Tous professeurs, et maintenant ? Quelques limites sociologiques des rapprochements institutionnels

Géraldine Farges

▶ **To cite this version:**

Géraldine Farges. Tous professeurs, et maintenant ? Quelques limites sociologiques des rapprochements institutionnels. Administration & éducation, 2018, Vers l'école de demain : les professeurs de l'école du socle commun (158), pp.59-64. halshs-01817668

HAL Id: halshs-01817668
https://shs.hal.science/halshs-01817668

Submitted on 18 Jun 2018

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

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

Tous professeurs, et maintenant ? Quelques limites sociologiques des rapprochements institutionnels

Géraldine Farges
Maître de Conférences
IREDU – Université de Bourgogne Franche-Comté

Article publié dans la revue "Administration & Éducation", 2018/2 (N° 158)

Alors que les textes officiels diffusent l'idée d'une « culture commune » entre les professeurs quels que soient leurs contextes d'exercice (école, collège, lycée, éducation prioritaire, milieux urbains ou ruraux, etc.), cet article met en question le rapprochement des statuts depuis la seconde moitié du XXe siècle. À l'appui d'une enquête par questionnaire auprès d'enseignants du premier et du second degrés, il met au jour des clivages sociaux toujours d'actualité. Les différenciations entre les professeurs prennent des formes renouvelées qui interrogent la convergence vers des référents culturels communs.

Le référentiel de compétences de 2013[1] présente les « professeurs », terme désormais générique pour tous les enseignants (professeurs des écoles, professeurs certifiés, professeurs agrégés, professeurs de lycée professionnel, etc.), comme des « professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune ». L'idée de culture commune n'est pas nouvelle et s'inscrit dans un contexte de rapprochement institutionnel (au sens où celui-ci est porté par différentes réformes et textes officiels) de la formation, des statuts, des missions, des compétences des enseignants dans les dernières décennies du XX^{e} siècle. Cependant, on peut se demander jusqu'à quel point cela s'accompagne d'un rapprochement sociologique, étant donné que les « professeurs » restent différenciés par des logiques de corps et des hiérarchies historiquement structurantes (Chapoulie, 1987 ; Savoie, 2014). Nous proposons de répondre à ce questionnement en relativisant, d'une part, la convergence institutionnelle, puis en comparant, d'autre part, les caractéristiques sociologiques observées parmi les jeunes professeurs des écoles, des collèges et des lycées. Ces dernières sont révélatrices de clivages sociaux persistants, ainsi que de nouvelles différenciations.

1 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id

De moindres différenciations du point de vue de l'institution scolaire ?

Du milieu du XX^{e} siècle au début des années 2010, plusieurs réformes éducatives ont contribué à une plus grande proximité entre les corps enseignants, par une unification de leurs formations et une convergence entre leurs statuts et leurs missions. Le rapprochement institutionnel entre les corps enseignants est inséparable de la constitution d'un système scolaire unifié. L'émergence d'une « école moyenne », le collège, s'accompagne de la création de nouveaux corps donnant lieu à une plus grande différenciation de la « société enseignante », jusque là essentiellement constituée de deux catégories nettement distinctes, à la fois institutionnellement et sociologiquement : les instituteurs dans le primaire et les agrégés dans le secondaire (Prost, 1968). Ainsi, dans les années 1950, les lauréats du CAPET et du CAPES (nouvellement créé) reçoivent, comme les instituteurs, une formation pédagogique ; leurs services d'enseignement, une fois titulaires, sont plus longs que ceux des agrégés, qui deviennent numériquement minoritaires. Parallèlement, la massification scolaire et les besoins en personnels enseignants dans les collèges amènent dans le second degré des instituteurs, ce qui conduit à la création en 1969 du corps des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), instituteurs enseignant deux disciplines dans les collèges (Chapoulie, 1987). Ce brouillage des spécificités entre les corps, que ce soit du point de vue de la formation, des contextes d'exercice ou des services, ouvre la voie à des réformes visant la constitution d'un groupe professionnel enseignant plus unifié. En 1990, la création du statut des professeurs des écoles[2], aligné sur celui des certifiés, tout en revalorisant la condition des anciens instituteurs donne l'impression qu'un pas de plus est franchi en ce sens. La formation demandée aux enseignants du premier degré, qui s'est progressivement allongée depuis les années 1960, s'établit alors à trois ans d'études (licence) qui précèdent le passage du concours et, comme pour les certifiés, deux années de formation professionnelle dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). La réforme dite de la « masterisation », en 2008, consacre le rapprochement des niveaux de formation, demandant à ce que tous les enseignants soient désormais titulaires d'un bac + 5 universitaire. Par ailleurs, suivant le référentiel de compétences de 2013, les professeurs doivent avoir « une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements ». Cette idée de « continuité des enseignements » s'inscrit dans la suite

