. Le centre de T. <silence>

*La formation a débouché sur le CAEI et sur des postes différents. Sur cette période de votre carrière quel est votre bilan ? Ça vous a poussée vers la sortie ou permis de continuer plus sereinement ? Comment vous l'avez vécu ?*

pf ! Toujours... Alors, ça a toujours été difficile pour moi, mais je crois que c'était parce que je m'étais engagée dans un truc difficile, je n'étais pas armée pour le faire. Donc, si vous voulez, ce n'était plus le même niveau de difficulté, là. C'était difficile, parce que j'étais confrontée à des problèmes qu'il fallait que je résolve dans mon quotidien... Avec des gamins difficiles, des gamins à problèmes et avec d'autres choses qui venaient se greffer là, qui m'intéressaient... Mais je n'avais pas plus les moyens de répondre aux attentes des gamins, qu'aux problèmes que ça me posait à moi.

*Est-ce qu'il y a un lien avec l'absence de réelle formation ?*

Oui, mais en même temps, l'autre côté de la chose, c'est que ça m'a permis de vachement me questionner, par rapport à moi, d'avoir une réflexion que je n'avais pas du tout en début, pendant mes années de remplacement. J'ai pu l'acquérir, ça, en étant confrontée à ces difficultés là. <silence>

*Et donc pas en termes d'envie de partir, mais plutôt envie de trouver des solutions ?*



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 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>

*Vous parlez d'un concours de recrutement, et vous avez suivi des formations, vous avez postulé sur d'autres postes, vous avez fait des...*

Non, non. J'avais préparé le concours de conseillère d'orientation par le CNED, mais je ne pouvais pas... Si vous voulez, j'ai toujours eu beaucoup de mal à mener deux choses de front, en même temps. Je ne pouvais pas faire à la fois et mon métier et m'engager dans un autre truc à côté, ça, ce n'était pas possible... Soit je quittais le métier, et puis je faisais autre chose... mais les deux en même temps non je n'ai jamais su faire. Je n'ai jamais pu m'organiser pour le faire.

*Et à l'époque, il n'y avait pas de congé formation ?*

Non, et de toute façon comme je n'avais pas de projet vraiment précis. Quand les congés formation ont été possibles, que cela a été mis en place, à ce moment je n'avais pas de projet précis pour me reconverter. Il n'y avait rien qui... Donc, sur un papier, je ne pouvais pas dire : « je veux faire ça ou ça ». Et en plus ils prenaient essentiellement les gens qui voulaient faire des études supérieures, moi je n'avais pas de DEUG, je ne pouvais pas prétendre à ce type de congé là.

*En somme, vous aviez l'envie de partir, mais pas l'envie d'aller quelque part. Est-ce que je résume bien ?*

Oui, c'est ça. C'était... <silence>

*Et après comment ça s'est enchaîné ?*

Après il a fallu attendre... J'ai fait cinq six ans à la SES, je ne sais plus, et puis... Aussi, l'envie que j'avais tout le temps, c'était d'aller voir dehors comment ça se passait. Ce qui m'aurait intéressée, c'était d'aller dans un autre pays pour voir ce qui se faisait ailleurs. Et puis là, c'est pareil, je demandais depuis, je ne sais pas, peut-être dix ans ! Mais comme pour les formations professionnelles, ça marche à l'ancienneté : si vous n'êtes pas près de... si vous n'avez pas, je ne sais pas combien d'années derrière vous, vous ne partez pas. Donc, là aussi, j'ai été barrée tout le temps. Jusqu'en 91, où on m'a dit : « madame, dans deux mois vous serez à la Réunion ».

*Vous aviez demandé pendant plusieurs années ?*

Oui, j'avais même répondu à des annonces du Nouvel Obs, pour aller à Singapour, il y avait un poste à Singapour... Oui, j'ai fait plusieurs démarches.

*Systématiquement, vous avez demandé tous les ans, un détachement d'enseignant à*

*l'étranger. Et vous avez fini par avoir une réponse positive ?*

Oui. <silence> En 91. <silence> Ce qui ne m'arrangeait plus spécialement à ce moment là, car j'avais un gamin de trois ans, et que le père de l'enfant... n'envisageait pas du tout lui d'aller s'expatrier dans les îles. Donc comme c'était quelque chose qui me tenait à cœur, aux tripes, je suis partie quand même. Mais... ça a été quand même douloureux : d'une part parce que ça supposait de laisser plein de choses autour de moi, qui me tenaient beaucoup à cœur et puis en même temps... J'étais prise entre deux feux, quoi. Et de réaliser un désir qui était quand même très fort et en même temps je ne voulais pas tout sacrifier non plus. Ce qui fait qu'au bout d'un an, je suis revenue parce que j'avais choisi la cellule familiale plutôt que mes velléités d'exotisme. Mais en étant assez frustrée, parce que je n'avais pas eu le temps de faire tout ce que je voulais faire à la Réunion.

*Et à la Réunion, vous étiez institutrice ?*

Oui en SES, comme je l'étais à V.

*Rien de particulier, sauf les kilomètres ?*

Voilà, on peut résumer comme ça ! <rire> Parce qu'au niveau professionnel c'était exactement la même chose ! Encore que j'ai trouvé que, pédagogiquement, on était plus en avance en métropole que là-bas. <rire>

*C'était encore pire si je comprends bien ?*

Non, je me suis sentie un peu mieux ! <rire> Parce que je trouvais qu'ils étaient dans une réflexion que nous on avait déjà dépassée, si vous voulez. Sur le plan des pratiques, ils découvraient <> eux là-bas, alors que nous ici, on en avait vu les limites, ou on était passé à autre chose. Bon, il y avait un temps de décalage, je ne sais pas si c'est la distance qui voulait ça. Il y avait un certain décalage par rapport aux pratiques là bas...

*Quand vous dites que vous êtes revenue frustrée, ça veut dire que vous n'aviez plus du tout envie de travailler ? Vous avez repris votre poste ou...*

<soupir> Je suis revenue. Alors là, il y a eu des éléments plus personnels qui ont joué dans mes choix. C'était des choses différentes... Il y avait des choses différentes, parce que je n'étais plus toute seule. Parce que j'avais mon gamin, il y avait le père qui était également en jeu. Je ne fonctionnais plus de la même façon que quand j'étais seule. <silence> Donc, là, quand je suis revenue, j'ai repris, je ne suis pas restée dans l'éducation spécialisée, j'ai pris un... Enfin, j'ai obtenu un poste CRI dans deux écoles élémentaires, où j'ai fait essentiellement du soutien scolaire avec des enfants en difficulté scolaire. <silence> Je suis revenue, en fait, sur les mêmes bases, parce que n'étais pas contente de ce je faisais. C'était très difficile à évaluer ce que je faisais. Donc, ça ne me satisfaisait pas vraiment et puis j'ai toujours pensé... Il me semblait tout le temps que dans cette fonction d'institutrice spécialisée, on me demandait de répondre à des difficultés qui n'étaient pas... –à des difficultés des gamins– qui ne pouvaient pas se résoudre en termes de pédagogie. Je crois que ça m'a toujours profondément gênée dans mon travail. On me demandait de faire de la pédagogie, là où, à mon avis, il aurait fallu faire autre chose, pour aider ces gamins. Donc j'avais toujours cette espèce de malaise à naviguer dans des eaux où je ne me sentais pas vraiment bien, un peu à côté de la plaque. On me

---

demandait de faire un travail, qui –au fond de moi, je le sentais bien– n'était pas la réponse adaptée.

*C'était une situation de malaise où on ne peut pas faire ce qui est attendu ?*

Oui, j'avais toujours l'impression de ne pas être dans..... le rôle qu'il fallait. Je n'y croyais pas, quoi, je ne croyais pas à ce que je faisais. C'est vachement dur de faire un boulot quand on se dit tout le temps : « ce n'est pas ça qu'il faut faire ». <silence> Moi, je crois que c'est ça, dans cette fonction, qui m'a toujours rendue... pas bien, quoi, pas bien dans ma peau.

*Et ça, c'est l'élément central dans vos motivations, parce que tout à l'heure vous parliez de vos collègues, des inspectrices...*

Alors, au début de ma carrière, il y a eu ça, ce rapport avec la hiérarchie que je trouvais complètement nul et très cassant. Mais les collègues, il y avait des collègues avec qui je m'entendais très bien. Il y avait des gens que je trouvais bien, des gens que je trouvais totalement nuls et complètement abrutis dans ce milieu. Mais je crois que c'est vrai partout ça, que c'est vrai dans tous les milieux. Ce n'est pas propre aux gens qui font ce métier-là. Je crois que c'est vrai dans n'importe quel champ d'activité, que c'est vrai partout.

*Si on reprend –c'est peut-être artificiel– les choses qui vous ont décidée à partir, c'est ce bilan très frustrant, de se dire qu'on ne fait pas ce qu'il faut faire pour atteindre les objectifs ?*

Oui, c'est ça : le boulot pour lequel on est payé, oui.

*Donc, on pourrait dire que c'est ça qui vous a fait partir ?*

C'est ça que j'ai voulu... C'est ça que j'ai voulu fuir. Je ne voulais plus être dans ce décalage, dans ce hiatus qu'il y avait dans ma perception des choses.

*Le CRI, ça a duré deux ans ?*

Non trois ans.

*Et après, vous avez arrêté, sans congé formation, sans demander...*

Non là, je me suis mise en disponibilité pour convenances personnelles. Parce qu'en fait, c'est le seul moyen que j'ai trouvé pour pouvoir en sortir complètement... et essayer de faire autre chose, tout en gardant éventuellement un moyen de revenir si jamais j'étais... coincée, quoi.

*Et maintenant, c'est ce que vous disiez au début, vous cherchez un travail, surtout pour l'aspect financier ?*

Oui, 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.

*Ne plus avoir des objectifs que l'on ne peut pas atteindre avec les moyens dont on dispose, avec en permanence sa vie personnelle envahie par le métier ?*

Oui parce que là ça ne s'arrêtait jamais, hein ! Le soir, quand on sort, quand on a fini son travail avec les gamins, ça continue tout le temps. Je rentrais le soir, j'y repensais : à ce que j'allais faire le lendemain, et comment j'allais faire et comment j'allais faire pour que ce soit mieux... C'était sans arrêt comme ça. Et jamais un jour où je pouvais me dire « ça y est, eurêka, j'ai trouvé ».

*Vous n'avez jamais eu un rapport un peu serein avec le métier, même au fil des années ?*

Non au contraire, parce que je trouvais, que plus le temps passait et plus je me rendais compte de mes failles, de mes lacunes, de là où ça n'allait pas, plus je devenais pointue, en quelque sorte. Au début, les quinze premiers jours de CP je n'avais aucun cas de conscience, je ne me posais pas de questions, en quinze jours j'avais bouclé le programme de l'année et j'étais contente de moi. Alors qu'au fil des ans... Et bien non, parce, tout de même, on a une autre perception des choses, on maîtrise mieux ce qu'on doit faire et on a plus de connaissances. Donc on perçoit d'avantage les manques, et ce qui ne va pas quoi. Plus ça allait, plus j'avais le sentiment de ne pas savoir faire ce métier. Au bout de vingt ans, quand je suis partie, je me disais : « je ne sais absolument pas mieux faire le métier d'institutrice que quand j'ai commencé ». Et en plus je me posais des questions, alors qu'au départ je ne m'en posais pas.

*Et par rapport à la question du début, vous avez donné plusieurs éléments de réponse, mais quel bilan vous faites ? Par exemple en termes de rencontres ?*

C'est très partagé, comme je le disais tout à l'heure, il y avait des gens que je trouvais complètement abrutis... Comment dire ? enfermés, dans une étroitesse d'esprit, dans une rigidité, qui étaient incapables de voir ce qui se passe à côté, des gens qui ont passé toute leur carrière là-dedans et qui sont toujours restés comme ça. Et d'autres personnes à côté de ça, des gens bien, quoi, des gens ouverts, des gens intéressants. J'ai rencontré des gens intéressants, mais... Le bilan des vingt années que j'ai fait dans ce métier est aussi pour moi vachement positif. J'en suis fière en même temps. Parce que je dis « les vingt ans de métier, ces vingt ans de métier, ils m'ont fait ce que je suis ». On ne sort pas indemne de vingt années d'activité professionnelle quelle qu'elle soit. Si je suis critique, je le suis devenue aussi à travers toutes ces années-là... Donc, pff ! Mais c'est peut-être aussi pour ça, que j'ai voulu en sortir, je n'en sais rien. Mais ce n'est pas qu'un bilan négatif. Pour moi c'est vachement important, le temps que j'ai passé dans l'institution.

*Mais les choses qui vous ont incitée à partir, ce sont des choses spécifiques à l'enseignement ?*

Mais je n'ai pas beaucoup de références ailleurs. Donc, ça m'est difficile de comparer avec autre chose. <silence> Je crois que c'est un milieu de gens particuliers, quand même. Les gens qui sont là-dedans... je trouve qu'ils sont coupés des réalités, d'une certaine réalité. Je crois que c'est un monde à part. C'est un monde à part, je le dirais comme ça.

*Sur le thème des rencontres, il y a des gens qui ont eu de l'influence sur la décision de partir ?*

Non pas vraiment des individus... Je crois que c'est plus... Je crois que ma problématique était plus à l'intérieur de moi, c'est plus une problématique personnelle. A la fin de la discussion je me rends compte que j'ai toujours essayé de résoudre un problème qui m'était propre. C'est peut-être plus ça finalement que l'entourage... Bon, l'entourage, j'ai fait avec. Il y avait des gens qui étaient positifs, d'autres qui l'étaient moins, mais j'ai fait avec. Les gens, j'ai pu m'en accommoder, tout le temps. Mais il n'y a pas eu d'individus qui m'ont révélé la voie magique.

*Et sur les procédures pour essayer de trouver autre chose, quel est bilan de l'expérience d'institutrice, quand on essaye de la recycler ?*

Alors, dans les tentatives pour essayer de faire autre chose, puisque là je suis encore en recherche, que ça n'a pas vraiment abouti. Pour moi, ça a été une ouverture, ça a été positif, parce que ça m'a permis de sauter d'un monde dans un autre. ça a été très bien, parce que j'ai rencontré des gens que je n'aurais jamais rencontrés si j'étais restée dans l'enfermement du milieu. <silence> Par contre je n'ai pas toujours dit que j'avais fait vingt ans. Enfin, ça ne m'a pas toujours servi quand je l'ai dit, ça n'a pas toujours été bénéfique pour moi que je dise que j'ai fait vingt ans dans l'Education nationale. Dans le secteur privé ce n'est jamais pris comme un plus, ça m'a plutôt desservi... A cause de tous les *a priori* de fonctionnariat, du fait que quitter la fonction publique pour le privé, c'est ressenti comme quelque chose de glauque, de pas net. Donc, il y avait toujours une suspicion où les gens se demandaient bien pourquoi j'avais franchi un tel... De quoi j'étais coupable en fait. Il me semble qu'il y avait toujours un fond de culpabilité par derrière, dans la tête des gens qui découvrent mon cursus.

*Avec l'idée que si on sort de l'Education nationale, c'est forcément qu'on est poussé dans le dos ?*

Oui. Il y a faute, on s'est fait jeter. Quand on annonce que c'est par un choix purement personnel, les gens ne comprennent pas, ça les gens ne comprennent pas. Surtout dans la conjoncture actuelle, avec le taux de chômage et tout le cinéma, ça passe très mal, ce n'est pas tellement recevable <rire> Alors, après j'avais compris : là où je sentais qu'il ne fallait pas que je le dise, je ne le disais pas. Je rayais vingt ans de ma vie purement et simplement ! <rire> Mais bon !

*Certaines personnes m'ont parlé de dénégation : « ce n'est pas vrai, vous racontez des histoires ». Ou alors la suspicion : « vous avez blessé un gamin ? » Vouloir sortir de l'école, ce n'est pas imaginable pour beaucoup de gens, ils sont ébahis.*

Ah oui, ça surprend toujours, ça dérange, ça questionne.

*Dans toutes ces démarches, vous avez fait des bilans de compétences ?*

Oui, j'en ai fait un, il y a déjà longtemps, juste avant de partir à la Réunion. Parce que là... c'est pareil. J'étais allée à l'ANPE pour faire un bilan de compétences, pour voir : j'étais dans une recherche, j'avais envie de quitter la SES. Je m'étais dit : « tu vas voir dans quoi tu peux t'orienter, pour faire autre chose ». Et c'est là que j'avais fait une semaine ou quinze jours de bilan des savoir-faire et des savoirs être et des potentialités de l'individu, pour voir où il peut accrocher. Mais bon, moi ça tournait toujours autour des mêmes eaux, c'est-à-dire tout ce qui était artistique, tout ce qui était littérature, tout ce qui était poétique et qui professionnellement intéressait très peu de monde. <rire> Donc, ça ne m'avait pas permis de beaucoup avancer et je m'étais dit que vraiment je ne savais rien faire, et que les branches qui m'intéressaient n'étaient absolument pas dans la logique du commerce, enfin du marché de l'emploi, pas du tout. Ça avait été... j'en étais restée là, ça s'est arrêté là, mon bilan de compétences.

*Plus récemment, vous avez fait des formations depuis que vous êtes en disponibilité ?*

Oui, une formation informatique, j'ai repris des cours d'anglais aussi, parce que ça me semblait incontournable, pour que je puisse trouver plus facilement, et puis le stage d'assistante de direction à la chambre du commerce pendant six mois.

*Avec un projet précis ?*

Non, c'est pour avoir un plus au niveau des compétences, pour être plus performant sur les candidatures.

*Ce n'est pas le choix d'un domaine professionnel ?*

Non, ça reste très flou. Je n'ai pas de passion. Je n'ai pas vraiment de branche qui m'intéresserait plus particulièrement, sur laquelle j'aurais voulu m'orienter. Ne sachant pas quoi faire... j'attends en fait de trouver un poste... J'ai un peu une démarche inverse des gens qui cherchent vraiment, qui cherchent un emploi. Moi j'attends, je fais un tri dans les propositions d'offre d'emploi pour trouver quelque chose qui me convienne, alors que les gens proposent eux leurs compétences, et puis cherchent dans n'importe quelle activité. Moi non, c'est le contraire je veux voir l'activité et je dis « bon, là, d'accord, je veux bien essayer ».

## René

---

*(...) comment vous êtes devenu instituteur, comment vous avez arrêté de l'être...*

Donc, chronologiquement, pourquoi je me suis embringué dans un truc comme ça ? Oui, je peux essayer, je n'ai pas trop réfléchi sur le truc, ça va être à chaud... mais après tout c'est peut-être aussi bien comme ça. Mon recrutement d'institut, donc, date déjà de seize ans. Et ce qui m'a amené à travailler là-dedans, c'est tout simplement que j'avais fait des centres de vacances, depuis l'adolescence : c'est-à-dire qu'à dix-sept ans j'avais passé le BAFA, ça m'avait bien intéressé, le travail avec les gamins m'intéressait bien (et avec les ados aussi, puisque j'avais des camps d'ados). Et comme mes études de maths

---

–puisque j'étais en DEUG A– fonctionnaient moyennement bien, j'étais un peu perdu : j'étais plutôt un faux littéraire qu'un véritable matheux, j'étais un peu perdu. Ce qui fait que, dès que j'ai entendu parlé du concours de recrutement d'instit –j'avais des proches qui l'avaient passé dont un qui l'avait réussi– je me suis présenté et je l'ai eu. Je l'ai eu la deuxième année : la première année je l'ai raté et la deuxième année je l'ai eu. C'est d'ailleurs peut-être un facteur de motivation supplémentaire, car quand quelque chose vous échappe, que l'on commence à...

