

Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil

Florence Legendre

L'interrogation centrale à laquelle l'article cherche à répondre est de savoir si les origines migratoires font varier significativement les conceptions du métier et les attitudes professionnelles des accédants enseignants. À partir d'une enquête par questionnaires menée auprès de 1 022 stagiaires IUFM 2^e année de l'académie de Créteil, des typologies de conceptions du métier ont été élaborées et systématiquement mises en perspective aux origines sociales et migratoires. Les enseignants issus des immigrations forment un groupe hétérogène qui se distingue très nettement sur deux axes modaux d'opposition : l'ordre d'enseignement et la configuration migratoire de la famille. Enfin, on s'interroge sur l'influence de l'origine migratoire sur le souhait d'enseigner en ZEP qui peut être interprété comme un manière de résoudre le dilemme de statuts que certains enseignants issus des immigrations ont à affronter.

Mots-clés : représentations du métier, attitudes professionnelles, enseignants issus des immigrations, accédants enseignants.

La *professionnalisation*, dans un des sens de cette notion polysémique, peut s'entendre comme le processus progressif d'affiliation à un groupe professionnel en rapport avec la socialisation et la construction de l'identité professionnelle. Sans entrer dans les débats entre fonctionnalisme et interactionnisme sur la question de l'existence même d'une *profession* enseignante (1), nous retenons ici une conception d'inspiration interactionniste de la notion de profession. Selon E.C. Hugues (Hugues E.C., 1996) une profession est caractérisée par le fait que l'exercice de ses activités nécessite l'obtention d'une *licence*, c'est-à-dire d'une permission légale d'exercer un cer-

tain travail interdit aux autres individus qui n'en sont pas détenteurs (ce qui peut correspondre, pour ce qui concerne les enseignants par exemple, à l'obtention du CRPE, CAPES, CAPET, CAPLP, agrégation, etc. (2) ...) et par l'existence d'un *mandat*, c'est-à-dire un sens social des activités et une mission définis par les *professionnels* eux-mêmes. L'ensemble de ces processus permet d'acquérir une reconnaissance sociale basée sur le fait que la société reconnaît à la profession en question l'exclusivité dans la réalisation de la mission considérée. Enfin, l'appartenance au groupe professionnel s'ancre par la socialisation professionnelle, qui peut débiter bien avant les études et qui

perdure tout au long de la carrière (3) (Périer P., 2004) et dans le partage de conceptions communes du métier qui participent fortement à la constitution des *identités professionnelles*.

La *professionnalisation* des enseignants dans son sens fonctionnaliste comme dans son assertion interactionniste ou celles plus critiques des néo-marxistes ou des néo-wéberiens (Dubar C. et Tripiet P., 1998), est caractérisée par le suivi d'une formation universitaire et l'obtention d'un diplôme – étroitement liée à la *licence* – qui permet de réserver l'accès à la profession à ceux qui en sont détenteurs. Cette formation, outre l'apprentissage de connaissances cognitives destinées à la pratique professionnelle, a également pour but de favoriser la diffusion d'une conception commune du métier, c'est-à-dire une définition plus ou moins stable du rôle en qualité de professionnel et de la fonction de la profession dans la société. En ce sens, le processus de *professionnalisation* des enseignants s'accompagne du partage d'une même conception de l'identité, des règles de conduites, des buts et des valeurs de la profession, dans le cadre d'une culture professionnelle, au sens de Hugues, c'est-à-dire une communauté d'expériences et de pratiques propres à un groupe social qui s'incarne dans des comportements habituels et des conceptions conventionnellement partagées par tous.

Néanmoins si les processus de professionnalisation amènent à l'acceptation et à l'intériorisation des règles morales de la conduite professionnelle, il ne faut pas omettre les différences objectives qui existent au sein d'un groupe professionnel. L'hétérogénéité sociale du corps enseignant, la division statutaire de la profession sont autant d'éléments qui participent de ces différences. La profession enseignante est segmentée (Strauss, 1992), notamment en fonction de la structure institutionnelle qui distingue fortement le primaire du secondaire mais également par rapport à la diversité de statut existant et des lieux d'exercice. Nous nous proposons ici de mettre en évidence l'analogie de certains éléments qui traduisent l'appartenance à la communauté enseignante, le partage de l'identité professionnelle, les représentations du métier et de l'école des accédants aux professions enseignantes, tout en éclairant les fortes divergences internes.

CONFORMISME OU DIVERSITÉ ?