2 Décret n°90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles

de la mise en place du socle commun, surplombant les programmes scolaires et unifiant dans un même cadre les perspectives à atteindre. Cette continuité s'est notamment traduite, lors de la loi de refondation de l'école de 2013, par la conception d'un cycle commun à l'école élémentaire et au collège (le cycle de consolidation), supposant des concertations plus systématisées entre collègues des deux degrés.

L'effet de ces réformes sur le rapprochement entre les corps enseignants peut cependant être nuancé. Tout d'abord, les carrières dans lesquelles évoluent les enseignants restent nettement distinctes, de même que les hiérarchies dans lesquelles ils sont placés, notamment par rapport aux corps d'inspection. Bien que pris dans un mouvement commun de « managérialisation » (Buisson-Fenêt et Dutercq, 2015), les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) du premier degré restent à la tête d'une circonscription, suivant une base avant tout territoriale, tandis que les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) du second degré restent les garants d'une discipline au niveau académique. Par ailleurs, le rapprochement de la formation suivie par les enseignants, quand bien même les niveaux de diplôme se sont alignés, est ambigu. En effet, dès la fin des années 1990, les observateurs constatent que dans les IUFM les étudiants se croisent peu et que les cursus restent séparés, mis à part quelques enseignements transversaux (Peyronie, 1998). Il n'est pas certain que la transformation des IUFM en écoles supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) change la donne (Guibert et Troger, 2012). Ensuite, la « mastérisation » n'empêche pas des écarts notables quant à la nature de la formation suivie : les données récentes montrent que les futurs professeurs des écoles sont plus souvent titulaires d'un master obtenu dans une ESPE que les futurs professeurs des collèges et des lycées, plus souvent détenteurs d'un master obtenu dans une composante disciplinaire de l'université. Plus généralement, cela révèle que les motivations et les logiques d'accès aux métiers du professorat demeurent distinctes, la dimension disciplinaire restant centrale dans le second degré (Périer, 2016). Enfin, alors que les professeurs des écoles et les certifiés se situent depuis 1990 au même niveau dans les grilles indiciaires de la fonction publique, leurs salaires, qui rémunèrent un certain nombre de tâches qui relèvent des compétences désormais attendues, restent inégaux : par rapport à leur niveau de diplôme, les professeurs des écoles sont moins bien payés que d'autres diplômés comparables, alors que tel est moins le cas des professeurs des collèges et lycées (OCDE, 2014).

Au total, en dépit des réformes, de nouveaux clivages s'ajoutent aux anciens, de sorte que le rapprochement institutionnel et la « culture commune » dont il devrait être porteur, paraissent pour l'instant

limités. En outre, cela s'accompagne d'écarts sociaux délimitant des groupes socio-professionnels distincts.

Des univers sociaux toujours séparés

La notion de « culture commune » pourrait aussi supposer des parcours sociaux plus homogènes, permettant une inter-reconnaissance renforcée autour de valeurs partagées, ainsi que des formes de solidarité plus intégrées. Nous nous attacherons désormais à étudier les milieux sociaux dans lesquels les jeunes enseignants évoluent, en observant les écarts entre les jeunes professeurs des écoles, des collèges et des lycées en termes d'origine sociale, de relations de sociabilité ou d'alliances conjugales. Se concentrer sur les jeunes professeurs (âgés de 34 ans et moins) présente l'intérêt de travailler sur des individus comparables du point de vue de la période au cours de laquelle ils ont rejoint l'enseignement, ainsi que de certains aspects de leurs parcours de vie (par exemple la proximité des études, des enjeux d'insertion professionnelle ou de stabilisation personnelle et familiale). Nous nous appuierons ici plus précisément sur les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée en 2008 auprès d'un échantillon d'enseignants du premier et du second degré (encadré).