*pardon, je vous coupe, c'était le recrutement niveau bac ?*

c'était les recrutements niveau bac à l'époque, en 83 c'était les derniers recrutements au niveau bac. Et donc, je suis rentré là-dedans, et assez rapidement... –ça aussi, c'est un facteur important, mais pour lequel j'en suis sorti cette fois– parallèlement à ça, dès 85, j'ai été recruté comme formateur BAFA, à l'UFCV. Ce qui m'a permis, en fait, dès cette époque là, de former de jeunes adultes à devenir... animateur (parfois je me trompe dans les niveaux de formation, mais c'est bien ça). Donc, ce double petit cursus –car c'était en bénévole bien évidemment, comme toutes ces choses là– m'a fait prendre conscience du boulot que c'était de former des gens, de former des adultes. En tant que futur enseignant du primaire, je travaillais dans des classes de l'école primaire, et en même temps, pendant les vacances, je formais au BAFA. Cette double option, je la trouvais intéressante. Et donc, j'ai fait ça pendant en gros cinq ans : entre 85 et 90 j'ai été formateur BAFA et j'en ai tiré pas mal d'avantages parce que ça me permettait de travailler des formes de groupe de formation d'adultes qu'on ne fait pas en primaire. Avec des élèves de primaire, c'est assez réduit ce genre de choses, ça commence à se faire. Après, j'ai été instit titulaire dans <> notamment, pendant quelques années. Et le deuxième déclic, ça été –ça a été pratiquement fortuit, en fait là aussi, c'est toujours comme ça– j'ai pu faire mon service militaire sur Grenoble comme pion, ce qui me laissait du temps et j'ai pu entamer un cursus en Sciences de l'Education, dès la sortie de l'Ecole normale, et je pense que ça a été un facteur déterminant. C'est-à-dire que j'ai vu beaucoup d'anciens collègues instits qui, eux, ont repris des études beaucoup plus tard (quand ils avaient l'âge que j'ai maintenant) et ils ont beaucoup plus de mal à ré-attaquer des études. C'est peut-être l'avantage que j'ai eu –la chance fortuite– d'attaquer des études tout de suite, dès la sortie de l'Ecole normale. J'ai entamé, dès 86 (la première année, mon service m'a laissé du temps pour préparer ma licence) un cursus de Sciences de l'Education que j'ai continué après parallèlement en bossant à temps plein jusqu'à la thèse. Et la thèse, quand même, c'était difficile de faire les deux à la fois, donc sur quatre ans de thèse, je me suis mis deux années à mi-temps en mixant : une année à mi-temps, une année à plein temps. Ce qui m'a permis de faire une thèse sans être financé. Aujourd'hui les gens arrivent à avoir des bourses, mais à notre époque ça ne se faisait pas trop. Ce qui m'a permis de financer, d'autofinancer en fait, de ce côté là, et... C'est assez matériel, ce que je vous raconte, je me rends compte, mais je... En fait, ça s'est fait... c'est un peu comme ça dans ce genre de choses : c'est-à-dire on rentre dans un cursus, ça nous plait pas mal, ça m'échappait, ça me permettait de m'échapper un peu du groupe d'instits qui est souvent un peu terre à terre, on est sur des trucs très basiques, très bas niveau –qui sont importants, mais qui sont quand même bas niveau. Et l'avantage d'aller voir à côté ce qui se passait, c'était de croiser des gens qui parlaient de

ce métier là d'un plus haut niveau. Ca ne voulait pas dire que l'on en parlait mieux –parfois on en parlait pas bien du tout– mais en tout cas, on en parlait différemment et ça me paraissait intéressant. En tout cas, les deux m'ont appris pas mal de choses. D'autant plus que dans ma thèse, je me suis occupé de... toute la partie qui me posait d'énormes problèmes pratiques en tant qu'enseignant, toute la partie préparation de cours, –puisque j'ai fait ma thèse là dessus– donc la boucle s'est bouclée puisque je réfléchissais, pendant la thèse, à des choses que j'arrivais très mal à faire dans la réalité, donc c'était parfait, quoi ! Le pire, c'est que plus on passe du temps à bosser au niveau méta et moins a de temps pour bosser au niveau classique. Parce que, nous, on a le temps de le faire mais... bref, c'était un détail. Ca m'a mené jusqu'en 94, l'année où j'ai soutenu ma thèse –je ne sais pas où il faut que je m'arrête– vous me reprenez sur des choses, vous pouvez m'arrêter quand vous le voulez.

*non, non, allez-y, je vous laisse faire, j'ai simplement deux ou trois points essentiels, mais comme ça c'est très bien pour moi*

Comme ça c'est bien ? Donc, en 94 je soutiens ma thèse et il se passe un problème assez crucial, c'est qu'il faut arriver à être recruté quelque part comme enseignant, et ce n'est pas très facile. Donc, le problème, le deuxième problème c'est que ça m'embêtait un peu –c'est peut-être là aussi un détail mais...– ça me paraissait difficile de continuer à être instit en ayant un doctorat, ce qui était... –à y réfléchir en arrière je trouve ça idiot– puisque je connais des tas de gens qui le font, et qui s'y adaptent bien. Moi, je trouvais ça... j'en faisais un problème, je me disais « je ne pourrais pas avoir passé tant d'années d'étude, et me retrouver encore ... » ça me faisait en quelque sorte boucler, c'est comme si ça me faisait nier tout mon enseignement et tout le cursus que j'avais fait. Je me suis dit « je vais essayer de... » Comme j'ai l'esprit lent à la détente, je suis resté un an, ou bien six mois pour arriver espérer être recruté quelque part, et pour des raisons également familiales, on s'est établi dans le Nord de la France et j'ai pu donc, pendant ces six mois un an, être invité dans un quasi post doctorat à l'université de Liège. Demi année pendant laquelle j'étais non financé également par... j'étais financé par mes économies, qui commençaient à baisser sérieusement, mais l'avantage c'était que ça m'a permis de prendre, là aussi, plus de recul par rapport à ce que je comptais faire après. J'ai pu écrire pas mal de choses pendant ce temps là, puisque j'avais un temps totalement libre. Et je pense que ça a été assez déterminant, aussi, cette espèce d'oisiveté matérielle mais pas intellectuelle, ça m'a laissé pas mal de... Je pense que ça m'a été profitable, j'ai pu vraiment réfléchir à ce que je voulais faire. Donc, je passe les concours de recrutement et je suis brillamment reçu deuxième dans quelques endroits, mais pas premier : donc, échec, quand même, on peut le dire. Mais bon, sachant ce que c'est, je me dis « je vais repiquer l'année d'après » L'année d'après, j'arrive à avoir un poste d'ATER à mi temps ici, que je prends, bien évidemment, et je... Alors, ce qu'il y a de rigolo –et qui, là aussi, est peut-être important– c'est que, en tout début d'année –j'étais encore instit titulaire en fait– je n'avais pas encore le poste d'ATER, puisque le poste d'ATER est arrivé en octobre. Ce qui est rigolo, c'est que j'ai fait un mois instit je suis en quelque sorte retombé dans l'ornière, entre guillemets, –n'y voyez pas un terme défavorable– Mais pour moi, ça l'était un peu, parce que... –comme je vous l'ai dit tout à l'heure– 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, ça s'est bien passé, pendant un mois. J'ai su assez rapidement que j'avais ce poste d'ATER, donc ça s'est encore mieux passé, puisque je savais que je n'allais faire qu'un mois, et... Donc, en quelque sorte, j'ai rechapé pendant un mois –comme on dit quand on est... Pendant un mois, je me suis retrouvé dans une classe de CM2 et ça s'est très bien passé, parce que, quand même, j'ai su rapidement que c'était...

*temporaire ?*

oui, temporaire. Donc, en octobre, je récupère ce poste d'ATER à mi temps, ce qui me permet de remonter mon dossier. Donc là, je suis intégré à l'équipe de recherche d'ici, à laquelle j'appartenais bien sûr quand j'étais en thèse. Je refait... je continue à faire mon dossier, en étant enseignant chercheur : deuxième échec à la fin de l'année, remontage de dossier, re poste d'ATER et enfin l'année suivante je réussis à avoir un poste à l'IUFM de <>. Et donc là... rupture définitive avec le milieu... du premier degré.... puisque, apparemment, c'est là dessus que vous travaillez

*oui, c'est bien là l'objet central*

Et... donc, voilà. J'ai de temps en temps des liens, parce qu'il me manque encore des papiers me demandant de prouver que je suis bien recruté, tout ça, j'ai encore quelque petits liens avec l'inspection académique mais de plus en plus rares. Et donc voilà, en gros...

*–tout à l'heure vous disiez que vous abordiez des points très matériels– mais justement, très concrètement, quels différents statuts vous avez eu : vous avez parlé de mi temps, est-ce que vous avez été détaché...*

Quand j'étais instit ?

*oui*

Quand j'étais instit, je demandais des mi temps et je le justifiais comme quoi je faisais des études, que je faisais une thèse. Et j'étais... –oui, je ne vous l'ai pas dit– j'ai été également... –oui, ça c'était tout bêtement... c'est accordé à n'importe qui, qui en fait la demande à l'inspection académique–

*oui, c'est quasi automatique*

ils ne m'ont jamais demandé... ils ne m'ont jamais embêté là dessus. Et –comme je vous l'ai dit– je l'ai obtenu deux ans. J'ai pris deux ans, parce qu'il fallait bien manger le reste du temps, donc... Mais j'arrivais bien à vivre ça, d'autant plus que j'avais deux quart de temps, ce qui, au niveau engagement dans le travail, ne me demandait pas énormément de charge de travail, donc j'arrivais bien à bosser. Et j'étais, parallèlement à ça, chargé de cours ici, hein. Ce qui, au niveau matériel, ne rajoute rien au niveau financier, puisque c'est payé à l'heure : j'avais, je crois à l'époque, cinquante heures dans l'année. Mais c'est là aussi... –j'ai oublié de vous dire, c'est vrai que c'est un élément important qui m'a fait...– dès 90, en fait, j'ai pu mettre le pied à l'étrier puisque... –là aussi, c'est un pur hasard, ça arrive, hein– l'enseignant qui travaillait dans mon domaine ici, en nouvelles technologies, est parti comme directeur adjoint d'IUFM et a donc libéré ses cours ici. J'en ai pris une partie, dès 90, j'étais en première année de thèse et j'ai attaqué les cours ici. Et c'est vrai que ça a été un élément important aussi, dès le début

j'ai bosser, ça a du sans doute...

*vous vous êtes affilié dès le début de la thèse*

Dès le début de la thèse, j'ai donné des petits cours. Ce n'était pas grand chose, c'était deux heures par semaine sur l'année, mais j'ai pu commencé, comme on dit, à... –là aussi, c'est très matériel mais... – j'ai pu commencer à construire un CV et à...

*Et donc, en termes de statut, quand vous étiez ATER, vous étiez détaché ?*

Ah oui, pardon, je n'ai pas répondu ! J'étais détaché, c'était un détachement temporaire à demander chaque année.

*Je que j'essaye de travailler, c'est les moments de déclic et vous avez commencé à en parler... Si je reprends, vous avez découvert la formation d'adultes, en formation BAFA*

*oui, ça c'est le premier déclic !*

*Le deuxième déclic, c'est... vous m'avez parlé d'un poste de pion, mais...*

non, ce n'est pas un déclic, ça. C'était pendant l'armée, j'ai été affecté... je m'occupais des gamins sixième – troisième en internat, c'était un peu une colo, en fait, je m'occupais des problèmes bassement matériels d'internat et j'enseignais pas là-dedans.

*oui, mais ça a résulté d'un choix ou c'est un hasard ?*

C'était un choix, mais avec un hasard et une large surprise –c'est toujours pareil– C'est-à-dire que je l'ai demandé, mais j'aurais très bien pu... j'ai des copains instits à la sortie de l'Ecole normale qui avaient demandé la même chose que moi qui ne l'ont pas eu. C'est encore un hasard – je n'étais même pas pistonné sur ce truc là– c'est un hasard qui me l'a fait obtenir : ils demandaient des gens et... ils recrutaient un certain nombre d'instits à la sortie de l'Ecole normale –vous savez qu'on avait des reports...

*des sursis ?*

oui, voilà des sursis, je cherchais le mot. On était, je pense, un public... enfin, ils aimaient avoir des enseignants pour... oui, ils nous avaient pour pas cher. Mais ce n'était pas du tout un déclic dans ce sens que j'ai ce truc là parce que –vous voyez un peu le problème– c'est que j'étais obligé de le faire, j'avais un an à passer. Mais l'intérêt quand même, c'est que ça me laissait... j'étais sur Grenoble –j'insiste là dessus– c'était à M. c'était tout près de la fac. Ce qui fait que j'étais très souvent à la fac et j'ai passé énormément de temps à la fac et... Ils n'étaient quand même pas pénibles pour des militaires, il y en a des plus pénibles que ça. Ils me laissaient quand même assez de latitude pour passer des examens, pour réviser etc. On avait quand même une paix assez royale de ce côté là. C'est vrai que ça a été un milieu assez favorable pour commencer. Peut-être que si je n'avais pas eu ça et que j'avais démarré directement en tant qu'instit, ça m'aurait noyé et je n'aurais peut-être pas eu le temps de prendre goût à ces études, que j'ai commencé tout de suite après l'Ecole normale.

*oui, c'est ce que j'avais noté : c'était pas tellement le travail mais la latitude que ça laissait*

oui, la latitude intellectuelle, puis que, comme vous devez sans doute le savoir, à l'armée le niveau intellectuel, c'est pas forcément très favorable... Et puis j'avais un

copain qui lui aussi est devenu maître de conf, un peu avant moi d'ailleurs... Et c'est vrai qu'on était en parallèle, on était ensemble pion, on a fait nos études ensemble, on a fait notre thèse ensemble également. Et c'est vrai qu'on bossait ensemble, en tant que pion, on bossait les sujets d'examen...

*c'est quelque chose qui est assez peu courant : commencer les sciences de l'Education tout de suite après la formation initiale*

Comme je vous le disais, la plupart des gens... je croise encore dans les couloirs, de temps en temps, parce que c'est vrai que les instits... reviennent parfois...

*à trente cinq, quarante ans, pour prendre un peu de recul*

oui, voilà, à peut près à l'âge que j'ai là. Ils reviennent et ils sont surpris quand on se retrouve et qu'ils demandent ce que je deviens... et que je leur dis ben, je suis... je suis ça. Effectivement, en gros, c'est plus ou moins leur objectif caché, sauf qu'ils sont au début du cursus, ils sont souvent assez surpris de voir que j'ai passé tout ce temps là à bosser ! D'un autre côté, j'ai travaillé... c'est vrai que quand on a des charges de famille... j'en ai croisé un récemment qui a fait l'option gamins, etc. c'est vrai que moi, le gamin on l'a fait plus tard. Après, c'est vrai que l'histoire... Le fait de privilégier à un moment la famille, fait que ça bouffe du temps et après pour les études, c'est plus dur. Donc, on reporte les études. Moi j'ai fait le choix, ce n'est peut-être pas...

*vous avez été embarqué dans quelque chose qui*

J'ai été embarqué dans un truc intellectuel, avant d'être embarqué dans un truc familial, ce qui fait que j'ai fait ce choix là, que je regrette pas du tout à l'heure actuelle. Alors que les gens font un choix inverse, une majorité du moins.

*quand on dit choix...*

c'est parfois des hasards

*c'est d'ailleurs le cœur de mon questionnement, il me semble que les fils qui commencent à venir, c'est ce qui s'articule entre les causes, les raisons. Finalement, quand on essaye de s'expliquer sa trajectoire, son itinéraire qui fait que l'on a quitté le métier que l'on avait choisi (avec des guillemets partout) il y a des choses qui sont présentées comme des explications. Mais est-ce des causes extérieures, est-ce des choix explicites ? c'est un peu ça que j'essaie de comprendre. Une chose qui me paraît importante, c'est le déclic, c'est-à-dire à quel moment vous avez pris conscience que vous ne seriez pas instit, ou que vous étiez engagé dans une évolution irréversible ?*

Assez tôt, mais dans ces cas là on ne le planifie pas. C'est-à-dire qu'assez tôt –et quand je dis assez tôt, c'était... dès que j'ai commencé en fait– en 88 quand j'étais en fin de maîtrise, je me suis dit : « je vais continuer, je vais faire un DEA, je vais faire une thèse » pour essayer de briguer des postes d'enseignant chercheur, mais à l'époque, ça restait totalement idéaliste, c'est-à-dire un truc... « j'aimerais bien le faire » je vise peut-être comme but ultime à long terme, mais quand on est à ce niveau là, on ne peut pas... c'est pas...

*on ne peut pas anticiper*

à cette époque, je n'anticipais pas certains trucs, mais je me disais : « je me verrais

bien, en tant que » Mais c'est devenu quelque chose de tangible au moment où j'ai été qualifié, au moment où... vous savez après on passe... on fait tous les dossiers, etc. on fait les publications qu'il faut pour etc.

*ça devient matériel*

ça devient plus matériel !

*ça se matérialise*

et puis, comme je vous l'ai dit, avec ces deux échecs –relativement répétés quand même, qui sont, je pense, normaux : je ne suis pas spécialement plus mauvais que les autres, ce n'est pas facile d'intégrer ce genre de poste– ça m'a d'un côté fait comprendre que ce n'était pas si facile que ça et d'un autre côté, je me suis dit si je ne l'ai cette année là, l'année prochaine... Mais ce déclic de l'enseignant chercheur, je pense qu'il est advenu énormément plus tard, et en aucun cas ce n'était une certitude. Ca ne peut pas être une certitude : vu le contexte, ça n'a jamais été une certitude avant d'avoir le poste. J'aurais très pu encore raté et j'ai des copains qui ont raté et qui ratent encore malheureusement pour eux.

*C'est vrai que les recrutements dans le supérieur, c'est...*

Je suis privilégié, je me considère vraiment comme un privilégié d'avoir réussi, ça, à un moment donné Et là aussi c'est presque un hasard, je ne dis pas... La compétence des gens c'est une chose, mais à ce niveau là il faut être plus que compétent, il faut... vous voyez ce que je veux dire. Je ne pense pas que ce soit la volonté... que ma volonté seule ait suffi à faire que je sois sorti de ce boulot d'instit. J'ai des tas de copains qui sont retournés avec des échecs, des échecs répétés.

*Donc, si j'essaye de reformuler, vous me parlez d'un objectif qui n'était pas simple à atteindre mais qui était très motivant. Et par rapport à votre inscription dans le métier d'instit ? puisque vous aviez passé un concours, vous étiez motivé, vous aviez des expériences antérieures... il y a eu une affiliation qui s'est faite et qui s'est dé faite quand vous avez choisi une autre orientation*

Vous voulez dire pendant que j'étais instit ?