Nous abordons ces conceptions du métier à partir d'une recherche (4) qui s'interroge initialement sur les modalités de la présence des individus issus des

immigrations dans le corps enseignant. Dans une première partie de la recherche consacrée aux modalités d'accès à la profession, Frédéric Charles (Charles F., Legendre F., 2003) met bien en évidence, au travers des parcours des enseignants, l'importance des dispositions et prédispositions pour s'orienter vers ces emplois. Les conditions spécifiques pour les enseignants issus des immigrations, proches en cela qu'ils sont des enseignants issus des classes populaires, s'articulent d'une part autour de pratiques familiales (une mobilisation familiale autour de la réussite scolaire des enfants, une bonne réussite scolaire des intéressés et de leur collatéraux, de forts encouragements parentaux à poursuivre des études, une attitude parentale résolument « moderne » orientée vers la mobilité sociale des filles et une éducation plutôt stricte, enfin des stratégies scolaires spécifiques, notamment pour éviter, dans la mesure du possible, la scolarisation dans les établissements scolaires classés ZEP) et d'autre part de leur investissement dans des activités parascolaires. Les processus de socialisation anticipatrice (Charles F., 2004) apparaissent déterminants dans le choix de ces métiers.

La mobilisation familiale autour du projet de réussite scolaire, l'investissement dans des activités parascolaires participent du processus de *professionnalisation*, en tant qu'ils constituent des formes d'identification, d'acculturation qui rapprochent de cet univers social des individus issus des catégories les moins favorisées. Ce qui est le cas des enseignants issus des immigrations comme le montre le tableau I, en particulier lorsque les deux parents sont immigrés (5).

Ces médiations d'accès aux professions enseignantes contribuent à rendre probable, ou même seulement possible, l'accès à ces professions enseignantes pour des jeunes hommes, et surtout des jeunes femmes, qui sont a priori socialement les plus éloignés de ces espaces. La fréquentation d'une institution commune de formation professionnelle d'enseignement supérieur (l'IUFM) favorise encore, comme le montre E.C. Hugues pour les infirmières (Hugues E.C., 1996), la production de « dispositions communes » qui se traduisent par un conformisme en ce qui concerne les représentations du métier, de l'école et plus loin de la société en général. Cette imprégnation culturelle participe de la construction de l'identité professionnelle (Dubar C., 1991).

En même temps, l'appartenance statutaire aux différents corps enseignants structure la socialisation professionnelle. Les profils scolaires, sociaux, cultu-

Tableau I. — **Comparaison de l'origine sociale des enseignants selon les origines migratoires des parents pour l'enseignement primaire et secondaire.**

Profession du père	Primaire			Secondaire		
	Les deux parents français	Couples mixtes	Les deux parents immigrés	Les deux parents français	Couples mixtes	Les deux parents immigrés
Classes supérieures	29,2	25,0	8,3	48,2	45,8	3,7
Classes moyennes sup.	31,1	34,4	11,9	22,9	8,3	3,7
Employés	18,4	3,1	8,3	8,6	4,2	7,4
Indépendants	10,2	9,4	7,1	8,3	8,3	11,1
Ouvriers	11,1	28,1	64,3	12	33,3	74,1
Total général	100	100	100	100	100	100
Effectif	479	32	84	301	24	27

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

rels et de genre participent pleinement à ce processus de différenciation. Cet article s'interroge sur les particularités des enseignants issus des immigrations. Échappent-ils au conformisme attendu dans leurs représentations du métier et du rôle de l'école dans la société ? Développent-ils des attitudes et des représentations différenciées par rapport à leurs pairs « d'origine française » ? L'histoire de leur famille, marquée par la diversité et les migrations, influe-t-elle sur les attentes ou les images qu'ils ont de leur métier et de l'École en général ?

Plus de la moitié des pères des enseignants issus des immigrations interrogés exercent une profession ouvrière. Leur parcours scolaire a été l'objet d'une attention familiale toute particulière qui leur a permis d'échapper à leur « destin scolaire » en suivant une carrière à l'école proche de celle de la majorité de leurs collègues d'origine française, c'est-à-dire de celle des enfants des classes moyennes/supérieures en ce qui concerne leurs chances d'obtention d'un bac général, notamment en évitant une scolarité en ZEP. Comme pour l'ensemble des enseignants, l'école a toujours bénéficié d'une image positive dans leur environnement familial. On peut donc émettre l'hypothèse selon laquelle aujourd'hui encore ils développent des représentations positives des fonctions et des tâches de l'École. En tant que « pur produit » du système scolaire, on peut penser que certains de ces enseignants s'inscrivent dans des attitudes de reconnaissance envers l'institution qui leur a permis de réaliser une forte ascension sociale intragénérationnelle.