Notre enquête, baptisée « Enquête Enseignants », a été administrée auprès d'un échantillon d'enseignants contactés par l'intermédiaire de la MAIF, qui a bien voulu mettre à notre disposition un échantillon de 9 000 enquêtés, exerçant tous dans le secteur public. Nous n'avons sélectionné dans ce travail que la population enseignante du premier et du second degré en activité, ce qui représente près de 1 800 personnes. Les indications méthodologiques plus précises sur la construction de cette enquête ainsi que les résultats détaillés sont présentés dans notre ouvrage (Farges, 2017).

Dans les années 1980, un des arguments pour réformer le statut des instituteurs était de revaloriser le métier, notamment au niveau salarial, pour faire face à la « crise de recrutement ». Cela a contribué à attirer vers l'enseignement du premier degré un public issu de milieux sociaux plus favorisés (Charles et Cibois, 2010). Alors qu'historiquement les enseignants du primaire présentaient un recrutement social plus populaire que les enseignants du secondaire, l'observation des origines sociales des jeunes enseignants sur le temps long montre que celles-ci sont désormais plus proches : elles se sont en effet déplacées vers le milieu et le haut de la hiérarchie sociale, puisqu'environ un quart des jeunes enseignants du premier

comme du second degré a un père cadre, profession libérale ou profession intellectuelle supérieure (Farges, 2011). Il n'en reste pas moins que les enseignants du premier degré sont toujours caractérisés par une ascension sociale plus fréquente, notamment du point de vue du niveau de diplôme de leurs parents. Ainsi, ce sont 36 % des jeunes enseignants du premier degré qui ont un père diplômé de l'enseignement supérieur, mais 43 % des jeunes enseignants du second degré. Du point de vue des mères, ce sont 34 % des premiers qui ont une mère diplômée du supérieur et 43 % des seconds. Si l'on considère la profession de leurs parents, les jeunes professeurs des écoles conservent des origines sociales plus populaires que les jeunes professeurs des collèges et lycées, du point de vue de leur mère comme de leur père, tandis que les jeunes professeurs des collèges et des lycées sont plus souvent enfants d'enseignants, et plus souvent enfants de salariés du secteur public.

Un autre indicateur d'écarts maintenus entre les univers sociaux porte sur les relations de sociabilité. Les transformations institutionnelles, notamment le fait que les professeurs suivent désormais une formation de même durée dans les mêmes structures, auraient pu donner lieu à des sociabilités amicales renforcées entre les enseignants des deux degrés. Or, dans l'enquête de 2008 que nous avons réalisée, l'analyse des relations personnelles montre que les enseignants du premier et du second degré forment deux groupes professionnels assez étanches, qui se côtoient peu. Les jeunes enseignants du premier degré ont des relations à la fois plus nombreuses et plus intenses avec des collègues, de sorte qu'il semble davantage possible d'évoquer des formes de sociabilité amicale et non seulement professionnelle les concernant.

De plus, il apparaît aussi avec évidence que les univers sociaux restent distincts, dans la mesure où les comportements matrimoniaux ne se sont pas uniformisés pour les femmes comme pour les hommes qui enseignent. La profession du conjoint renseigne en effet tant sur les modes de vie que sur les relations ou alliances des enseignants entre eux ainsi qu'avec d'autres groupes sociaux. Parmi les jeunes enseignantes (pour des raisons d'effectifs disponibles les résultats mentionnés sur ce point ne portent que sur les femmes), les différences sont notables : par rapport aux jeunes femmes professeurs des écoles, les jeunes enseignantes du second degré sont plus souvent en couple avec un enseignant, en particulier du second degré, alors que, par rapport à leurs homologues du second degré, les jeunes enseignantes du premier degré sont plus souvent en couple avec un conjoint cadre ou profession intermédiaire, ainsi qu'avec un conjoint artisan ou commerçant. Par exemple, ce sont 46 % des jeunes femmes professeurs des écoles qui sont en couple avec un cadre (supérieur ou intermédiaire), contre 37 % de celles du secondaire ; 15 %