*oui, est-ce qu'il y a eu des choses qui vous ont fait partir ? des choses qui vous retenaient ?*

Je pense que ça s'est fait progressivement, en fait. C'est un boulot que j'aimais bien, j'aimais bien être instit. Il y avait des côtés agréables et des côtés moins agréables, mais comme dans tous les boulots. C'était pas spécialement désagréable de l'être. Comme je vous l'ai dit, en plus j'ai replongé, donc, un mois, et ça s'est bien passé (pourtant je n'avais pas enseigné depuis deux ans, j'avais... J'avais un bon contact avec les gamins, ça se passait de manière satisfaisante. Les parents ont même écrit une lettre à l'inspection académique en disant que ce n'était pas normal que je parte. Enfin, bref ! des indices qui font que *a priori* j'étais bien intégré dans l'école et que ça se passait bien. Donc, je pense pas que je l'ai vécu comme une rupture du style... comme la chenille qui devient papillon... et que j'ai rejeté totalement mon ancien... mon passé : ça m'arrive fréquemment de dire, bon j'ai été instit, quand j'étais instit etc. etc. Donc, je ne pense pas que je l'ai vécu comme une rupture : c'était quelque chose de plus... continu. Et... pour

réponde quand même plus précisément à votre question, il y a quand même quelques éléments qui font que... je cherchais une position plus confortable... C'est vrai que dans le boulot d'instit, les relations que l'on peut avoir avec certains inspecteurs départementaux sont pas toujours bonnes –et j'en ai eu d'assez mauvaises avec certains– Je ne vous résume pas, mais c'est vrai qu'en gros parfois les gens arrivent mal à comprendre qu'on puisse continuer à faire des études... Le principal grief c'était ça, en fait. C'était : « qu'est-ce que vous vous occupez d'enseigner à la fac (puisque j'étais chargé de cours) et de faire une thèse ? Votre boulot c'est pas ça ! Votre boulot c'est d'être instit, donc nous embêtez pas avec votre fac » j'ai eu des remarques de ce type là. Bref, des remarques assez désagréables qui m'ont fait dire, bon...

*il faut choisir*

il faut choisir, et puis d'un autre côté, je serais bien content de quitter ça parce qu'on me met la bride sur le cou. Et ce n'est pas des situations très saines de s'entendre dire... C'est comme si on disait à une femme enceinte « votre boulot, c'est pas de faire des gamins, c'est de... » Ca me paraissait à peut près du même niveau : pourquoi un enseignant ne chercherait pas, si ça lui plait, à faire des heures en dehors. En plus, ce n'était pas des heures pendant, c'était des heures en dehors, donc je ne voyais pas en quoi ça embêtait les inspecteurs

*je vous coupe encore une fois mais j'ai déjà entendu ça : apparemment les inspecteurs sont très souvent déstabilisés par les instituteurs qui reprennent des études*

ça c'est possible ! Mais moi, je ne pensais pas déstabilisé quoi que ce soit, je n'étais pas un garnement, je n'ai jamais embêté qui que ce soit dans aucune réunion pédagogique. Peut-être qu'ils voyaient en moi quelqu'un de plus instruit qu'eux ou quelqu'un qui cherchait à faire des études plus haut qu'eux, c'est possible. Mais je ne pense pas avoir jamais montré quoi que ce soit de désagréable dans ce domaine là.

*et remis en cause...*

ou remis en cause quoi que ce soit dans ce truc là. Au contraire, j'étais un enseignant... enfin, je faisais mon boulot, j'étais tout à fait... je pense que j'étais tout à fait dans le rang

*et avec vos collègues, c'est quelque chose que vous avez abordé ?*

oui, de temps en temps, ils voyaient passer... je n'étais pas le seul d'ailleurs, on était plusieurs. Quand j'étais dans l'Isère, à V., on était quand même un public jeune... Et je n'ai pas parlé de ça, mais c'est vrai que le fait d'être un homme de moins de trente balais à l'époque, on était quand même... et les mobilités professionnelles jouant... c'est vrai qu'on était quand même un certain nombre à mener des études ça et là –que ce soit en Sciences de l'Education, en communication ou ailleurs– donc, j'étais pas un cas isolé, quand même. J'avais pas mal de collègues jeunes qui étaient dans ce schéma là. Non, ça se passait bien.

*donc, c'était perçu...*

c'était perçu... comme quasi normal, puisqu'on était un certain nombre à le faire. C'était assez courant d'avoir des gens qui allaient soit sur Lyon soit sur Grenoble pour suivre des études à la fac : c'était pas un truc... j'étais pas considéré comme un cas rare.

Peut-être un peu plus par la suite, après, quand j'étais en thèse. Mais, bon, comme j'étais à mi temps, je faisais mon truc dans mon coin –comme je vous l'ai dit j'étais remplaçant à quart de temps– j'avais donc relativement... j'avais donc une journée par semaine de contact avec les collègues, ça se passait bien je trouve. Je revoie encore certains d'entre eux, ça se passait bien, mais... je ne les embêtais pas plus que ça avec ça : je leur disais « voilà, j'en suis là »

*pour les études, et le fait d'envisager de partir, vous n'avez pas eu...*

non, parce que ça ne c'était jamais fait auparavant... Quand j'étais en thèse... –encore une fois, comme je vous l'ai dit tout à l'heure– je visais effectivement de, plus tard, participer aux concours de recrutement. Mais être recruté, c'était autre chose. Je savais que c'était difficile, je ne disais jamais « quand je serai maître de conférence ». C'était un objectif lointain, mais c'était pas du tout une certitude, donc je ne l'annonçais pas du tout, en fait.

*vos collègues instituteurs vous percevaient comme quelqu'un qui faisait des études, mais pas comme quelqu'un qui pouvait partir. Et on ne vous l'a pas suggéré, on ne vous l'a pas demandé ?*

je ne peux pas vous dire mais cela dit, j'étais dans des postes temporaires, aussi. Je pense qu'ils me voyaient plutôt comme quelqu'un qui pouvait partir du poste, mais... non, je ne pense pas que j'étais vu... je pense que j'ai commencé à être vu dans cette position là, quand j'ai dit : bon, je me barre –quand j'avais soutenu ma thèse– je me barre dans le Nord de la France, pour changer d'air. Effectivement, ils ont du se dire, bon celui là, il veut couper. Je pense que là, effectivement, ça a été la rupture. Mais avant cette rupture là...

*Vous n'avez pas suscité des réactions*

non, a priori je ne pense pas, je n'en parlais pas tous les jours. En plus, j'en utilisaient certains pour ma thèse –un peu comme vous le faites là en ce moment (rire)– donc, ils étaient un peu au courant de ce que je faisais et de ma problématique de travail. Mais ça restait... masqué tout ça.

*donc des grains de sable avec la hiérarchie, mais avec les collègues, pas tellement de réactions, quoi ? Et sur le fait que quelqu'un puisse partir... Pour tout vous dire, je vous pose la question parce que j'ai rencontré des gens qui ont suscité des réactions*

*négatives, ça doit être négatif*

*non, pas forcément ! des gens disent « finalement, tu as bien raison de partir » ou contraire...*

non ! on a eu des trucs. Oui, effectivement, certains m'ont dit c'est bien que tu puisse le faire si tu peux. Mais... d'autres gens qui disaient... ce que tu as fait, c'est bien, mais plutôt dans le genre de la félicitation, disant « on est fier de toi, tu as fait une thèse » c'était réduit à la soutenance de thèse. Mais c'était pas... je ne pense pas que c'était perçu, à l'époque du moins, comme quelqu'un qui franchissait la barrière, qui allait ailleurs. Parce que ça, je n'en parlais, pas explicitement.

*donc, vous étiez l'étudiant, quoi*

en gros, oui, voilà c'est ça. J'étais l'étudiant, mais encore une fois je n'étais pas le

seul, le gars qui me remplaçait était aussi... Les quarts de poste, en plus, c'est l'exemple typique de postes qui sont pour ces gens là

*visés par des gens qui ne veulent pas s'impliquer*

voilà ! Et le gars qui avait juste avant moi, mon prédécesseur de deux ou trois ans, c'était exactement comme moi. Il était en histoire, lui, et qui faisait sa thèse à mi temps aussi. Tout ça pour dire que je n'étais pas un cas rare... que ces gens là, enfin mes collègues instits avaient déjà vu des gens comme, ça se passait assez bien. Ils savaient que je n'étais pas accro dans la... pratique et que je prenais ça beaucoup moins à cœur. Mais bon, je faisais mon boulot, je venais aux réunions quand il le fallait. Je pense que j'étais intégré. En revanche, –vous parlez de ça, ça me fait repenser au fait que– ça a pu basculer... Les seules fois où ça s'est mal passé avec des collègues, c'est quand j'étais en thèse –et ils le savaient, ces gens là le savaient– dans une école plutôt expérimentale de Grenoble, où là, il y avait des gens qui étaient... pas vraiment chercheurs mais militants, vous voyez. Et en revanche, là, ça c'est très mal passé, ils m'ont renvoyé des images négatives de moi. Parce que, d'une part, j'étais... je savais des choses en pédagogie, en didactique et tout ce que vous voulez, et ils le savaient, mais ils voyaient aussi que je m'impliquais pas. Et ça, ils ne le comprenaient pas.

*une image qu'ils refusaient, par rapport à la militance pédagogique*

Voilà ! Ils voyaient que je n'étais pas militant, je les envoyais balader quand ils me demandaient... parce que c'était des écoles où il y avait d'énormes contraintes de réunions

*c'était à Villeneuve ? je ne suis pas de Grenoble mais...*

je ne l'ai pas dit ! Je n'ai pas nommé l'école ! Et donc –comment vous dire ?– ils voyaient sans doute en moi quelqu'un qui était plus ou moins avancé dans ces réflexions là, mais quelqu'un qui... ne voulait pas collaborer amplement, qui ne voulait pas entrer dans leur système. J'ai dit niet plusieurs fois à différentes propositions qui ne me semblaient pas du tout acceptables en termes de délai de réunion, de réunions le soir etc. et implication dans des choses. Mais j'avais une excuse, j'étais remplaçant, j'avais pas demandé à venir dans l'école. Mais ça s'est quand même mal passé, parce que ces gens là m'ont envoyé des réflexions du style... « tu fais de la recherche et tu ne veux pas te mettre avec nous, t'es pas des nôtres » enfin, des trucs comme ça. C'est peut être la seule fois où ça s'est mal passé, dans cette école là.

*un rapport trop instrumental à la profession*

non, non, parce que c'était excessif !

*j'essaye de retraduire ce qui vous était reproché*

et puis un peu de jalousie, peut être aussi. Parce que c'était des gens qui se disaient chercheurs. Moi, je ne me suis jamais dit chercheur quand j'étais instit, eux le disaient, ça m'avait choqué d'ailleurs. Ils étaient en cheville avec l'INRP à l'époque, ils avaient des heures de décharge, bon, ils étaient embringués dans un rapport plus que militant avec leur travail –que je ne critique pas, en aucun cas, c'est bien qu'il y ait des gens comme ça– Je critique en revanche leur forcing envers moi : moi, j'étais remplaçant, je ne voulais pas du tout m'impliquer dans un remplacement qui avait duré un mois, un mois et demi. Et

ça, ils ne l'ont pas compris : ils croyaient que j'allais m'intégrer, que j'allais bosser avec eux, que j'allais bosser comme un fou et j'ai dit niet, tout de suite.

*le côté instituteur militant, un certain mythe fondateur de... un certain rapport au métier*

voilà ! je n'avais pas du tout le même rapport qu'eux au métier. Et ils pensaient peut-être que j'aurais du l'avoir, étant donné mon passé. D'autant plus, que dans l'école, il y avait quelqu'un qui faisait ses études de... je pense qu'elle avait dû les informer que j'étais avec elle, mais que je voulais rien entendre. Ce n'était pas très sain comme... atmosphère de ce côté là. Bon, ça m'a laissé un goût amer, parce que je me suis dit, qu'est-ce qu'ils me veulent, ces gens là ? Moi, j'aurais été dans leur cas, j'aurais à leur place, j'aurais très bien compris que... un mois de remplacement... C'était différent que d'arriver dans une école, sur un an, en étant titulaire...

*oui, c'est difficile de refuser sur une année*

oui, mais sur un mois, ils auraient pu me laisser la paix. C'est peut-être la seule fois où mon image de... d'étudiant m'a fait regretté en quelque sorte de l'être. Parce que s'ils ne l'avaient pas su, je pense que j'aurais été tranquille.

*Il y a une question que j'ai déjà posée mais j'ai l'impression que vous n'avez pas répondu : est-ce que vous avez senti dès le départ que vous alliez faire autre chose. Certains me disent que pendant la formation initiale ils avaient déjà l'envie de partir et d'autres au contraire me disent que ce sont les circonstances... Est-ce c'est votre inscription à l'université qui vous a entraîné vers autre chose ou est-ce que vous avez senti tout de suite que vous ne seriez pas 37 ans et demi dans la profession ?*

Je l'ai senti. Mais –encore une fois– je distingue bien les souhaits et... En termes de souhaits, je l'ai senti pratiquement dès l'Ecole normale, je l'ai senti ça. Mais un peu comme quand le gamin, à cinq ans, il dit « je veux faire le pompier », c'est un peu ça, sauf que c'est à l'inverse. Je me suis dit dès l'Ecole normale « ce boulot là est sympa, ça me plaît, ça laisse de la disponibilité, mais... je ne voudrais pas le faire toute ma vie » Mais j'allais dire... je pense que c'est tout à fait naturel et j'étais pas le seul : il y avait plein de monde à l'Ecole normale de mon époque –comme je vous l'ai dit encore– il y en a énormément qui ont fait des études en dehors et qui sont partis. Quand j'essaye de revoir des anciens copains , il y en a plein qui sont partis... il y en a plein qui sont partis et qui sont revenus, il y en a plein qui ont pris des années de dispo pour aller à l'étranger, pour bosser dans le commerce, pour faire des tas de trucs, énormément ! dans mes années. Je ne sais pas si c'est lié au climat des années quatre-vingt...

*oui, le milieu des années quatre-vingt*

énormément de gens sont partis pour faire autre chose. Moi, en quelque sorte, c'est la même chose : je suis parti dans les études et... la seule chose c'est que ça m'a servi à en sortir. Mais je pense que c'est fortuit... encore une fois, je voulais sortir, mais je pense qu'un vouloir seul ne suffit pas, après si...

*il faut un concours de circonstances*

c'est difficile. Peut être que je vous paraît Paco Rabanne en disant « c'est le hasard » je ne sais pas comment c'est ressenti... Ce que je me dis, c'est que ça ne suffit pas de



vouloir. Le gamin de cinq ans qui dit « je veux être pompier » c'est bien ! il veut être pompier. C'est un peu comme tous les gens... quand vous entendez tous les gens qui sont écrivains à la télé, vous ne voyez que des gens qui voulaient être écrivain à cinq ans. Mais après tout, il doit y avoir...

*des contre exemples ?*

oui, encore plus de gens qui font leur boulot, qui avaient dit à cinq ans... qui ne sont pas devenus écrivains et qui font autre chose, qui grenouillent dans leur coin et qui ne seront jamais publiés. Donc, comme je ne pense pas que ce soit un bon exemple de dire « j'ai voulu toute ma vie être écrivain et je suis écrivain », je ne pense pas que ce soit un bon exemple de dire « j'ai voulu toute ma vie être enseignant dans le supérieur et je suis enseignant dans le supérieur ».

*en termes d'explication...*

en termes d'explication, c'est... tout à fait insuffisant. Donc, effectivement, dès le début je voulais faire autre chose, mais ça c'est présenté comme ça... les Sciences de l'Education m'ont bien plu... Et en plus –un truc tout bête– par défaut, j'ai pris ça par défaut. Imaginez, quand on sort avec un DEUG... à l'époque on avait un DEUG enseignement du premier degré –si vous connaissez un peu l'histoire–

*c'était l'époque de la formation professionnelle initiale en trois ans et du DEUG spécifique.*

ça ne permettait de faire qu'une seule chose au niveau licence, c'est ça. C'est-à-dire que si on voulait faire autre chose, il fallait repartir au niveau DEUG. Et j'aurais très bien pu le faire, après tout, si ça m'avait plu. J'ai un copain d'ailleurs qui a fait ça, qui a refait des études de DEUG de bio et qui maintenant est maître de conf' en bio à côté. Il parti de plus bas. Donc... c'est par hasard que j'ai fait ça, c'est presque par hasard que ça m'a plu, ça aurait très bien pu me déplaire. Ce n'est pas seulement par hasard que je suis devenu ça, mais , je veux dire..., j'aurais très bien pu rater, voilà. Donc, c'est facile à dire *a posteriori* « oui, c'est ce que j'ai toujours voulu faire et je suis content de l'être ». Je peux vous le dire, mais c'est notoirement insuffisant et avec seulement ma bonne volonté, je n'aurais pas pu le faire.

*Si vous voulez, le sens de ma question, c'est plutôt essayer d'explicitier des configurations. Parce qu'il me semble que certains ont été affilié très fortement au métier et ils ont eu un déclic plus tard qui a fait qu'ils sont partis, et puis il y a des gens qui me disent « à l'Ecole normale, j'ai fait un stage de trois, c'est bien mais il va falloir que je change »*

Non, ça me plaisait. Mais... –on parlait des militants de la pédagogie tout à l'heure– je pense que, en revanche là, le fait de ne pas avoir été un militant actif à l'époque, je pense que ça m'a aidé à m'en sortir. La plupart des profils de militant vraiment forts que je connais –j'en connais un certain nombre– au point de vue universitaire, ils n'ont pas réussi à faire quelque chose. Ils croyaient tellement fort à leur... doctrine –enfin, le mot est trop fort– aux choses en quoi ils croyaient qu'à l'université, ça ne passe pas. C'est-à-dire qu'à l'université, il faut quand même avoir un peu de doute ou de recul et ils n'en n'avaient pas suffisamment. La chance, c'est peut-être que j'ai eu, assez tôt, ce recul par rapport au

métier, en disant « c'est bien, je suis instit, ça se passe plutôt bien... » Encore une fois, à aucun moment je ne me suis dit –de ma carrière... les quelques six ou sept ans où j'ai été instit– « c'est la catastrophe, je vais arrêter » Aucun moment je n'ai eu de la déprime ou quoi que ce soit, alors que il y en a qui ont ça –malheureusement–. Donc, à aucun moment je n'ai eu ça, j'étais toujours été satisfait des élèves, des classes que j'ai eu. J'ai moins été satisfait des rapports que j'ai eu avec la hiérarchie, mais je ne dois pas être le seul... Je n'ai pas toujours été satisfait des rapports avec les parents, mais dans l'ensemble ça s'est plutôt bien passé. Donc, je ne retire pas de... ce n'est pas de mon métier... de mon métier précédent que je retire la force d'être parti. Je pense que c'est plutôt une continuité, en disant : j'ai fait ça, j'ai pu faire autre chose. Mais je n'ai jamais rejeté le fait de... ce n'est pas.. je n'ai pas tellement considéré ça comme une rupture.

*et par rapport à votre recrutement comme instituteur, c'est-à-dire le choix de l'Ecole normale... vous avez commencé à m'en parler*

oui, au tout début

*parce qu'il y a un lien : la posture professionnelle qu'on a, c'est aussi quelle trajectoire on a eu à l'entrée*

Vous savez, j'avais vingt balais, j'avais vingt ans. Est-ce qu'à vingt ans, on est capable de dire c'est ça que je veux faire ? Je crois que c'est, là aussi, un petit concours de circonstances. Comme je vous l'ai dit, les centres de vacances que j'avais fait me plaisaient... J'avais à l'époque des copains et des copines qui avaient passé le concours et qui l'avaient réussi, les années avant moi. Donc, je me suis dit : « pourquoi ne pas tenter ça ». Ca s'est vraiment passé comme ça, et à l'époque je ne savais pas tellement... Je n'avais aucun enseignant dans ma famille : il y a des dynasties d'enseignants, ce n'était pas du tout mon cas. Je n'ai personne dans ma famille proche qui est enseignant. Donc, mes parents ne m'ont vraiment pas poussé. Ils disaient « ça serait bien que tu fasses ça » parce qu'ils voyaient bien que mes études scientifiques ne marchaient pas si bien que ça. Mais en aucun cas, ça n'a été... –comment dire ?– une vocation ou quoi que ce soit. Ca été : « Tiens, oui, il y a ça, ça peut être sympa, ça me donne... » C'est vrai que le fait d'être...