De façon concomitante, cette mobilité se réalise dans une période vécue comme « plus difficile qu'avant » (cet « avant » ne constituant le plus souvent qu'une image idéale du métier qui n'a jamais vraiment existé et ce « désenchantement » revenant régulièrement dans les discours publics) à laquelle les enseignants issus des immigrations ne peuvent pas échapper. Le « malaise des enseignants » concerne tous les enseignants, ceux du primaire comme ceux du secondaire. Dans le primaire, les mécontentements s'expriment le plus souvent dans des zones géographiques fortement urbanisées marquées par la ségrégation des écoles dans lesquelles les enseignants ont à faire face à des classes très hétérogènes en ce qui concerne les niveaux scolaires, à des enfants connaissant des situations familiales difficiles, à des problèmes de discipline, etc. Tout un ensemble d'éléments qui provoque chez les enseignants un fort sentiment d'impuissance dans la réalisation de leur métier.

Dans le secondaire, en particulier dans les collèges qui cristallisent aujourd'hui toutes les attentions, les problèmes de gestion pédagogique et administrative s'inscrivent dans la contemporanéité de deux processus. D'une part la suppression du seuil d'orientation en 5^e maintient jusqu'à l'âge de 16 ans dans le collège des élèves auparavant orientés vers les filières techniques ou professionnelles et souligne encore la forte hétérogénéité des élèves tant en ce qui concerne les niveaux scolaires que les caractéristiques socioculturelles. Et d'autre part la suppression, à partir du milieu des années 1980, du corps des Professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC)

Tableau II. — **Caractéristiques des classes « les tolérants » et « les orthodoxes ».**

Analyse en nuées dynamiques	Classes	
	Les « tolérants » N = 472	Les « orthodoxes » N = 369
Reconnaissance de la discrimination en France	<i>D'accord</i>	Partagé
Les institutions devraient mieux refléter les diversités d'origines	<i>D'accord</i>	Partagé
Le racisme est un problème crucial à l'école	<i>D'accord</i>	Partagé
Encourager la préservation des langues et cultures d'origines	<i>D'accord</i>	Partagé
En faveur des enseignements bilingues à l'école	<i>D'accord</i>	Partagé
Le corps enseignant doit représenter la diversité	<i>D'accord</i>	Partagé
Pour un enseignement des langues d'origine à l'école	<i>Partagé</i>	Pas d'accord
La législation actuelle assure l'égalité des chances	<i>Partagé</i>	D'accord
Les communautés doivent assurer elles-mêmes la préservation de leur langue et culture	<i>Partagé</i>	D'accord

Source : Enquête IUFM Créteil 2003

remplacés par des Capesiens dont la formation est très académique, sur le mode de l'agrégation, et de recrutement social plus élevé. Cela se traduit par l'aggravation des écarts sociaux et culturels entre élèves et corps enseignant du secondaire, écarts qui se cristallisent également dans la mutuelle incompréhension entre les équipes pédagogiques et les familles, notamment en ce qui concerne les fonctions et tâches allouées à l'école (Rayou P. et Van Zanten A., 2004).

Dans ce cadre, la diversité culturelle des élèves, comme celle des enseignants, est parfois envisagée de manière problématique en ce sens qu'elle serait susceptible d'interroger les principes de l'école républicaine (6). Selon les conceptions professionnelles dominantes, les enseignants sont traditionnellement attachés au caractère universaliste et laïque de l'école républicaine. Mais qu'en est-il dans la réalité, dans la diversité des parcours et des origines ? Qu'en est-il des enseignants issus des immigrations qui de par leurs origines migratoires introduisent une diversité visible dans l'institution ? Adhèrent-ils de manière différente par rapport à leurs pairs « d'origine française » aux préceptes de l'école républicaine pensée comme un outil de mobilité sociale, ou bien au contraire leur propre histoire familiale les amène-t-elle à favoriser la diversité au détriment de l'unicité, les différences culturelles à la place d'une culture « française » (par ailleurs tout aussi idéal-typique) ou encore un particularisme contre un universalisme abstrait ? C'est à ces questions que cet article se propose d'apporter des éléments de réponse.

PROXIMITÉ AU MODÈLE RÉPUBLICAIN

Il est difficile, plus encore lorsqu'on touche au « sacré » de l'École Républicaine, de faire émerger de grandes tendances autres que structurelles pour distinguer les rapports à l'école qu'entretiennent les accédants enseignants du fait de l'extrême concentration des positions autour des grands principes (7). L'étude fine des données de notre recherche permet de mettre en évidence des éléments qui ne vont plus apparaître significativement à un niveau beaucoup plus global de l'analyse. Ainsi les variables relatives aux grands principes de l'école républicaine n'apparaissent pas assez discriminantes pour distinguer les enseignants interrogés parce que, dans l'ensemble, quels que soient l'ordre d'enseignement et les origines sociales ou migratoires, **ils s'affirment tous très attachés à ces valeurs républicaines** (par exemple, le traitement identique de tous les élèves, la force du règlement scolaire, ou encore la laïcité de l'institution).