des premières sont en couple avec un enseignant contre 24 % des secondes. Ce plus grand éloignement du milieu enseignant ne se retrouve pas chez les enseignantes du premier degré plus âgées. Ainsi, les différences dans les caractéristiques sociodémographiques des uns et des autres, loin de s'effacer, se recomposent.

Vers de nouvelles différenciations

Il n'en reste pas moins que les transformations des statuts, de la formation, des métiers, des parcours sociaux, ont pu modifier le regard que les jeunes enseignants portent sur leur profession. En effet, l'enquête révèle une tension parmi les professeurs des écoles, que l'on ne retrouve pas pour les professeurs du secondaire, en ce qui concerne la valorisation intellectuelle de leur métier dans la société : si les enseignants du second degré se sentent valorisés de ce point de vue, tel est moins le cas des jeunes professeurs des écoles, dont les études sont pourtant désormais particulièrement longues et dont les motifs d'entrée dans le métier sont, comme le révèle notre enquête, plus souvent tournés vers la poursuite d'études et la volonté de rester en contact avec la vie intellectuelle. Ce décalage, qui ne se retrouve pas du point de vue de la valorisation sociale (les jeunes enseignants du premier et du second degré ont majoritairement l'impression d'exercer une profession peu valorisée socialement), est susceptible d'expliquer pour partie la plus grande exposition des professeurs des écoles aux risques psychosociaux (Jégo et Guillo, 2016), et mériterait une attention soutenue.

Enfin, soulignons que les différenciations institutionnelles et sociales s'imbriquent les unes aux autres : les liens d'amitié se nouent dans des contextes de travail qui doivent tout à l'organisation scolaire, les relations conjugales indiquent si des groupes sociaux ont des occasions de rencontre mais aussi la valeur sociale donnée aux différents métiers, les origines sociales révèlent à la fois l'attirance de certains groupes sociaux pour les métiers de l'enseignement et leurs chances relatives de réussir les concours qui y mènent. Or, les différenciations institutionnelles tendent à se creuser puisque, tout en affirmant l'uniformité des visées (« les personnels concourent à des objectifs communs »), le référentiel de compétences de 2013 reconnaît la « spécificité des métiers », ce qui suppose non seulement la reconnaissance de la variété des contextes d'exercice, mais conduit aussi à préciser des compétences, à adapter les parcours et distinguer les formations, au risque de freiner, voire empêcher, l'émergence de la « culture commune » attendue.

Références

Buisson-Fenêt H. et Dutercq Y. (2015), « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question », *Recherche et formation*, 78, pp. 9-13.

Chapoulie J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH.

Charles F. et Cibois P. (2010), « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, 77, n° 1, pp. 31-55.

Farges G. (2011), « Le statut social des enseignants français au prisme du renouvellement générationnel », *Revue Européenne des sciences sociales*, vol. 49, n° 1, pp. 157-178.

Farges G. (2017), *Les Mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, PUF.

Guibert P. et Troger V. (2012), *Peut-on encore former des enseignants ?*, Paris, Armand Colin.

Jégo S. et Guillo C. (2016), « Les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013 », *Éducation et Formations*, vol. 92, pp. 77-113.

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*.

Périer P. (2016), « Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives », *Rapport pour le CNESCO*, http://www.cnesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/.

Peyronie H. (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, Presses Universitaires de France.

Prost A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin. Savoie P. (2014), « Les caractères originaux de l'histoire de l'État enseignant français XIX^{e}-XX^{e} siècles », *Histoire de l'éducation*, vol. 140-141, pp. 1-29.