*étudiant payé ?*

le fait d'être payé, c'était sympa. Le fait de... d'être sûr d'avoir un boulot à vie, enfin le confort de l'Education nationale. C'est vrai que c'était confortable, je ne sais pas si à vingt ans on le perçoit aussi facilement que je vous le dis là, mais... C'est vrai que ça a du compter un peu !

*il y a aussi des gens qui me disent...*

Mais j'étais jeune, j'avais vingt ans et je ne percevais sans doute pas toutes les implications

*mais en revanche, les gens qui me disent « pour moi, c'était une solution de repli », ça ne correspond pas à l'expérience que vous avez vous*

Non ! ce n'est pas un repli !

*Ce n'était pas « pendant trois ans, je serai payé, ça me permettra de finir mes*

*études »*

Non !, non. Par la suite je l'ai regretté mais... Parce que pendant les trois années d'École normale, je n'ai fait que ça : je n'ai pas fait d'études à la fac, puisque je n'ai pris la licence qu'après. Donc, c'était trois années, effectivement pénard : on était payé, on ne faisait... enfin, intellectuellement, ça allait, hein ! c'est pas la mer à boire. Non ! ce n'était pas du repli du tout, je faisais ça en... parce que je pensais que ça allait me plaire. Et puis je ne savais pas vraiment ce qu'était le boulot... parce que je n'avais personne dans la famille. Je trouvais ça sympa de continuer à m'occuper de gamins, puisque j'avais eu déjà ces expériences là. Et je ne pense pas que ça allait plus loin, je ne pense pas qu'à cette époque là je me disais « c'est ma vo... ». Je ne me suis jamais dit « c'est ma vocation »... mais je ne me suis jamais dit non plus « tu vas te barrer dès que tu pourras ». C'était un moyen terme, c'était un truc... « oui, c'est pas mal »

*vous vous êtes vu instituteur au moment du recrutement et...*

je me suis vu instituteur ! tout à fait ! Et j'étais très content de l'être, et –encore une fois– je n'ai jamais regretté d'avoir été instituteur.

*ça commence à s'éclairer*

C'est difficile, mais aussi pour moi.

*est-ce qu'on oublié des choses importantes dans votre parcours ? Beaucoup de gens me parlent de rencontres décisives.*

Le truc du gourou, là. Non ! je ne suis pas très gourou, moi.

*ou le mentor, l'universitaire qui*

Non ! Il n'y a pas eu de gens qui je n'ai pas eu de gourou. Enfin, c'est volontairement outrancier ce que je vous dis... Effectivement j'ai lu dans –je ne sais pas si vous connaissez– la revue de l'INRP *Perspectives documentaires*. Il y a chaque fois le truc qui me fait rigoler... Ca me fait rigoler, parce que je trouve ça un peu idiot, le gars qui fait sa... –comment dire ?– qui fait sa trajectoire de carrière... –vous devez le lire ça ?–

*oui, bien sûr*

Le gars, en fait, il remercie tous les mandarins qu'il a pu croiser. Je trouve ça un peu stupide parce que... Ou alors c'est vrai... Soit c'est une allégeance complètement faux cul et le mec remercie tous ces gars... Mais je pense qu'il y a assez peu de mandarins... s'ils sont mandarins... en général ils sont assez peu branchés sur les... parce qu'on ne peut pas à la fois bosser pour soi et bosser pour les étudiants, je connais un peu ça maintenant. Excusez-moi, je suis très franc mais ça ne sort pas d'ici. Je veux dire par là... j'ai comme l'impression –c'est peut-être une fausse impression– mais j'ai quand même l'impression c'est plutôt un rapport d'allégeance que l'on a envers les mandarins. C'est peut-être un peu les mêmes mécanismes que l'on a quand on est gourou dans une secte, ça doit être à peu près le même genre de choses. Je trouve que ça sonne faux, en ce sens que je ne pense pas qu'aucun mandarin, qu'aucun professeur des universités –si tant est que l'on arrive à entretenir des rapports sains avec lui– soit totalement déterminant pour une carrière. Ou alors c'est de la fascination, ou alors –encore une fois– on rentre dans une mécanique malsaine plutôt d'allégeance et de rapport

inférieur-supérieur Et ça, j'ai toujours évité de rester neutre par rapport à ça. Il y a des gens, effectivement, avec qui j'ai discuté mais il n'y a personne qui m'a marqué au point de dire... ce gars, c'est un dieu, tout ce qu'il fait c'est génial

*beaucoup de gens m'ont dit « quelqu'un m'a poussé à faire, ce que je n'osais pas m'autoriser à faire »*

Non, je ne pense pas.

*un responsable d'association qui vous incite à... un universitaire qui vous confie*

non, la personne qui m'a confié ce cours là, elle partait. ça l'arrangeait bien que quelqu'un la remplace. Il se trouve que c'était moi –et je l'ai souvent remerciée– donc, ça s'est réglé comme ça, si vous voulez, mais –encore une fois– c'est pas pour autant que j'avais un sentiment d'allégeance par rapport à cette personne.

*vous n'avez pas eu l'impression que c'était un déclic ?*

C'était un déclic ! Je vous en ai parlé Mais... –comment dire ?– c'était sympa de sa part de me voir comme quelqu'un de suffisamment... responsable et compétent et tout ce que vous vous voudrez pour la remplacer et je l'en ai remerciée. Mais ça n'allait pas jusqu'à m'en faire devenir... son subordonné. Vous voyez ce que je veux dire ? Dans ces parcours encore un fois je trouve ça un peu bizarre parce qu'on... voit toutes ces grandes figures qui défilent. Tous les grands pontes de l'éducation y sont en général dans ces trucs là... et ça fait mandarinat ! Je trouve ça bizarre. Je suis désolé, ces mecs –je suppose qu'ils doivent...– il y en a sans doute qui sont très bien, mais il y en a sans doute qui ne s'occupe pas du tout de leurs étudiants. Il doit y en avoir un pourcentage assez important, et c'est normal, hein. C'est des gens qui sont humains, il n'y a pas de raison que ce soit des dieux simplement parce qu'ils ont écrit des bouquins et de articles Ce que je veux dire –j'essaye de continuer là-dessus– ils ont sans doute une morale intellectuelle importante, est-ce que pour autant ça en fait forcément des mentors à suivre etc., c'est encore un autre problème. Et je crois que... enfin, j'ai plus eu... enfin mes lectures et mon... à la limite, je suis devenu ce que je suis beaucoup plus par les lectures que j'ai pu faire et par rapport au travail que j'ai pu fournir, que par rapport aux gens que j'ai rencontré. Et j'ai rencontré des gens très bien –je ne suis pas entrain de dégoupiller les copains en disant que c'est tous des nuls, etc.– ce que je veux dire c'est que je n'ai jamais eu de rapports extrêmement subordonnés à eux. Et aucun n'a été mon gourou ! voilà

*sur le thème des rencontres, il y a aussi l'inverse : des gens ont rencontré un inspecteur qui les méprise par exemple et qui réagissent... Vous, vous avez réagi immédiatement sur le mandarinat mais c'est un thème*

Vous avez raison ! J'ai réagi là-dessus, parce que c'est... j'ai pensé à la revue. Mais, encore une fois, c'est... Non, de ce côté-là je n'ai pas eu –dans un cas comme dans l'autre– personne ne m'a écrasé, bon, il y a eu cette vétille que je vous ai racontée, mais c'était des détails, ce n'était pas... Personne ne m'a jamais empêché de faire mes études, personne ne m'a jamais empêché de... Dans l'Education nationale, les gens sont corrects, donc ce n'est pas... Personne ne m'a humilié ou quoi que ce soit, il n'y a pas eu de truc pour lesquels je me suis dis ; il faut que je prenne ma revanche, les salauds, je les aurai ! Il n'y a jamais eu ça, ni dans un sens ni dans l'autre, si vous voulez. J'ai fait mon

bonhomme de chemin et...

*l'autre rencontre, c'est les collègues finalement, certains ont rencontré des instituteurs proches de la retraite qui leur a fait penser « je ne finirai pas ma carrière... »*

Non, enfin oui, ce que je peux vous dire, mais c'est... C'était un phénomène de fond. C'est que quand je suis arrivé sur le métier, j'étais remplaçant donc –forcément quand on commence, on est remplaçant– et c'est vrai que j'ai eu à remplacer des gens qui étaient... qui avaient l'âge que j'ai maintenant et qui étaient...

## Roland

*Ce qui m'intéresse, c'est comment vous vous expliquez ce qui vous est arrivé et comment vous vivez votre situation professionnelle actuelle.*

Je crois que je l'ai un petit peu expliqué dans le questionnaire, c'est vrai qu'il y a des choses qui sont assez claires. Donc, dans le choix du métier il y a une influence un petit peu de l'entourage, voire de... J'ai le souvenir de certains anciens instituteurs qui étaient pour moi des personnes importantes. Donc, c'était un métier pour lequel je voyais l'utilité, je voyais... l'intérêt personnel, quoi. Donc, moi, effectivement, quand j'ai choisi d'être instituteur, j'ai un petit peu hésité. Parce que, comme je vous l'ai expliqué, j'étais parti dans une filière... qui était assez valorisante, donc les classes préparatoires –qui en deux ans préparent au concours d'ingénieur, aux grandes écoles : math sup' c'est polytechnique, c'est les arts et métiers...

*Vous êtes arrivé comment dans cette filière ?*

Moi, je ne me suis pas tellement posé de questions, c'est-à-dire que j'étais bon en math physique, j'ai toujours réussi... Et puis c'est vrai que mon frère Georges –qui est plus âgé que moi et qui était une personne très importante pour moi– avait fait cette filière là, alors qu'il n'en avait pas besoin, lui, parce qu'il a passé le concours au niveau BEPC. Donc lui, dès la troisième, il savait que s'il avait un bac il était instit. Il avait choisi un bac assez difficile, et moi j'avais envie de le battre partout et donc j'essayais. Mais ça me convenait parfaitement, parce que j'avais des difficultés en langues, en français, je n'ai jamais été très bon en orthographe, alors que math physique ça coulait tout seul quoi. Donc, on me conseillait aussi un petit peu... certaines personnes de mon entourage qui étaient dans l'enseignement me conseillaient la filière scientifique parce que au niveau des choix... Et je crois qu'en fait, en lycée il y avait une option... et j'étais prêt à partir pour faire une école d'ingénieur agronome. Mais je n'ai pas été pris parce que je n'avais pas de résultats assez bons... en français ! En français ! Et par contre, je n'avais pas une image très valorisante d'ingénieur : pour moi, ingénieur c'était quelqu'un qui faisait un boulot... de paperasses, de... enfin, ce n'était pas le monde auquel j'appartenais...

*Ingénieur ? Pourquoi ?*

Et bien, mes parents... mon père est mineur, ma mère faisait des ménages : ingénieur, c'était une autre planète, quoi ! C'est vrai que je connaissais quelques parents puisque en terminale mes copains, il y avait beaucoup de fils d'ingénieur, j'en avais cinq ou six dans ma classe. Et quand je les voyais... Certains ont fait classe prépa avec moi

au début et c'est vrai que quand je voyais leurs parents, ce n'était pas de gens qui me faisaient envie, entre guillemets, quoi. C'était des gens qui n'étaient pas vraiment scientifiques... je les imaginais plutôt s'ennuyer qu'autre chose. Donc, quand j'ai réussi le concours –enfin entre guillemets puisque j'étais sur liste supplémentaire–j'avais le choix entre faire des remplacements en étant payé et passer le concours interne qui était relativement facile mais qui était une incertitude car si je le ratais, et bien... ou continuer la classe prépa. Donc, j'ai mis une quinzaine de jours à me décider, ça m'a torturé quoi. Je suis allé voir des gens, je suis retourné voir un instituteur par exemple, monsieur (...) qui était directeur de mon école, j'ai vu aussi monsieur (...) qui était mon ancien instituteur, j'ai beaucoup discuté avec les gens de mon entourage.

*Et vos parents ?*

Mes parents, ils n'étaient pas vraiment favorables... mais ils n'étaient pas contre non plus, quoi.

*Le fait de passer le concours de l'Ecole normale ?*

Non, le fait de quitter les classes prépa : le concours, je l'ai passé. Je ne pensais pas le réussir d'ailleurs, parce que, *a priori*, il y avait une dissertation et des choses comme ça, donc je n'étais pas bien placé.

*Et c'était sélectif !*

C'était même tout à fait sélectif, mais... ils prenaient pas mal de scientifiques, quoi. On était quand même favorisés sur certaines épreuves, mais moi j'avais des difficultés d'expression, je ne pensais pas le réussir. Bon, je l'avais passé comme ça et puis une fois que je l'ai eu, que je savais que je pouvais rentrer dans la filière en faisant un an de remplacements, ça m'a posé quelques problèmes. Mais c'est vrai que le fait d'être payé était important aussi pour moi. Mais je n'ai pas fait ça que pour ça : c'était un plus, parce que mes parents... Des études très longues, je sentais que mes parents auraient fait l'effort, c'est clair hein ! Mais c'était quand même leur poser un souci pour longtemps...

*Votre grand frère était encore dans les études ?*

Non, il avait fini. Il a été assez longtemps instit à Lille, puisqu'il s'est marié là-bas... Donc, j'ai fait le choix et je n'étais pas mécontent du tout, je pense que c'est un boulot qui est intéressant, par contre en début de carrière j'ai trouvé assez...

*Comme suppléant ?*

Non, non, comme suppléant, j'avais dix-huit ans, je ne me rendais pas bien compte, j'ai fait ce que j'ai pu, je faisais surtout avec des souvenirs de ce que j'avais vécu en tant qu'élève. C'était assez catastrophique, ça a duré un an de mi-octobre à juin. Après on passait un concours en juin et on intégrait l'Ecole normale pour une formation normalement en deux ans. Donc, cette année de suppléance, je ne l'ai pas mal vécue, hein ! Au début, je faisais mes déplacements en mobylette... non, ce n'est pas une mauvaise année : ça m'a montré que j'avais beaucoup de lacunes et ça m'a énormément motivé pour les études à l'IUFM (à l'Ecole normale de l'époque). C'était plutôt bien –pour moi, pas forcément pour les élèves– donc j'ai fait ma formation continue, non initiale. Donc, un an à l'Ecole normale, après on nous a donné le choix d'aller faire le service militaire, donc je suis parti et j'ai réintégré une formation en trois ans. Donc j'ai eu deux

---

autres années de formation avec des élèves différents. La formation, très bien ! J'étais hyper motivé, j'ai beaucoup bossé... en plus on pouvait se spécialiser : c'était l'époque où il y avait des dominantes...

*C'était à quelle époque ?*

En 82 83, je crois. Je faisais option EPS : on avait dix heures d'EPS par semaine les deux dernières années, avec des intervenants de l'UFRAPS de Lyon. Donc c'était une bonne formation, je pense en EPS hein ! Les profs de l'IUFM étaient aussi bien performants. Donc j'ai eu une bonne formation, on a travaillé avec les CPC Yves ... Pierre ... Non, on avait une... c'était sympa, très dynamique et puis moi j'étais très-très motivé pour bosser. Donc j'ai eu une bonne formation à l'Ecole normale.

*Cette formation initiale, vous trouvez que c'était très positif... parce que les avis sont partagés...*

Je pense que d'avoir été remplaçant avant, ça m'a... Et puis, bon... peut-être... peut-être que je suis quelqu'un qui aime bien bosser, quoi, qui aime bien apprendre. On n'avait pas de pression, c'est vrai que... il y avait peu de pression de la part des professeurs : si on ne voulait rien faire, on pouvait ne rien faire je pense. Mais à vingt ans, c'était à nous de gérer ça, il n'y avait pas du tout la même pression qu'actuellement : il n'y avait pas de concours à la fin, on était déjà recruté. Par contre, ce que je disais, c'est après... [début de remarque sur le début de carrière] J'ai été nommé à (...) un an, le poste a fermé. Après, le fait de rester longtemps quand même remplaçant –et notamment BDFC [remplacement des maîtres en stage]– de changer sans arrêt, de faire des stages d'une semaine, quinze jours, trois semaines ça faisait que le travail était très-très superficiel, quoi. On ne s'implique plus, on est... Je pense avoir fait mon travail correctement, dans le sens où j'intéressais les gamins sur des sujets, mais très ponctuels, mais on ne sent plus l'impact que l'on a : il n'y a pas de retour, forcément. Au sein d'une école, on est rien, vis à vis des parents on est rien, et quelque part... ça a trop duré, quoi. Je me suis jamais vraiment fait plaisir, j'ai eu trois classes à l'année, où je montais des projets, je faisais des trucs sympas, autour de projets randonnée : chaque année on partait de trois à cinq jours. Je faisais des choses pour me faire plaisir effectivement. Mais les remplacements ne m'ont pas apporté grand chose. Je connaissais bien le sud du département, parce que je connaissais les groupes scolaires, les différences de fonctionnement, je voyais les avantages et inconvénients de telle ou telle méthode... mais je ne mettais jamais rien en pratique, quoi. Et donc... quand j'ai su que je pouvais passer ce concours de professeur d'EPS, pour moi c'était un moyen de... ah ! c'est difficile !...

*C'était le CAPES interne ? Vous dites « j'ai su », comment vous avez su ? Vous avez cherché, ou...*

Non, non, non. Comment j'ai su ça ? Parce qu'effectivement, je n'ai pas connu spécialement des gens qui l'on passé avant moi... Philippe C. l'a passé un an avant moi... c'est peut-être par lui que je l'ai su cette possibilité de devenir prof... Alors entre temps, j'avais fait sciences de l'Education : quand j'étais remplaçant, quand je m'ennuyais un petit peu, j'ai fait licence et maîtrise de sciences de l'Education en trois ans, licence en un an et maîtrise les deux dernières années. C'était en 86 ou sept je crois, à Lyon : Develay, Avanzini, Gardou...

*Cette licence, cette maîtrise, vous pouvez m'expliquer ? Comment vous avez su, comment vous avez pris la décision ?*

Oh ! J'avais envie de sortir un petit peu... de continuer la formation, de me spécialiser un petit peu. Parce que... c'est vrai que j'aurais bien aimé être CPC, à la limite, mais je pense que... j'imaginai ça comme quelque chose de très difficile, et que le fait de... enfin... difficile à deux niveaux : parce qu'il n'y avait pas de concours d'abord... Etre conseiller d'EPS, c'est quelque chose qui m'aurait vraiment plu, je connaissais des gens qui faisaient ce métier, je pense que le fait de travailler avec des adultes m'intéressait, le fait d'être conseiller et non pas évaluateur m'intéressait. Et puis, parallèlement à tout le vécu professionnel, j'ai toujours été entraîneur de basket : j'ai formé des jeunes mais aussi beaucoup d'adultes, et j'ai eu une pratique physique très-très variée, j'ai pratiqué en fédéral sept ou huit activités et en loisir j'ai toujours varié mes activités. Rien... 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. Et ce n'était pas des spécialités pour moi : je n'aurais jamais pu entrer à l'UFRAPS (enfin, il y avait deux possibilités de recrutement à l'époque mais peu importe).

*Mais c'est quelque chose que vous aviez envisagé quand même ?*

C'est quelque chose qui m'aurait intéressé, mais je ne me sentais pas suffisamment performant pour réussir, parce que je n'étais pas gymnaste, j'étais même assez mauvais en gymnastique pure, en athlétisme j'aurais pu me débrouiller mais je n'en avais jamais fait, et natation ce n'était pas ma tasse de thé non plus parce que je n'en ai fait qu'au lycée. Donc j'avais très-très peu de chances de réussir un concours comme ça, je n'imaginai même pas.

*Donc, vous ne l'avez pas envisagé sérieusement en terminale, vous avez envisagé instit, mais...*

Oui, mais parce que je ne pensais pas le réussir. Si j'avais eu une chance, je l'aurais sans doute passé, parce que c'est quelque chose qui m'aurait motivé dès le départ. C'est pareil, des professeurs d'EPS j'en ai eu de super motivant, quoi. Donc, effectivement, si j'avais été gymnaste etc. avec des chances de réussir, je l'aurais passé. Donc, en fait, c'est un retour aux sources, le fait de ne pas pouvoir être CPC, parce que ça me paraissait un milieu fermé : il y aurait eu un concours, je l'aurais passé, mais là il fallait être bon dans sa classe alors que moi je changeais sans arrêt, il fallait plus ou moins faire partie de l'USEP avoir un côté militant très fort. Pour moi, ça me paraissait très loin tout ça, très long. Donc, quand j'ai su que je pouvais me spécialiser dans un boulot que j'aimais bien, et... quelque part être un peu plus valorisé parce que c'est prof... je ne l'ai pas vraiment vécu comme une valorisation, mais c'était un petit plus quoi. Donc, j'ai passé, j'ai préparé le concours avec le CNED, plus des contacts avec certains professionnels, certains profs, et donc j'ai réussi le concours interne.

*Le CAPES interne donc. Et la licence, c'était pour essayer d'évoluer ? Parce que c'est dur tout en travaillant, tout en étant instit...*

Un petit peu... Et aussi pour bosser avec d'autres, parce qu'on y allait à plusieurs, il y avait une petite dynamique quand même... Mais c'est vrai que la maîtrise déjà je me



spécialisais dans l'EPS : j'ai fait un travail assez fouillé sur l'apprentissage moteur, c'était pour moi l'occasion, déjà, de préparer une spécialisation.

*Et c'était consciemment ? La maîtrise, c'était dans l'optique de passer le CAPES ou ça s'est fait après ?*

Non, non, c'était... Je ne suis pas sûr que je savais déjà, quand je suis allé en maîtrise, que je pourrai passer le concours pour être prof. Mais, ça m'a aidé, ça c'est clair !

*Mais ce n'était pas une stratégie du type : je prépare une maîtrise, ensuite je préparerai le capes...*

Non, pas encore : ça ne s'est pas fait comme ça. [part chercher des documents, revient avec son dossier administratif] J'ai du mal à retenir la date de naissance de mon fils, alors ça et tout le reste ! Alors ! 80, 81 première année d'École normale, service militaire, 82/83 , 83/84 École normale, 87/88 cours de sciences de l'Éducation, 88/89 c'était la maîtrise, 89/90 je faisais mon mémoire. 90 j'avais trente ans, stage d'initiateur escalade, 91/92 préparation du capes. Donc, ce n'était pas direct. Par rapport au début en sciences de l'Éducation, pas du tout. Même par rapport à la maîtrise, disons que la maîtrise c'était la suite, quoi. Mon sujet de mémoire, je l'ai choisi tout de suite... [silence] C'était plutôt CPC, c'était plutôt CPC. Et c'est vrai que –si j'y réfléchis un peu– ce que je me suis dit... Parce que en passant prof, je perdais le droit à la retraite à cinquante-cinq ans, quand même. Mais je me suis dit, soit tu continues comme ça, tu essayes d'être CPC, mais ça va être très dur parce qu'il y a peu de postes, tu n'es pas spécialement connu, tu ne bosses pas à...

*CPC, c'est un peu particulier, quand même.*

Ah, c'est sûr que c'est particulier ! (rire) Donc, je me disais que c'était plus facile pour moi de préparer un concours dans mon coin que... militer dix dans un truc où finalement... Moi, j'avais démarré d'autres choses, j'étais dans un club, je ne voulais pas laisser tomber le club pour faire de l'USEP ailleurs. Donc, je faisais du boulot mais je n'étais pas spécialement le mieux placé. [silence] Donc, effectivement, ça été entre les deux, quoi. Accepter d'être prof, d'avoir un autre statut, d'avoir –je pensais– moins de travail, hein, au niveau heures, mais de travailler jusqu'à soixante ans.

*Et travailler dans une seule discipline, celle qui vous intéressait.*

Alors, se spécialiser, c'était intéressant aussi, le fait aussi de maîtriser, comme je l'ai expliqué dans le questionnaire : c'est vrai qu'institut, ça me paraissait... hyper intéressant, enrichissant parce qu'on travaillait sans arrêt des choses différentes, mais lourd : des moments on ne maîtrise pas forcément très bien, et on n'est pas forcément à l'aise, quoi. Le fait de bien maîtriser quelque chose, c'est... On est plus serein, ce n'est pas forcément plus intéressant. Mais bon, c'est pareil : ce n'est pas enfermé, c'est-à-dire qu'en EPS, il y a deux cents APS, quoi ! Donc, il y a de quoi fouiller ! Mais c'est vrai que –je ne pouvais pas le savoir à cette époque– au niveau professionnel, on enseigne vingt disciplines au maximum. On tourne autour de dix disciplines. Et puis c'est que l'on n'a pas les conditions matérielles pour faire n'importe quoi. Je n'avais pas le sentiment de m'enfermer complètement. Pour moi, ce n'est qu'un métier... parce qu'une fois que j'ai fait le tour de

quelque chose, je m'ennuie. Donc, je n'ai pas envie de m'enfermer vraiment : j'avais envie de maîtriser quand même mais que ça ne soit pas... un entonnoir, quoi. Donc... voilà, j'ai réussi le concours interne... J'ai fait une maison, donc je n'ai pas pu faire bien autre chose : neuf mois j'ai bossé. C'est-à-dire que j'ai été prof sans trop bossé. J'ai été stagiaire, là j'ai bien bossé... Encore une fois je n'avais pas des conditions idéales, parce que maintenant les stagiaires ont six heures de cours, moi j'en avais dix-sept : on n'enlevait qu'une heure de cours pour une journée de formation à Lyon. Donc, c'était très lourd, mais encore une fois je me faisais plaisir. J'étais dans de bonnes conditions dans un lycée à... c'était un bahut qui tournait très bien, quoi : des élèves motivés... Donc, j'ai fait mon année, ensuite j'ai démarré sur le poste où je suis actuellement au lycée... à... et au bout de cinq ou six mois j'ai commencé la construction de cette maison. J'ai fait tout l'intérieur à partir de la pose des fenêtres : pendant neuf mois, j'ai bossé, j'ai fait double journée en massacrant un petit peu la préparation du travail professionnel. Et ensuite, j'ai tout de suite enchaîné la préparation de l'agreg, je m'étais dit que quitte à être mieux payé et à faire moins d'heures, il fallait aller jusqu'au bout ! Surtout que c'était pour moi –encore une fois– un moyen de... de me former, quoi. Je n'ai pas eu de formation initiale, on n'est pas très nombreux à être prof d'EPS sans être passé par l'UFRAPS, parce que les collègues que je connais qui comme moi ont été instit et qui sont prof maintenant, ils sont passés par l'UFRAPS. Quand ils ont réussi le concours de l'Ecole normale, ils avaient fait deux ans...

*Je ne comprends pas, l'UFRAPS avant d'être recruté comme instituteur ?*

Oui, ils ont fait deux ans de préparation à l'UFRAPS avant d'entrer à l'Ecole normale, ou ils ont fait les deux à la fois. Ils ont tous au moins le deug, la licence pour certains. Moi, j'avais zéro ! je n'avais rien du tout !

*Le capes interne, ça ne débouche sur aucune formation ?*

Quand on est stagiaire, on a une formation, mais ce n'est pas lourd quand même. Donc, pour moi, c'était le moyen d'être reconnu par les autres... parce que quand on est instit et qu'on passe prof d'EPS, on prend la place de quelque qu'un : on a vraiment l'impression de prendre la place de quelque qu'un, surtout au niveau du mouvement. Parce qu'il y avait cinq ou six postes de profs d'EPS sur le département, et nous on nous en réserve un. Je n'aurais pas passé le concours interne si je n'avais pas été sûr de trouver un poste dans le département. Et c'est vrai que pour la profession, les syndicalistes... le fait de dire : « bon, j'ai réussi le concours, il me faut un poste »... on n'est pas forcément bien accepté parce que c'était la pénurie (bon, maintenant ce n'est plus le cas). Donc, j'avais envie de prouver certaines petites choses mais ce n'est pas le plus important : le plus important, c'est que j'avais envie de continuer à me former. La formation, c'était des conférences le samedi matin, donc toujours très intéressantes... et puis c'était une suite logique, je voulais continuer.

*Si je comprends bien, vous dites que les gens qui passent le capes interne sont favorisés par rapport à ceux qui suivent la filière ordinaire UFRAPS...*

Favorisés ? Par rapport aux postes... Disons que le capes interne, c'est plus facile à réussir, je pense, il y a moins d'épreuves...

*Mais il y a moins de candidats, moins de sélection ?*

Ce n'est pas évident. Non, ce qui est mal vécu, par les profs c'est que l'on ferme un peu le mouvement : s'il y a six postes dans le département et qu'il y a deux instits qui se pointent, il n'y en a plus que quatre. C'est plutôt au niveau des syndicats, quoi. Mais on n'est pas vraiment mal perçus par la profession, pas vraiment. (silence)

*C'est le problème du mouvement départemental : vous avez des postes pas loin de chez vous, alors que les autres peuvent être très-très loin de chez eux. Mais au niveau des relations avec les collègues, est-ce que vous avez senti, à certaines occasions, pour les anciens instits*

Non, non, je ne pense pas, ça c'est plutôt un... Je l'ai peut-être ressenti au départ, mais c'était plutôt psychologique, c'est-à-dire que c'était moi qui ne me sentais pas forcément bien. Parce que les collègues... d'abord, un, ils ne le savent pas, pas forcément, et puis je ne pense pas vraiment qu'il y ait... une ségrégation en quelque sorte. Moi, j'ai trouvé une... profession plutôt accueillante et assez chaleureuse, c'est-à-dire que l'on a très-très vite tous les numéros de téléphone de tous les collègues, on se forme ensemble, on sait qu'il y a des spécialistes de telle ou telle activité et qu'on peut les contacter n'importe quand. C'est plutôt, d'une manière très générale, de bonnes conditions enfin on a de bonnes relations entre collègues en général.

*Et ça, vous pensez que c'est spécifique à l'EPS ?*

C'est spécifique à l'EPS, c'est vrai. Parce que les autres collègues, ils n'ont pas à travailler en équipe, on le leur demande mais... ce n'est pas ce n'est pas forcément indispensable. Tandis que nous, on partage les installations, on se voit fonctionner, on arrive à travailler ensemble on se donne des tuyaux : ça c'est quand même un plus. Moi, j'ai toujours aimé travailler à plusieurs et là c'était une réussite de ce côté là, et puis c'est vrai que j'ai beaucoup de choses en dehors, avec... des collègues, quoi. Avec des collègues on se donnait des rendez-vous et on faisait des choses ensemble. Donc, plutôt un bon accueil. Et maintenant, avec un petit peu de recul, c'est vrai que... c'est presque un avantage pour moi quand je dis que j'ai eu un vécu différent, que je dis que je n'ai pas été tout de suite professeur d'EPS, je pense que c'est un plus pour les autres.

*C'est vu comme une expérience*

Oui, c'est vu comme une expérience enrichissante, une vue générale un petit peu.

*Et votre expérience comme instit, ça a duré combien d'années ?*

J'ai eu trois classes à l'année, et remplaçant j'ai du faire cinq ou six ans, non ? Un an suppléant, un an à X., et cinq ans remplaçant ça fait sept, ensuite Y. ça fait huit et deux ans titulaire mobile : dix ans, quand même ! J'ai été dix ans en fonction, avec la formation ça fait treize ans, quatorze même. Donc, ce n'est pas un petit passage de deux ans.

*Donc, après le capes interne, vous êtes arrivé dans une profession chaleureuse*

Oui, j'ai toujours été bien accueilli dans les lycées. J'ai un copain qui est prof d'anglais : lui quand il arrive dans un lycée, il a un emploi du temps pourri. En EPS, il n'y a pas de prof qui dise : « moi, je veux prendre les terminales », on se répartit les classes difficiles, les classes à examen, les emplois du temps... il faut dire que l'on est favorisés pour les emplois du temps, donc il n'y a pas de crise : vu qu'on gère des installations, on est prioritaires, très souvent. Donc, il n'y a pas cette contrainte forte. En lycée

professionnel, on passe après les ateliers, mais bon, c'est vrai que l'on est assez sereins de ce côté. Mais quand je suis arrivé en lycée professionnel, c'était un bahut qui était réputé difficile, le collègue ne m'a pas donné les classes... horribles, au contraire ! Et personnellement, j'ai fait la même chose quand j'ai accueilli des gens. Et je crois que c'est un petit peu... Bon, il y a toujours quelques brebis galeuses comme partout mais globalement, c'est bien, c'est bien. On se réunit pour les examens, on se réunit deux ou trois fois pour l'UNSS, on organise des championnats entre nous, on se connaît. Alors que le prof d'anglais du collège, il ne connaît absolument pas les autres : chacun dans sa classe, chacun avec ses élèves.

*Et par rapport au boulot d'instit ?*

Et bien ça, c'est un plus, parce que moi, quand j'ai quitté le boulot d'instit, il n'y avait pas ces projets d'école, il n'y avait pas ces réunions... Disons qu'il y a des choses qui ont évolué un petit peu, mais à l'époque ce n'était pas le cas. C'est-à-dire que l'on travaillait chacun dans son coin, le travail d'équipe je n'ai pas connu.

*Et l'agrégation ? vous avez terminé ?*

J'ai réussi l'agreg la première année où je l'ai passée... Peut-être trop vite à la limite, parce que... j'aurais bien aimé assimiler d'autres choses, mais bon... Je n'ai plus d'excuse pour aller le samedi matin à Lyon ! (rire) On me donne quelque fois des compte-rendus. Mais oui, l'agreg, je l'ai réussi quand ? (cherche dans son dossier) Donc j'ai fait le capes en 91/92, une année stagiaire... il fallait attendre trois ans. Je l'ai réussi la première année où je l'ai passée.

*Si l'on revient sur les moments de choix, vous avez explicité le choix de devenir instituteur, et l'impossibilité de réussir le concours de professeur d'EPS. Après, si je comprends bien, rapidement vous vous êtes intéressé aux postes de CPC...*

Ca me paraissait aussi loin. Pour moi, les CPC c'était des gens qui avaient quarante-cinq ans, c'était une fin de carrière...

*Mais donc, CPC c'est encore le sport, ce n'est un hasard*

Ah non, pas du tout ! Ce n'était pas un hasard !

*Et dans votre pratique d'instituteur ?*

J'ai toujours fait des randonnées sportives... mises en place... qu'est-ce qu'on a fait ? la traversée du Pilat en cinq jours. On avait fait un projet multi-sports autour du barrage de () avec différentes activités : marche à pied, escalade, VTT... il n'y avait pas d'activité nautique. L'enseignement de l'EPS m'a toujours convenu, quoi. J'ai toujours fait mes cinq heures d'EPS.

*Finalement, c'était une préparation : enseigner l'EPS à l'école primaire pendant dix ans. Vous l'avez ressenti comme un plus ou il y a eu une rupture ?*

Disons que l'EPS que j'ai pu mettre en place à l'école primaire n'était pas très structurée, surtout en étant remplaçant : ce n'était pas de l'EPS ! Je voyais des choses, je voyais comment on fonctionnait en contrat bleu, je voyais la différence entre ce qui se passait dans ce cadre et ce que l'on pouvait faire en classe, je voyais des installations différentes, mais ce n'est pas là que je me suis bien fait plaisir. En ayant la classe à

l'année, là oui, d'accord. Le mémoire de maîtrise, je l'ai fait sur les apprentissages moteurs, sur l'utilisation de l'autoscopie : on faisait de la gymnastique avec le conseiller pédagogique du secteur. Donc, je faisais des trucs : on a fait de l'escalade alors que c'était novateur sur le secteur. Là, je me faisais plaisir quand j'avais des classes à l'année. Mais je n'ai jamais été deux années de suite au même endroit, ce qui veut dire que je ne pouvais pas faire évoluer les conditions matérielles, au niveau de l'achat de matériel lourd, ni d'accès vraiment aux installations. J'essayais de tirer parti de ce que j'avais, point final et il n'y avait jamais de long terme.

*Et le capes interne c'est organisé comment, avec quelles sortes d'épreuves ?*

Il y a un écrit historique, un écrit péda, un oral où on présente un petit dossier qu'on leur a transmis (j'avais résumé mon mémoire de maîtrise) et puis deux épreuves physiques qui comptent pour très peu de chose, avec des choix assez restreints. Pour moi, ça a été athlétisme et basket. Il y a beaucoup de profs qui ne sont pas capésien : ce n'est que des profs de gym qui passent ces concours, ce sont des promotions internes pour être mieux payé, tout simplement. Il y a aussi parfois des maîtres-nageurs qui passent ces choses là pour rejoindre la fonction publique. Mais des instituteurs qui le passent, il n'y en a pas énormément, hein. Je ne connais pas le pourcentage, mais je pense qu'à 80% c'est des profs de gym qui passent le concours.

*Donc pour le capes, c'est plutôt un handicap d'avoir été instit ?*

Disons qu'au niveau de... du capes, c'est un handicap parce que le dossier, normalement, on le monte au niveau de classes de collège ou lycée, moi je ne pouvais pas le faire et c'est vrai que quand on nous demande des illustrations, ce n'est pas des illustrations en petite section, hein ! C'est sur des activités physiques et c'est « que fait-on en collège ou en lycée ? ». La didactique est tout à fait différente : je n'étais pas spécialement bien placé au capes, c'est vrai qu'à l'agreg... le fait d'avoir fait maîtrise de sciences de l'éducation m'a aidé... Pour le capes... si, un peu, parce que tout ce qui était écrit... Le capes, je ne l'ai pas beaucoup préparé, je l'ai préparé un an. En histoire il n'y avait pas de cours spécifique, en péda c'est ce que j'avais fait en sciences de l'éducation et même moins. J'ai bossé avec des collègues qui avaient des classes, j'ai discuté avec eux. Mais je n'avais pas une expérience très importante.

*Cette préparation du capes, c'était tout en étant instituteur, vous n'avez pas eu...*

Moi, le congé formation, j'y ai couru après ! Et en fait je l'ai eu mais je l'ai eu l'année où j'ai réussi le capes, et donc il a fallu que je le rende. Ce qui m'a fait beaucoup de peine ! Je suis resté quinze jours entre les deux : je savais que j'avais le congé pour l'année d'après et j'attendais les résultats du capes en me disant « si je ne l'ai pas, ce n'est pas grave et si je l'ai et bien tant pis ! » (rire)

*Et bien je crois que c'est assez complet...*

C'est vrai que c'est assez clair pour moi. Est-ce que je poursuis les études en me disant « tu as arrêté trop tôt » ? C'est vrai que quelque part, je me dis –et c'est vraiment avec le recul– parce que quand j'avais dix-huit ans, j'avais envie d'avoir du temps, quand je voyais mon père qui se levait tous les matins à quatre heures, qui était crevé et qui avait un mois de vacances par an, je me disais « ça c'est un peu con, surtout pour être

payé comme ils le sont » Donc, j'avais envie d'avoir une qualité de vie importante, mais je ne sentais pas je ne voyais pas le métier comme un pouvoir, quoi ! C'est-à-dire l'influence des gens, leur place dans la société, et c'est vrai que maintenant il y a des choses... Je serais un peu plus reconnu autour de moi et un peu plus influent, ça me ferait plaisir de faire changer certaines choses : au niveau politique ou associatif. Donc, c'est vrai que quelque part...

*Donc, le passage à agrégé, c'est quelque chose qui vous satisfait à ce niveau.*

C'est vrai que... finalement, j'ai peut-être couru après ça aussi : le fait d'être reconnu un petit peu. Mais, maintenant... je ne vis pas spécialement bien le fait d'être agrégé : c'est un statut qui est vraiment privilégié et ça n'a jamais été mon optique... Moi, en caricaturant, je serais plutôt du côté bosseur, c'est-à-dire que s'il y a quelque chose à faire et qu'on est deux pour le faire, je vais essayer de le faire parce que... j'aimerais plutôt en faire plus que les autres quoi ! Ce n'est pas une question de gagner plus ou n'importe quoi, ce n'est pas le problème, mais... Un agrégé, c'est quelqu'un qui bosse moins et qui est mieux payé, ça me gêne moi !

*Ca n'existe pas dans le primaire : tout le monde a le même statut, doit le même nombre d'heures pour le même salaire, mais dans le secondaire, c'est très marqué*

L'agrégation n'existe pas depuis très longtemps, elle existe depuis 85. Mais moi je ne l'ai pas fait pour... pour être reconnu, je veux bien, parce que ce concours, il est très difficile : moi, quand j'ai réussi, je ne connaissais pas une seule personne qui n'était pas hyper compétente dans ceux qui l'avaient ! Tous les gens qui l'avaient, c'était des gens qui étaient hyper compétents, hyper reconnus : c'était des gens qui bossaient au lycée (centre-ville) qui avaient quarante ans, et puis bon, moi je me pointe et je le réussis la première année. J'étais dans mes petits souliers, quoi ! Personne ne me connaissait, alors qu'il y avait quand même beaucoup de gens qui l'avaient bossé trois ou quatre ans et qui avaient vingt ans de carrière, qui donnaient des cours à l'UFRAPS etc. Donc, quelque part j'étais assez satisfait, et j'aurais autant aimé préparer pendant deux ans pour mieux maîtriser la chose, mais ce n'était pas du tout pour dire « je vais en faire moins que les autres »

*Parce qu'il y a une différence importante entre capésiens et agrégés ?*

Une demi-journée de plus par semaine, ça se sent quand même ! Ceci dit, on est amenés à faire un peu de formation, les inspecteurs se font aider par certaines personnes. Mais on a un statut privilégié, ça c'est sûr !

*Et la suite alors ?*

Et bien, là en gros... pfff ! Ce qui est gênant encore, c'est que je ne me sens pas dans des conditions idéales parce que je travaille en lycée professionnel. Et c'est vrai que... ça présente la particularité de bosser avec des élèves qui ne sont pas spécialement motivés pour l'EPS, qui ont été en situation d'échec, on les voit moins souvent dans l'année parce qu'ils partent en stage, donc je pense que l'on n'est pas dans des conditions pour faire du bon travail. J'ai été nommé six ans en lycée hôtelier, c'est le seul établissement où j'ai été plusieurs années de suite, où j'ai senti les évolutions que je pouvais apporter. Mais je savais que je ne pouvais pas faire du bon travail de toute

---

façon. Il y a des classes que l'on voit vingt séances dans l'année, on ne peut faire que trois APS : on leur fait faire six fois du volley, six fois de l'athlétisme, six fois du badminton et ce n'est pas suffisant pour faire du bon travail, ce n'est pas vrai ! Donc, qu'on bosse comme un malade ou que l'on fasse de l'animation, c'est pareil : on n'a pas vraiment de bons résultats et quelque part ça me gêne un peu. Cette année j'ai demandé des lycées, ce n'est pas idéal non plus à cent pour cent parce que c'est des classes relativement chargées, donc c'est difficile de faire du très bon travail, mais on a des élèves qui sont totalement différents, qui sont plus demandeurs, donc à mon avis on peut faire du meilleur travail. Le mieux, ce serait de travailler en collège, mais je n'ai pas envie de travailler avec des élèves de cet âge. C'est vrai que si je travaillais au collège... Je pense que le collège c'est très-très bien pour les profs d'EPS : ils ont quatre heures d'EPS avec les sixièmes, trois heures... Je pense qu'ils peuvent faire du bon boulot, s'ils ont des installations qui suivent. Mais cet âge me convient moyen, quoi : sixième c'est des gamins, après c'est l'adolescence... Moi, je n'aime pas... Je travaille au SUAPS depuis longtemps à l'université, c'est de l'animation, ça n'a rien à voir avec l'UFRAPS : c'est pour faire bouger un peu les étudiants et les étudiantes. On travaille les soirs ou le jeudi après-midi : j'ai attaqué en basket où j'ai essayé d'animer un petit peu le secteur compétition féminine, et depuis quelques années je fait le bad' et là c'est très intéressant, parce que il y a beaucoup plus d'enseignement qu'en basket : en basket, on gère un championnat. C'est vrai que j'ai toujours beaucoup de plaisir à travailler avec des volontaires, des adultes. C'est les conditions les meilleures ! Il y a des élèves qui ne sont pas très habiles, mais ils ont envie de bouger ! Il y a beaucoup de débutants.

*Et autrement ?*

Alors, l'UFRAPS, je ne suis pas très bien placé parce que je ne suis pas spécialiste, je n'ai pas de D.E., je n'ai pas de spécialité forte, en basket à la limite mais je n'ai jamais joué en fédéral. Initiateur escalade, c'est un petit niveau en escalade. Je n'ai pas de spécialité ! Et le recrutement à l'UFRAPS se fait vraiment sur une spécialité, après on est en charge d'une APS. A la limite, je ne serais pas trop mal, sans doute, en péda, en didactique, voire peut-être en histoire si je me spécialisais mais ce n'est pas mon truc. Par contre, l'IUFM ça me dirait bien !

*Ca serait un retour aux...*

L'IUFM, j'ai déjà pris des contacts ! Donc, ça serait un retour aux sources, ça me dirait bien de retravailler avec des gens avec j'ai toujours gardé des contacts.

*Travailler avec des adultes, recycler l'expérience d'instituteur*

Voilà ! Adultes, a priori motivés, ça me dirait vraiment ! Je suis sur le concours d'entrée à l'IUFM depuis quatre ou cinq ans, en jury d'entretien. Et c'est vrai que suis allé voir plusieurs fois les formateurs de l'IUFM pour savoir ce qu'il fallait que je fasse. Donc, j'ai pris des contacts : ça c'est un poste que je demanderai, mais... c'est un peu la guerre pour avoir des postes comme ça. Il y a beaucoup de choses qui ont changé depuis l'époque où j'y étais : ils ont beaucoup moins d'heures, ils ont ce concours à préparer, ce n'est pas la même ambiance. Mais a priori, c'est quelque chose qui m'intéresserait. CPD, ça m'intéresserait moins, parce que c'est trop administratif. Les CPD, je les connais : il y en a une qui a passé l'agreg en même temps que moi, on a bossé ensemble. Cette

année, il y avait un recrutement : je suis allé discuter avec eux pendant deux heures. C'est quelque chose qui me titille, mais il n'y a plus d'animation par contre, il n'y a plus du tout le côté animation, il n'y a plus tellement de retours, quoi. On bosse avec les CPC, mais ce n'est pas forcément facile, on prépare des stages, mais on est très-très loin de la base et puis... c'est un petit peu la nébuleuse, quoi.

## Documents

### Loi sur le statut des fonctionnaires

---

**Loi n°84-16 du 11 janvier 1984**

**Dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat.**

**CHAPITRE PREMIER : Dispositions générales**

(...)

**CHAPITRE II : Organismes consultatifs**

(...)

**CHAPITRE III : Accès à la fonction publique**

Art. 19 - Les fonctionnaires sont recrutés par voie de concours organisés suivant l'une des modalités ci-après ou suivant l'une et l'autre de ces modalités :

1° des concours ouverts aux candidats justifiant de certains diplômes ou de l'accomplissement de certaines études ;

2° des concours réservés aux fonctionnaires d'Etat et, dans les conditions prévues par les statuts particuliers, aux agents de l'Etat et aux fonctionnaires et agents des collectivités territoriales et des établissements publics en fonction, ainsi qu'aux candidats en fonction dans une organisation internationale intergouvernementale. Les candidats à ces concours devront avoir accompli une certaine durée de services publics et, le cas échéant, reçu une certaine formation. (...)

Art. 26 - En vue de favoriser la promotion interne, les statuts particuliers fixent une proportion de postes susceptibles d'être proposés au personnel appartenant déjà à l'administration ou à une organisation internationale intergouvernementale, non seulement par voie de concours, selon les modalités définies au 2° de l'article 19 ci-dessus, mais aussi par la nomination de fonctionnaires ou de fonctionnaires internationaux, suivant l'une ou l'autre des modalités ci-après :

1° examen professionnel ;

2° liste d'aptitude établie après avis de la commission administrative paritaire du corps d'accueil.

(...)



## **CHAPITRE IV : Structure des carrières**

Art. 29 - Les fonctionnaires appartiennent à des corps qui comprennent un ou plusieurs grades et sont classés, selon leur niveau de recrutement, en catégories. Ces corps regroupent les fonctionnaires soumis au même statut particulier et ayant vocation aux mêmes grades. Ils sont répartis en quatre catégories désignées dans l'ordre hiérarchique décroissant par les lettres A, B, C et D. Les statuts particuliers fixent le classement de chaque corps dans l'une de ces catégories.

(...)

## **CHAPITRE V : Positions**

Art. 32 - Tout fonctionnaire est placé dans une des positions suivantes :

- 1° activité à temps complet ou à temps partiel ;
- 2° détachement ;
- 3° position hors cadres ;
- 4° disponibilité ;
- 5° accomplissement du service national ;
- 6° congé parental.

### **Section première *Activité***

#### **Sous-section première *Dispositions générales***

(...) Le fonctionnaire qui bénéficie d'une décharge de service pour l'exercice d'un mandat syndical est réputé être en position d'activité. (...)

Art. 37 - Les fonctionnaires titulaires en activité ou en service détaché qui occupent un emploi conduisant à pension du code des pensions civiles et militaires de retraite peuvent, sur leur demande, et sous réserve des nécessités de fonctionnement du service, notamment de la nécessité d'assurer sa continuité compte tenu du nombre d'agents exerçant leurs fonctions à temps partiel, être autorisés à accomplir un service à temps partiel qui ne peut être inférieur au mi-temps dans les conditions définies par décret en Conseil d'Etat. Ce décret peut exclure du bénéfice du travail à temps partiel les fonctionnaires titulaires de certains grades ou occupant certains emplois ou exerçant certaines fonctions. (...)

#### **Sous-section II *Mise à disposition***

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'Etat ou d'un établissement public de l'Etat. 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. Dans le cas où il est pourvu à cet emploi par la voie du détachement, le fonctionnaire mis à disposition a priorité pour être détaché dans cet emploi. Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions d'application du présent article.

Art. 42 - La mise à disposition est également possible auprès des organismes d'intérêt général. Un décret en Conseil d'Etat fixe les cas, les conditions et la durée de la mise à disposition lorsqu'elle intervient auprès de tels organismes.

Art 43. - L'application des dispositions des articles 41 et 42 fait l'objet d'un rapport annuel aux comités techniques paritaires concernés précisant notamment le nombre des fonctionnaires mis à disposition auprès d'autres administrations ou auprès d'organismes d'intérêt général.

Art 44 - Les organismes à caractère associatif et qui assurent des missions d'intérêt général, notamment les organismes de chasse ou de pêche, peuvent bénéficier, sur leur demande, pour l'exécution de ces missions, de la mise à disposition ou du détachement de fonctionnaires de l'Etat 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. Les conditions et modalités d'application du présent article sont fixées par décret en Conseil d'Etat.

## **SECTION II *Détachement***

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; dans ce dernier cas, la commission administrative paritaire est obligatoirement consultée.

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 des articles L. 122-3-5, L. 122-3-8 et L. 122-9 du Code du travail ou de toute disposition législative, réglementaire ou conventionnelle prévoyant le versement d'indemnités de licenciement ou de fin de carrière.

Le fonctionnaire détaché remis à la disposition de son administration d'origine pour une cause autre qu'une faute commise dans l'exercice de ses fonctions, et qui ne peut être réintégré dans son corps d'origine faute d'emploi vacant, continue d'être rémunéré par l'organisme de détachement jusqu'à sa réintégration dans son administration d'origine.

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, sauf dans le cas où le détachement a été prononcé auprès d'organismes internationaux ou pour exercer une fonction publique

élective, être affilié au régime de retraite dont relève la fonction de détachement ni acquérir, à ce titre des droits quelconques à pensions ou allocations, sous peine de la suspension de la pension de l'Etat.

Sous réserve des dérogations fixées par décret en Conseil d'Etat, la collectivité ou l'organisme auprès duquel un fonctionnaire est détaché est redevable, envers le Trésor, d'une contribution pour la constitution des droits à la pension de l'intéressé. Le taux de cette contribution est fixé par décret en Conseil d'Etat.

Dans le cas de fonctionnaires détachés auprès de députés ou de sénateurs, la contribution est versée par le député ou le sénateur intéressé.

Art. 47. - Les fonctionnaires régis par les dispositions du titre III du statut général peuvent être détachés dans les corps et emplois régis par le présent titre.

Art. 48 - Un décret en Conseil d'Etat 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. Il fixe les cas où la réintégration peut être prononcée en surnombre.

### **SECTION III Position hors cadres**

(...)

### **SECTION IV Disponibilité**

Art. 51. - La disponibilité est la position du fonctionnement 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'Etat 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.

(...)

### **CHAPITRE VI : Notation, avancement, mutation, reclassement**

(...)

### **CHAPITRE VII : Rémunération**

(...)

### **CHAPITRE VIII : Discipline**

Art. 66 - Les sanctions disciplinaires sont réparties en quatre groupes.

Premier groupe :

- l'avertissement ;
- le blâme.

Deuxième groupe :

- la radiation du tableau d'avancement ;
- l'abaissement d'échelon ;
- l'exclusion de fonctions pour une durée maximale de quinze jours ;
- le déplacement d'office.

Troisième groupe :

- la rétrogradation ;
- l'exclusion de fonctions pour une durée de six mois à deux ans.

Quatrième groupe :

- la mise à la retraite d'office ;
- la révocation.

(...)

### **CHAPITRE VII : Cessation définitive de fonctions**

(...)

## Référentiel de professeur d'école

---

« Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles » Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 (Annexe 1)

### **Préambule**

Le professeur des écoles est un fonctionnaire porteur des valeurs de la République. Il connaît les exigences de la fonction enseignante et de la responsabilité qui s'y attache, et comprend l'importance d'une éthique professionnelle.

### **Principes généraux**

Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire.

Il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2. Il exerce un métier en constante évolution.

### **I. Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner à tous les élèves de l'école primaire**

Il doit posséder une culture générale lui permettant de maîtriser les grands concepts relatifs aux disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire (espace, temps, démarche scientifique, système de numération, fonctionnement de la langue...) et, bien entendu, maîtriser clairement les connaissances de base des langages fondamentaux (orthographe, expression écrite, mécanismes opératoires, proportionnalité...).

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 (français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique et sportive).

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.

## **II. Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une classe**

Il doit savoir créer une dynamique de classe et l'exploiter pour développer toutes les potentialités des élèves :

- Faire de l'élève un acteur des projets de classe ;
- Développer les aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre...

Il doit évaluer et gérer les apprentissages des élèves :

- Utiliser des techniques de classe (du tableau à la BCD, en passant par l'ordinateur) ;
- Savoir choisir un manuel et justifier ce choix ;
- Analyser les besoins ;
- Établir une progression ;
- Associer l'élève à sa propre progression et expliciter avec lui les objectifs à atteindre ;
- Repérer des difficultés et des compétences individuelles ;
- Mesurer des progrès ;
- Proposer un accompagnement méthodologique ;
- Mesurer l'efficacité de son enseignement.

Il doit savoir définir des exigences pour tous les élèves et s'adapter à leur diversité, par l'élaboration de plans d'action pédagogique diversifiée, en tenant compte des performances et des capacités individuelles :

- Définir les objectifs à atteindre ;
- Énoncer sa propre stratégie ;
- Prévoir ses démarches et les supports de l'action ;
- Estimer la durée ;
- Élaborer les modalités d'évaluation de l'action ;
- Communiquer le bilan des opérations.

### III. Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une école

Il 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.

Il doit connaître la place de l'école dans le système éducatif et dans la société :

- La famille et l'école : l'information des familles, la place des parents à l'école, leur participation à la vie de l'école ;
- Le quartier et l'école : la santé, la police, la justice, la sécurité, les associations ;
- Les collectivités locales : prioritairement la commune.

Il doit connaître les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel, en vue d'adapter son enseignement à la diversité des classes et des écoles :

- Les autres ordres d'enseignement et en priorité le collège ;
- L'administration de l'Éducation nationale, et en priorité ce qui est relatif à l'école (programmes, horaires, instructions officielles, personnel, textes réglementaires...) mais aussi à l'histoire, au fonctionnement du système...

#### Conclusion

Quelles que soient les situations d'exercice de ce métier, il convient que le professeur des écoles :

- Porte un regard positif sur l'enfant ;
- Développe une attitude réflexive sur sa pratique ;
- Donne une dimension sociale au métier d'enseignant.

## Fiches ROME ANPE

---

### 22 111 ENSEIGNANT/ENSEIGNANTE DES ÉCOLES

**Appellations principales** : Instituteur - Instituteur remplaçant - Maître d'école - Professeur des écoles.

**Appellations spécifiques** : Directeur d'école chargé d'enseignement - Instituteur chargé d'école - Instituteur d'adaptation et d'intégration scolaire - Instituteur de section d'éducation spécialisée - Instituteur d'école maternelle - Instituteur d'école primaire - Instituteur itinérant - Instituteur maître d'application - Instituteur spécialisé - Maître chargé d'école - Rééducateur en psychomotricité et psychopédagogie.

**voir aussi** : Enseignant d'enseignement général (22121) - Formateur (22211).

**Définition** : Eveille et développe progressivement les capacités de réflexion, d'expression et de communication de l'enfant par l'application de méthodes pédagogiques adaptées, favorisant l'affirmation de sa personnalité et de son sens social. Assure l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture, du calcul, et la connaissance élémentaire des matières d'enseignement général. Prépare et organise le travail des

---

élèves (leçons, exercices, documents...). Participe au conseil d'école, aux concertations pédagogiques et à l'information des parents d'élèves. Peut être spécialisé auprès d'enfants handicapés ou d'adolescents présentant des retards scolaires voire d'adultes en situations particulières. En plus de son enseignement, peut assurer les fonctions de direction d'école. Reçoit sous certaines conditions des instituteurs stagiaires dans sa classe.

**Conditions générales d'exercice :** L'emploi/métier s'exerce en école maternelle ou primaire, au rythme du calendrier scolaire et comprend 26 heures d'enseignement hebdomadaires. L'activité laisse l'enseignant autonome dans sa classe, et l'amène à travailler en équipe lors des concertations pédagogiques. Dans le secteur public, l'activité s'exerce dans un département de l'académie de recrutement et conduit les candidats à souscrire l'engagement d'enseigner pendant un nombre déterminé d'années. Dans le secteur privé sous contrat, l'activité est attachée aux obligations de service en vigueur dans l'enseignement public. Dans le secteur privé hors contrat, ces dernières sont régies par l'établissement.

**Formation et expérience :** Cet emploi/métier est accessible dans le secteur public, à partir d'un diplôme de niveau II (licence...), par concours externe aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Un diplôme de niveau III (DEUG, BTS, DUT...) était requis jusqu'en 1990 pour accéder au concours d'entrée dans une école normale préparant au Diplôme d'Etudes Supérieures d'Instituteurs (DESI). Pour les instituteurs titulaires, un Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (CAPSAIS) permet d'accéder à l'enseignement spécialisé. A titre exceptionnel et ponctuellement, certains rectorats recrutent au niveau du baccalauréat. Dans le secteur privé sous contrat avec l'Etat, la formation des candidats de niveau III, dans des centres de formation privés ne permet pas d'exercer dans le secteur public. Hors contrat, les recrutements varient selon les conditions fixées par l'établissement.

**Compétences techniques de base :** Mettre en oeuvre une méthode pédagogique – Préparer et organiser le travail des élèves – Programmer les apprentissages suivant les objectifs pédagogiques de l'école – Animer le groupe d'élèves et évaluer le travail de chacun – Exercer les enfants à l'acquisition des connaissances élémentaires – Initier les enfants à la pratique des disciplines artistiques et sportives – Participer à l'élaboration du projet d'école

**Compétences associées :** Utiliser une langue étrangère – Connaître les applications de l'informatique et de l'audiovisuel

**L'emploi / métier requiert d'être capable de :** Transposer les bases de la lecture, de l'écriture, du calcul sous forme de leçons, d'exercices simples – Traduire des objectifs et programmes d'enseignement en méthodes pédagogiques – Se conformer à un programme scolaire – Adapter son enseignement à la diversité des publics scolaires

**Activités spécifiques :** Publics concernés : Adultes - Enfants de 3 à 5ans - Enfants de 5 à 11 ans - Enfants présentant un retard scolaire ou en difficulté scolaire - Enfants handicapés moteurs ou sensoriels - Enfants présentant des troubles importants à dominante psychologique - Adultes (instituteurs stagiaires, gens du voyage,

prisonniers...). Techniques employées : Enseignement bilingue - Braille - Méthode de démutisation des sourds - Pédagogies particulières (Freinet, Montessori, Steiner...) - Par correspondance (télématique, courrier...). Responsabilités exercées : Direction d'une école - Coordination de plusieurs classes - Coordination d'actions particulières (classe verte, classe de neige...).

**Lieu d'exercice de l'activité** : Etablissement public - Etablissement privé sous contrat - Etablissement privé hors contrat - Structures particulières (école de sport ou artistique...) - Domicile

**Conditions de travail** : Déplacement - A l'étranger - Détachement

## **22 142 ADMINISTRATEUR / TRICE D'ÉCOLE MATERNELLE OU PRIMAIRE**

**Appellations principales** : Directeur d'école maternelle - Directeur d'école primaire

**Voir aussi** : Administrateur d'établissement d'enseignement secondaire et supérieur (22143).

**Définition** : Assure la direction d'un établissement scolaire en veillant au fonctionnement de la vie d'une école et au respect de la réglementation qui lui est applicable : déroulement des enseignements, coordination des équipes pédagogiques, mise en place d'actions favorisant l'intégration et l'adaptation scolaires, relations avec l'extérieur (partenaires de l'école, parents d'élèves...). Représente l'établissement auprès des usagers, de ses partenaires et de l'institution. Organise et anime l'activité pédagogique. Assure les tâches administratives de gestion courante.

**Conditions générales d'exercice** : L'emploi/métier s'exerce principalement en écoles maternelles ou primaires comptant plus de 8 classes. Elle s'accompagne de déplacements fréquents (liens avec les partenaires de l'école...) qui impliquent des horaires de travail variables et souvent irréguliers (réunions de parents d'élèves, de conseils d'école et de maîtres...).

**Formation et expérience** : L'emploi/métier est accessible dans le secteur public aux titulaires d'un diplôme d'études d'instituteur justifiant 3 années de services effectifs. Dans le secteur privé sous contrat et hors contrat, les recrutements varient selon les conditions fixées par établissement.

**Compétences techniques de base** : Réunir et présider le conseil des maîtres : arrêt du service des instituteurs et des modalités d'utilisation des locaux – Coordonner le travail des maîtres et animer l'équipe pédagogique – Impulser des actions éducatives d'ensemble orientées vers la réussite des élèves – Diffuser des instructions relatives à la réglementation dans l'établissement – Organiser l'accueil des élèves (répartition dans les classes, surveillance...) – Réunir et présider le conseil d'école

**Compétences associées** : Connaître les différentes techniques de la communication et de l'informatique – Connaître l'administration communale

**L'emploi / métier requiert d'être capable de** : Respecter la confidentialité des situations, des dossiers, des informations – Etre à l'écoute des élèves et des parents d'élèves – Aborder les situations avec calme et précision – Hiérarchiser les priorités dans le travail – Négocier avec des interlocuteurs variés



**Activités spécifiques** : Fonctions exercées : Direction d'école maternelle - Direction d'école primaire.

**Lieu d'exercice de l'activité** : Etablissement public - Etablissement privé sous contrat - Etablissement privé hors contrat

**Conditions de travail** : A l'étranger

## **Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire**

MEN, « Les maîtres formateurs et les maîtres d'accueil temporaire » Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 (extraits)

(...)

### **Missions du maître formateur**

Le maître formateur contribue à la formation initiale des futurs professeurs des écoles, qu'il s'agisse des étudiants préparant le concours de recrutement des professeurs des écoles ou des professeurs stagiaires en année de formation professionnelle.

Dans les plans de formation des futurs professeurs des écoles sont programmées, en étroite articulation avec les enseignements plus théoriques, différentes approches des pratiques d'enseignement : stages dans les classes, étude de documents écrits ou audiovisuels, élaboration de séquences d'enseignement, analyse de pratiques, production d'outils pédagogiques, etc.

De ce fait, la place du terrain dans le processus de préparation au métier est importante, non seulement par le volume des stages (16 à 20 semaines) mais aussi par la prise en compte, dans les enseignements dispensés en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), des exigences et contraintes des pratiques de classe.

La contribution d'enseignants du premier degré, ayant en charge une classe, à la formation de leurs futurs collègues s'impose à trois niveaux:

- Pour l'accueil d'étudiants ou de professeurs stagiaires dans les classes
- Pour l'accompagnement et le suivi des futurs enseignants dans les différents stages sur le terrain
- Pour l'élaboration et la réalisation de certaines activités de formation en IUFM. (...)

Le maître formateur justifie du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Il est titulaire d'un poste dans une école associée à la formation initiale. Il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur (en toute priorité en formation initiale).

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.

Ses activités de formateur Les activités d'accueil et d'accompagnement

Le maître formateur accueille dans sa classe des étudiants de l'IUFM et des professeurs stagiaires. Il assure ainsi une initiation guidée à l'exercice du métier en aidant à la prise en charge progressive de séquences, puis de l'ensemble des activités d'une classe. Il effectue des visites conseils, d'une part, aux étudiants et stagiaires en stage de pratique accompagnée dans la classe d'un maître d'accueil temporaire, d'autre part, aux professeurs stagiaires en stage de responsabilité. Il participe, par le compte rendu de ces visites, au processus d'évaluation de la formation.

Il peut, en collaboration avec les professeurs d'IUFM, accompagner les étudiants dans la réalisation de leur dossier professionnel et les professeurs stagiaires dans celle de leur mémoire professionnel.

### **Les activités d'enseignement**

En formation initiale, le maître formateur peut être appelé à intervenir, de manière ponctuelle ou régulière, auprès de groupes d'étudiants ou de stagiaires dans le cadre d'activités de formation. Il peut, en particulier, se voir confier en toute responsabilité la conduite d'actions de formation centrées sur la préparation des stages, l'élaboration de séquences d'enseignement, l'analyse de situations observées ou de séquences mises en oeuvre par les stagiaires.

En formation continue, il peut lui être demandé de participer à la conduite de certaines actions de formation du plan départemental notamment dans les actions d'accompagnement des professeurs des écoles débutants. Ces dernières relèvent toutefois en priorité de la responsabilité des inspecteurs de l'Éducation nationale et de leurs conseillers pédagogiques de circonscription.

Les activités de conception, de suivi et d'évaluation du plan de formation de l'IUFM

Le maître formateur fait partie intégrante de l'équipe chargée de mettre en oeuvre le plan de formation. De ce fait, il participe à l'élaboration des actions, à la définition de leurs objectifs et des modalités pédagogiques, à leur suivi, aux bilans et évaluations. Il est informé des contenus des activités de formation offertes aux professeurs des écoles. De par sa vision globale du processus de formation, il est en mesure d'en repérer les atouts et les difficultés, et de contribuer avec l'équipe de formateurs à la recherche de solutions. Il peut être sollicité comme membre du jury du concours et participer à la validation de la formation.

Pour cela il participe, autant que faire se peut, aux séances de concertation et de

---

travail en commun mises en place dans l'IUFM pour les formateurs. Il bénéficie, avec les autres formateurs de l'IUFM, des actions de formation et des ressources diverses offertes pour soutenir et améliorer sa pratique de formateur.

#### L'organisation du service des maîtres formateurs

Le maître formateur consacre aux différentes activités dont il a la charge, pour un total de vingt-sept heures hebdomadaires, l'équivalent de dix-huit heures à la conduite de sa classe, de deux heures aux activités de documentation et de formation personnelles, d'une heure aux réunions d'école et de six heures aux activités de formation.

En tant que maître responsable d'une classe, il relève de l'autorité de l'inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, et de l'inspecteur de l'Éducation nationale de circonscription. En tant que formateur, il est intégré à l'équipe de formateurs de l'IUFM où il exerce ses activités sous la responsabilité du directeur d'IUFM.

L'organisation de ce service doit faire l'objet d'une étroite concertation entre l'inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, et le directeur de l'IUFM. Le directeur de l'IUFM, en accord avec le maître formateur, et dans le respect des obligations de ce dernier vis-à-vis de sa classe, définit les activités qui relèvent des six heures réservées à la formation initiale et continue. La spécificité des activités de formation, leur diversité, et la nécessaire variation de leur durée selon leur nature impliquent que le service global du maître formateur puisse être géré avec le maximum de souplesse compatible avec l'ensemble de ses obligations. (...)

#### Rôle du maître d'accueil temporaire

L'exigence d'ancrage de la formation professionnelle des futurs professeurs des écoles sur des situations concrètes d'enseignement, le volume important de stages dans le cursus de formation initiale, les effectifs d'étudiants et de professeurs des écoles stagiaires à former, et l'intérêt de diversifier les lieux de stages (en fonction des cycles pédagogiques, des zones géographiques, des spécificités socioculturelles, etc.), afin d'offrir une formation intégrant la diversité des lieux d'exercice, rendent nécessaire la multiplication des terrains susceptibles d'accueillir des stagiaires.

C'est pourquoi il est fait appel à des enseignants volontaires pour 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. Ces maîtres, sensibilisés aux exigences de la formation initiale de leurs futurs collègues, 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 oeuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe.

Ces maîtres d'accueil temporaire sont désignés pour l'année par l'inspecteur d'Académie, sur proposition de l'inspecteur de circonscription après concertation avec le directeur de l'IUFM sur les besoins en matière d'accueil. La commission administrative paritaire départementale est informée de cette désignation.

Ils exercent leur fonction d'accueil en relation avec les maîtres formateurs qu'ils rencontrent, notamment, à l'occasion des visites conseils faites aux stagiaires.

Des informations sur l'organisation de la formation initiale sont mises à leur disposition selon des modalités variables, en liaison avec l'inspecteur de circonscription et l'équipe de formateurs de l'IUFM. Des réunions et des actions de formation pour les préparer à leur fonction d'accueil et les sensibiliser aux enjeux de la formation initiale peuvent être organisées à leur intention.

## **Modalités d'accès à l'emploi de psychologue scolaire**

---

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 du 28 NOV. 2002 page 2879)

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

Le titre de psychologue est protégé par la loi n°85-772 du 25 juillet 1985. Le décret n°90-255 du 22 mars 1990, modifié par les décrets n° 93-536 du 27 mars 1993 et n°96-288 du 29 mars 1996 fixe la liste des diplômes permettant de faire usage professionnel 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.

Il convient de pourvoir aux emplois vacants de psychologue scolaire en affectant prioritairement sur ces emplois des personnels titulaires du diplôme d'État de psychologie scolaire. Toutefois, conformément aux notes citées en référence, il vous est possible d'affecter également sur ces emplois des personnels ayant accompli trois années de service effectif d'enseignement dans une classe et titulaires de l'un des diplômes universitaires de haut niveau en psychologie énumérés dans le décret précité.

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. A défaut, il pourrait vous être fait grief d'avoir autorisé l'exercice de la psychologie en milieu scolaire à des personnels non autorisés.

Par ailleurs, il est rappelé qu'une note de service annuelle précise, le cas échéant, les conditions de maintien de la procédure dérogatoire de nomination à titre définitif sur un emploi de psychologue scolaire d'instituteur ou de professeur des écoles, pour un enseignant remplissant les conditions rappelées ci-dessus.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation, Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de GAUDEMAR

## **Missions des psychologues scolaires**

---

« Missions des psychologues scolaires des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

difficulté » Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990 (B.O. n° 16 du 19 avril 1990.)

Le décret n° 90-255 du 22 mars 1990 fixe la liste des diplômes permettant de faire usage professionnel du titre de psychologue : y figure notamment le diplôme d'État de psychologie scolaire créé par le décret n° 89-684 du 18 septembre 1989. Le décret n° 90-259 du 22 mars 1990 (voir JO. du 23 mars 1990, p.3559 ) détermine les conditions dans lesquelles les fonctionnaires et agents publics exerçant actuellement les fonctions de psychologue sont autorisés à faire usage du titre de psychologue dans l'exercice de leurs fonctions. 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 n° 205 du 8 novembre 1960.

## I - LES MISSIONS DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES ET LEUR MISE EN OEUVRE

L'analyse des processus d'apprentissage éclaire la démarche pédagogique. De ce fait, l'étude des difficultés éprouvées par les élèves, dans l'appropriation des connaissances et des savoir-faire, ainsi que dans le respect des exigences de la scolarité, fournit aux maîtres et aux familles des indications précieuses sur les stratégies à adopter pour favoriser l'éducation des enfants. Les actions du psychologue scolaire tirent leur sens de cette mise en relation entre les processus psychologiques et les capacités d'apprentissage des élèves.

Le psychologue scolaire apporte dans le cadre d'un travail d'équipe l'appui de ses compétences :

- Pour la prévention des difficultés scolaires (on se reportera à la circulaire relative à la mise en place et à l'organisation
- Pour l'élaboration du projet pédagogique de l'école et sa réalisation
- Pour la conception, la mise en oeuvre et l'évaluation des mesures d'aides individuelles ou collectives au bénéfice des élèves en difficulté
- Pour l'intégration de jeunes handicapés.

Il participe ainsi de manière spécifique à l'évolution de l'institution scolaire, à l'intégration scolaire et à la réussite de tous les jeunes.

### 1.- LES ACTIONS EN FAVEUR DES ENFANTS EN DIFFICULTE

1.1. Ces actions sont principalement conduites dans le cadre des réseaux d'aides. Elles comportent l'examen, l'observation et le suivi psychologiques des élèves en liaison étroite avec les maîtres et les familles. Elles visent à fournir des éléments d'information résultant de l'analyse des difficultés de l'enfant, à proposer des formes d'aides adaptées, à favoriser leur mise en oeuvre. La diversité des cas et des situations, celle des approches et des méthodologies impliquent, pour le psychologue, le choix de ses outils et de ses démarches, compte tenu des règles en usage dans l'exercice de sa profession.

### 1.2. Les examens cliniques et psychométriques

Ils sont effectués à l'école par le psychologue scolaire à la demande des maîtres, des intervenants spécialisés ou des familles. Les examens individuels ne peuvent être entrepris sans l'autorisation de ces dernières. Leurs résultats prennent place dans l'ensemble des données qui sont examinées lorsqu'une action éducative et pédagogique particulière, une aide ou une orientation spécialisées sont envisagées. Ces examens donnent lieu à la rédaction d'un document écrit. Lorsque les informations contenues dans ce document ou certaines seulement d'entre elles doivent être communiquées, le psychologue scolaire veille à ce que cette communication soit adaptée à son destinataire.

### 1.3. Le "suivi" psychologique

Il consiste, pour le psychologue scolaire, à organiser des entretiens avec les enfants concernés et, éventuellement, avec leur maître ou leurs parents. Il a pour objet :

Pour ce qui concerne les adultes, de rechercher conjointement l'ajustement des conduites et des comportements éducatifs

Pour ce qui concerne les enfants, de favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir.

Dans les cas où la mise en oeuvre d'une prise en charge spécialisée paraît souhaitable, le psychologue scolaire conseille aux familles la consultation d'un service ou d'un spécialiste extérieurs à l'école.

## 2.- PARTICIPATION A L'ORGANISATION, AU FONCTIONNEMENT ET A LA VIE DES ECOLES

### 2.1. Participation à la mise en oeuvre des projets pédagogiques

Les actions du psychologue scolaire, comme celles des autres intervenants du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, contribuent à l'élaboration et à la mise en oeuvre des projets pédagogiques. A cet effet, il agit, en liaison avec l'I.D.E.N. responsable du réseau d'aides, en vue de permettre à chacun des élèves de tirer le meilleur profit de sa scolarité, quelles que soient ses caractéristiques personnelles et sa situation. Compte tenu de la spécificité de sa formation et des théories et pratiques qui fondent la psychologie, les interventions du psychologue scolaire concernent principalement :

L'évaluation de variables psychologiques et pédagogiques : il peut s'agir d'observations d'élèves "à risques", du recueil d'informations à l'aide d'épreuves standardisées, de la conception et de la mise en oeuvre d'opérations d'évaluation ; l'étude de variables cliniques liées à l'efficacité scolaire des élèves et aux modalités de leur adaptation à l'environnement scolaire pourront également donner lieu à des observations utiles.

La participation à des activités organisées en faveur des élèves, des maîtres, des familles : le psychologue pourra, par exemple, conduire avec le maître, dans le cadre même de la classe, une collaboration en vue de résoudre un problème précis ; il pourra également proposer et animer des groupes de travail destinés à favoriser l'expression des parents et des maîtres.

## 2.2 Liaison fonctionnelle avec des organismes et instances extérieurs à l'école

Le psychologue scolaire peut être appelé à participer aux travaux de différentes commissions et à des réunions de concertation où sont étudiés des cas et des situations d'élèves. Il participe alors à la prise de décision les concernant. La participation du psychologue scolaire aux travaux des commissions de l'éducation spéciale peut être utile dans un certain nombre de cas. Elle est obligatoire dans le cadre institutionnel. Elle est facilitée par l'exigence du secret partagé. Lorsque le psychologue scolaire n'est pas effectivement présent, il est tenu d'éclairer les travaux de la commission en lui communiquant par écrit les éléments d'information qu'il juge nécessaires. La participation du psychologue scolaire aux travaux organisés par des institutions relevant du ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale, du ministère de la Justice et des autres départements ministériels concernés, permet des échanges d'informations et le suivi technique de certains cas. Elle assure éventuellement la complémentarité des formes d'aides apportées à l'enfant et favorise son intégration ou sa réintégration scolaires dans les meilleures conditions.

## 3. - ACTIVITES D'ÉTUDES ET DE FORMATION

A l'initiative ou avec l'accord des autorités académiques, les psychologues scolaires peuvent participer à des études concernant les différents aspects du fonctionnement des écoles dans leur environnement, les aspects psychologiques, pédagogiques et didactiques, les composantes psychologiques et psycho-sociologiques de l'action éducative.

A la demande des responsables de la formation initiale et continue des enseignants, les psychologues scolaires peuvent être appelés à participer à des actions de formation dans les domaines spécifiques relevant de leurs compétences.

## II - ÉVALUATION DES ACTIONS ET FORMATION CONTINUE

Les résultats des actions des psychologues scolaires, comme ceux de tous les personnels enseignants, sont évalués à plusieurs niveaux :

Évaluation par le psychologue de ses propres actions dans le cadre du réseau d'aides et dans le fonctionnement des écoles où il exerce ;

Évaluation conduite par les autorités académiques et les corps d'inspection.

L'évolution des connaissances dans les domaines de la psychologie et de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, l'émergence de méthodologies nouvelles, la constitution de nouveaux outils d'observation et d'analyse, appellent à l'organisation régulière d'une formation continue destinée aux psychologues scolaires en exercice. Elle seule, en effet, renforce auprès des enseignants et des usagers de l'école la crédibilité nécessaire à un bon accomplissement des missions définies dans la présente circulaire.

## Référentiel de professeur du secondaire

« Missions du professeur exerçant en collège en LEGT ou en LP » Circulaire n°97□123 du 23 mai 1997 (Annexe, extraits)

### Avant-propos

Ce document précise, après un rappel de la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire, quels que soient sa discipline et son établissement d'exercice.

Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs. Pour autant, l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires.

### Introduction

Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'État, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations.

Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques. Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants

- Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation;
- Le professeur agit avec équité envers les élèves; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité ; il est attentif à leurs difficultés;
- Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées
- Le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au



long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

- La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

#### I. Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de

- Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation

Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables « d'adaptation, de créativité et de solidarité » (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

- Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif

Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en oeuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.

Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale.

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

#### II. Exercer sa responsabilité dans la classe

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités

- Connaître sa discipline

Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions

fondamentales et pouvoir en mettre en oeuvre les démarches spécifiques.

Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.

Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en oeuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.

Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

### · Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en oeuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits.

Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.

---

Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.

Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.

Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.

Il conçoit et met en oeuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.

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.

Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

#### Savoir conduire la classe

Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.

Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Maître d'oeuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage.

Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.

Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.

Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.

Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

### III. Exercer sa responsabilité dans l'établissement

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement.

Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements.

Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en oeuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative. 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 a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.

Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.

Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des

---

responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement.

Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.

Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement.

Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation.

Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.

Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux.

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 participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat (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. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

#### Conclusion

Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission.

Pendant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.

Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations

Il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action.

La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.

## Cadre administratif de la réadaptation

---

Source : site internet du ministère de l'Éducation nationale

Si vous êtes handicapé par une maladie ou un accident, vous pouvez solliciter un emploi de réadaptation.

Ces postes peuvent être :

- des postes administratifs,
- des postes pédagogiques ou d'action socio-éducative,
- des postes mixtes comprenant une part de travail pédagogique et des tâches administratives.

Il s'agit d'une affectation à titre provisoire prononcée par le recteur ou l'inspecteur d'académie, après avis de la commission paritaire départementale ou académique.

Pour une même maladie ou un même accident, la durée totale des temps de réadaptation ne peut excéder trois années. A la fin de cette période, vous êtes placé devant les options suivantes :

- reprendre votre activité initiale,
- être mis en retraite pour invalidité,
- obtenir une affectation définitive sur un poste de réemploi.

### Reprise de l'activité initiale

Si vous souhaitez, après une affectation sur un emploi de réadaptation, retrouver un emploi dans l'enseignement, vous devez participer au mouvement.

Vous pouvez préalablement bénéficier d'un stage en situation vous permettant de renouer le contact avec les élèves.

### Réemploi

Si vous êtes atteint d'une affection chronique avec des séquelles définitives mais dont l'évolution est stabilisée, vous rendant inapte à enseigner devant les élèves, et si vous avez été affecté sur un emploi de réadaptation au CNED en ayant fait la preuve de votre capacité à exercer, vous pouvez solliciter un poste de réemploi au CNED qui vous sera attribué en fonction des vacances de poste.

Il s'agit d'une affectation à titre définitif prononcée par le ministre, après avis de la CAPN.

Circulaire N°70-213 du 4 mai 1970 modifiée par la circulaire no 73-206 du 24 avril 1973

### **Réadaptation des maîtres anciens malades.**

Depuis de nombreuses années déjà, l'Education nationale offre à ses personnels enseignants anciens malades la possibilité d'obtenir des postes dits " de réadaptation ". Ces postes ont été créés soit au sein des services administratifs, soit dans des services d'enseignement (téléenseignement, établissements de soins et de cure). Il nous paraît nécessaire de préciser les modalités de fonctionnement et le rôle de cette réadaptation afin d'en améliorer la portée.

### **DÉFINITION DES POSTES**

Le service ou l'établissement qui souhaite employer un ancien malade doit fournir une description aussi précise que possible de l'emploi offert et des conditions de travail. Une fiche type doit être établie et adressée aux autorités académiques du département, en quatre exemplaires (modèle en annexe). L'inspecteur d'académie et le recteur peuvent demander un complément d'information ou suggérer des modifications.

Deux de ces fiches sont adressées avant le 1er mars à la direction des Personnels, bureau de gestion compétent, avec l'avis de l'inspecteur d'académie et du recteur sur l'opportunité de cet emploi. Les autres exemplaires sont conservés par les services de l'inspection académique et du rectorat et mis à la disposition de l'inspecteur chargé de visiter les anciens malades et de les aider dans leur réadaptation (voir " service d'appui " ci-dessous).

Les postes de réadaptation peuvent être :

- Des postes administratifs ;
- Des postes pédagogiques ou d'action socio-éducative offrant les conditions d'un travail compatible avec un déficit de santé ;
- Des postes mixtes comprenant une part de travail pédagogique et des tâches administratives.

### **CONDITIONS D'ACTIVITÉ**

Il est évident que les conditions d'activité seront différentes selon la nature de l'emploi et les possibilités de la personne qui s'y trouve affectée. Il est nécessaire, cependant, de préciser les limites dans lesquelles doit se situer l'emploi du temps de ces personnels.

Postes pédagogiques : De vingt à vingt-sept heures par semaine pour les instituteurs ; De treize à vingt et une heures pour les enseignants de second degré ; Congés : vacances scolaires de durée normale. Les heures d'activité dans le service sont fixées dans ces limites en fonction du nombre d'élèves et des servitudes de l'enseignement. Les obligations de service du personnel affecté au téléenseignement sont fixées par une réglementation particulière.

Postes administratifs : De trente à quarante heures par semaine pour tous ; Congés

annuels : dix semaines dont six consécutives.

Postes mixtes : A condition que l'enseignement représente plus de la moitié de l'activité hebdomadaire, les congés scolaires normaux sont maintenus comme pour les postes pédagogiques. La répartition des congés au cours de l'année peut varier selon les nécessités du service, par exemple pour assurer une permanence dans un service hospitalier. Comme pour la définition de l'emploi hebdomadaire, cette répartition est fixée par le directeur des études ou le responsable du service, sous réserve de l'accord de l'inspecteur compétent, après avis du conseil des maîtres.

### **HORAIRE ALLÉGÉ**

L'état de santé de certains malades peut justifier momentanément un allègement d'horaire. Cet allègement doit être sollicité auprès de l'inspecteur d'académie pour les instituteurs ou du recteur pour les autres personnels, qui en fixent, après avis du conseiller médical de l'académie, l'importance et la durée, celle-ci étant au plus égale à trois mois par an.

L'allègement conduit à horaire hebdomadaire de travail : Sur les postes pédagogiques, de douze à vingt heures pour les instituteurs, de dix à quinze heures pour les enseignants du second degré ; Sur les postes administratifs de quinze à vingt heures. Il ne modifie pas la durée des congés annuels. Ces prescriptions ne préjugent en rien des mesures qui pourront découler de la prochaine législation sur le travail à mi-temps.

### **ORGANISATION DE LA RÉADAPTATION**

Le poste de réadaptation doit permettre à l'enseignant de reprendre une activité régulière et de se réadapter progressivement à des conditions normales de travail. L'organisme ou le service qui demande la création d'un tel poste et qui l'obtient ne doit pas perdre de vue que la réadaptation de l'ancien malade reste prioritaire, les modalités de cette réadaptation devant évidemment tenir compte des nécessités du service.

Il est donc nécessaire que les responsables à qui l'on confie un ancien malade considèrent qu'ils ont un triple rôle à jouer :

1° Le premier de ces rôles consiste à accueillir l'enseignant et à faciliter sa prise de poste, du point de vue humain comme du point de vue technique.

La description des sujétions du poste doit être suffisamment précise pour que l'autorité compétente puisse choisir au mieux la personne susceptible d'être affectée à ce poste.

Les premières semaines de travail doivent être considérées comme une période d'ajustement et d'observation et il appartient au responsable du service ou de l'organisme de faire connaître à l'inspecteur d'académie les difficultés rencontrées si elles risquent de compromettre la réadaptation.

Il est bien évident qu'une remise en cause de l'affectation ne saurait être considérée, sauf cas exceptionnel, comme un jugement de valeur professionnelle sur la personne. Les enseignants en réadaptation doivent bénéficier d'une large compréhension et le changement d'affectation doit être considéré comme une conséquence naturelle de leur état. Par contre, il serait dommageable de les maintenir longuement dans des activités qui



---

ne favoriseraient pas leur réadaptation.

2° Le second de ces rôles consiste à suivre attentivement l'activité de la personne en réadaptation, à la soutenir, à la stimuler ou à tempérer son activité si nécessaire.

Pour cela il est indispensable :

Que l'enseignant soit placé sous la responsabilité directe du directeur des études ou, s'il n'y en a pas dans l'établissement, d'un des dirigeants du service d'accueil, nommément désigné et connu de l'administration qui entretiendra avec lui des contacts réguliers ;

Que l'enseignant ancien malade se voie assigner un cadre précis de travail et ne soit pas livré à sa seule initiative ;

Qu'il note dans un registre approprié l'ensemble de ses activités. Ce document devra être visé chaque mois par le responsable du service et présenté à la demande de l'inspecteur ;

Que le service ou l'organisme duquel dépend l'ancien malade en réadaptation enregistre toutes les absences et en rende compte au fur et à mesure, à l'inspecteur d'académie, dans les délais les plus brefs ;

Que les conditions de travail offertes comprennent des moyens adaptés à l'exécution des tâches tant du point de vue matériel que dans l'environnement humain afin que le maître en réadaptation n'ait pas l'impression de vivre en corps étranger dans un ensemble constitué pour d'autres que lui.

S'il appartient au responsable pédagogique du service ou de l'organisme d'accueil, en fonction de ses besoins et de ses moyens, de définir et de modifier éventuellement le contenu de la nature des tâches, il est indispensable que l'inspecteur d'académie en soit informé et ne risque pas de se trouver placé dans l'ignorance ou devant le fait accompli.

3° Le troisième rôle est lié à l'évolution même des cas. Selon que les responsables du service ou de l'organisme d'accueil constatent une nette amélioration ou au contraire une brusque détérioration de l'état de ces personnels, état dont la nature même est de n'être pas encore stabilisés, ils doivent en informer l'inspecteur d'académie et, éventuellement, suggérer les aménagements souhaitables (horaires, nature des tâches, voire changement de poste...).

Faute de jouer ces trois rôles complémentaires le service ou l'organisme accueillant ces personnels en réadaptation ne pourrait offrir des garanties suffisantes et l'administration se verrait contrainte de lui retirer les postes accordés pour les affecter ailleurs.

Afin de permettre ce triple rôle il est indispensable, chaque fois que cela est possible, de regrouper les postes de réadaptation et, s'il s'agit de postes d'enseignement et d'action socio-éducative, de désigner un responsable pédagogique qui peut être lui-même un ancien malade. Pour les postes de nature administrative l'isolement est à éviter autant que la trop forte concentration et un correspondant, particulièrement sensibilisé à ces problèmes, doit être en rapport avec l'Inspecteur d'académie du département d'accueil et le service d'appui spécialisé.

### SERVICE D'APPUI (Modifié par la circulaire no 73-206 du 24 avril 1973)

Dans chaque académie il se compose :

Pour les instituteurs et les PEGC d'un IDEN par département choisi par l'inspecteur d'académie pour sa compétence, ses qualités humaines et sa connaissance des problèmes d'action sociale. Dans la plupart des cas un IDEN ayant reçu la formation pour l'éducation spécialisée et l'adaptation présentera les meilleures garanties ;

Pour les enseignants du second degré d'un IPR désigné par le recteur pour sa compétence, ses qualités humaines et son intérêt pour les problèmes de réadaptation : sa spécialisation disciplinaire sera, dans ce rôle, sans importance ;

Du conseiller médical de l'académie ;

De l'assistante sociale conseiller technique auprès du recteur (1).

En ce qui concerne les inspecteurs, ces dispositions ne jouent pas pour les anciens malades du Centre national de téléenseignement qui sont soumis à une inspection spécialisée assumant à la fois un rôle pédagogique et ce rôle d'appui social. Le rôle essentiel de l'inspecteur aidé de l'assistante sociale est de prendre contact systématiquement au moins une fois par an avec chaque malade et les responsables pédagogiques ou administratifs du service d'accueil. Cette rencontre, qui ne saurait prendre l'aspect formel d'une inspection, vise surtout à estimer si l'ajustement de la personne au poste favorise sa réadaptation, à conseiller, soutenir et stimuler si nécessaire, à résoudre aussi les problèmes qui peuvent surgir. Un rapport non noté doit résumer les impressions, éclairer les autorités compétentes sur les résultats et les perspectives en conseillant, s'il le faut, une mutation vers un poste plus adapté, cette mutation ne pouvant être considérée comme une mesure disciplinaire.

Toutes les fois que cela est souhaitable et possible, l'ancien malade en réadaptation peut demander à être inspecté s'il a des fonctions pédagogiques correspondant à sa qualification. Dans ce cas, pour les professeurs du second degré, l'inspecteur compétent dans leur discipline intervient dans les formes régulières.

Les inspecteurs, le médecin conseiller médical et l'assistante sociale conseiller technique qui appartiennent au service d'appui sont en outre chargés par les autorités académiques d'enquêtes sur la création ou le maintien des postes de réadaptation, d'enquêtes administratives complémentaires ou d'interventions auprès d'anciens malades lorsque le dossier qu'ils ont établi pour leur réadaptation ou leur reclassement se révèle incomplet, ainsi que de la recherche de postes pouvant convenir à cette réadaptation ou ce reclassement.

Afin d'éviter l'isolement des personnels enseignants dans leur condition d'ancien malade, il est recommandé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie et aux inspecteurs des services d'appui, de les associer aux réunions pédagogiques et, si possible, à la vie des circonscriptions, en intéressant à cette entreprise d'entraide les IDEN et, éventuellement, des conseillers pédagogiques ou des enseignants chevronnés prêts à jouer un rôle de solidarité.

### **REPRISE D'UNE ACTIVITÉ NORMALE**

La reprise d'une classe est une épreuve difficile. Il faut éviter qu'elle ne se fasse dans des conditions telles que, par enchaînement des causes anciennes et de leurs effets, la rechute sanctionne une tentative parfois courageuse, rendant un second essai plus aléatoire.

C'est pourquoi le rôle d'appui de l'inspecteur et du conseiller médical de l'académie doit se prolonger au cours de l'année qui suit la reprise de poste. Dans le cas de changement de circonscription territoriale, le dossier de l'intéressé est transmis au service d'appui de la nouvelle circonscription.

Les enseignants qui redemandent un emploi de type courant après une période de réadaptation peuvent bénéficier, si leur état de santé le justifie, de conditions particulières et temporaires d'affectation, après avis des commissions administratives paritaires compétentes.

Nous ne saurions trop insister sur l'importance de cette réinsertion sans laquelle tous les efforts consentis par la réadaptation peuvent être d'un coup annulés.

### **DURÉE DE LA RÉADAPTATION**

Pour une même maladie, la durée totale des temps de réadaptation ne peut excéder trois années. Selon le type de maladie ou d'infirmité, il peut être proposé :

Soit le reclassement immédiat (par exemple pour des infirmités ou des affections chroniques ou stabilisées, la notion de réadaptation pouvant alors paraître inadéquate) ;

Soit la réadaptation par période d'une année avec possibilité de renouvellement jusqu'à trois ans au plus.

A la fin de la période de réadaptation et, de toute façon, au bout de trois années en poste de réadaptation, l'ancien malade se trouve placé devant les options suivantes :

- Reprendre son activité première, la réadaptation ayant alors pleinement réussi ;
- Se reclasser dans un autre emploi : poste d'enseignement aménagé en poste d'autre nature ;
- Etre mis en retraite pour invalidité.

Ces dispositions seront mises en application progressivement, selon des modalités qui feront l'objet d'instructions ultérieures.

Il est précisé que les emplois de reclassement aménagés sont en nombre très limité. Il est donc très vivement recommandé aux maîtres qui ne pourront reprendre leur activité d'enseignement de mettre à profit la période de réadaptation pour rechercher telle nouvelle orientation professionnelle qui leur paraîtra souhaitable. Les inspecteurs du service d'appui doivent notamment se préoccuper, avec l'aide des services de l'emploi et des services de l'orientation professionnelle, d'inciter ces enseignants à un reclassement et de les conseiller dans le choix d'une nouvelle carrière.

Lorsque ce choix s'exerce sur une carrière de la Fonction publique, du ministère de l'Education nationale ou d'un autre ministère, il est signalé que les intéressés peuvent bénéficier, selon la procédure prévue par le décret no 65-1112 du 16 décembre 1965, d'un recul de limite d'âge pour l'admission à concourir d'une durée égale à celle des

traitements et soins qu'ils ont eu à subir dans la limite de cinq ans.

Le Centre national de téléenseignement assure des préparations à la plupart des concours administratifs.

Un allègement de service de trois heures par semaine sera consenti aux maîtres qui préparent un concours destiné à assurer leur reclassement.