Néanmoins, à travers leurs réponses, deux groupes (8) se distinguent en fonction de leur proximité au modèle de l'École Républicaine (cf. tableau II). Le premier groupe d'enseignants, le plus important quantitativement (N = 472), que nous avons appelé **les tolérants**, est marqué par une tolérance et un soutien vis-à-vis des langues et cultures d'origines, ainsi que par une reconnaissance accrue du racisme et des discriminations qui se traduit, notamment, par la volonté d'une meilleure représentativité des diverses origines dans les corps de l'État. Nous appe-

Tableau III. — **Rapports à la diversité culturelle selon l'ordre d'enseignement et les origines migratoires des parents**

En %	Rapports à la diversité culturelle à l'école		Total en %	Effectif
	Les tolérants	Les orthodoxes		
Primaire				
Les deux parents français	57 %	43 %	100 %	444
Un seul parent français	67 %	33 %	100 %	30
Les deux parents étrangers	80 %	20 %	100 %	69
Total	60 %	40 %	100 %	543
Secondaire				
Les deux parents français	46 %	54 %	100 %	252
Un seul parent français	41 %	59 %	100 %	22
Les deux parents étrangers	81 %	19 %	100 %	21
Total	48 %	52 %	100 %	295

Source : Enquête IUFM Créteil 2003

lons le second groupe les **orthodoxes** (N = 369) parce qu'ils adhèrent très fortement aux valeurs de l'école républicaine. Ils sont caractérisés principalement par leur croyance forte dans l'égalité des chances et par le fait qu'ils renvoient aux familles et aux communautés la charge de la préservation des langues et des cultures d'origine.

Ces deux groupes se distinguent nettement en ce qui concerne leurs rapports à la diversité culturelle à l'école. Le tableau III montre qu'il s'agit de deux sous-populations bien distinctes.

L'ordre d'enseignement : Cette variable forte de différenciation des attitudes et représentations des enseignants renvoie aux conditions d'exercice dans chacun des ordres. Ici ces conditions sont plus supposées que réelles – nous avons affaire à des stagiaires de 2^e année d'IUFM – et fortement liées aux particularités de l'académie de Créteil qui présente, avec la Corse, la plus forte concentration de collègues qualifiés de « difficiles » et « très difficiles » (9). L'ordre d'enseignement structure en effet les rapports à la diversité culturelle à l'école. Le test du Khi-deux nous indique que ces répartitions sont significativement différentes (à P = 0,01 (10)). Vis-à-vis de la diversité culturelle, les professeurs des écoles apparaissent globalement plus tolérants et ouverts à l'introduction de la différence, de la diversité dans l'école. Inversement, les enseignants du secondaire semblent davantage attachés aux valeurs et traditions du modèle universaliste de l'école républicaine française.

Les **origines migratoires** fonctionnent souvent dans le même sens que les **origines sociales** sans toutefois s'y fondre (pour ces deux variables, croisées avec le type de rapport à la diversité culturelle à l'école, le test du Khi-deux montrent des relations significatives à P = 0,01). Parmi les enseignants issus des immigrations, se particularisent ceux dont les deux parents sont immigrés, qui adoptent, quel que soit l'ordre d'enseignement, une position plus tolérante vis-à-vis de la diversité culturelle à l'école. Les enseignants « d'origine française », quel que soit l'ordre d'enseignement, adoptent les positions les plus orthodoxes. Entre ces deux positions naviguent les enseignants issus d'un couple mixte, qui dans le secondaire peuvent même être plus orthodoxes que leurs collègues « d'origine française ». Les positions adoptées par les enseignants « tolérants » apparaissent comme des attitudes de classes ouvrières (dont est très majoritairement issu le groupe des enseignants qui ont leurs deux parents immigrés) tandis que les opinions des enseignants « orthodoxes » seraient plutôt le fait des autres catégories sociales.

Les enseignants issus des immigrations, et particulièrement quand les deux parents sont immigrés, apparaissent moins *indifférents à la différence*. Toutefois, il faut souligner qu'ils restent globalement « conformistes », comme l'ensemble de leurs collègues, dans leur rapport aux grands principes de l'École Républicaine.

Tableau IV. — Représentations (12) du métier selon l'ordre d'enseignement et les origines migratoires des parents

	Primaire			Secondaire		
	Les deux parents français	Un parent immigré	Les deux parents immigrés	Les deux parents français	Un parent immigré	Les deux parents immigrés
Positives	35 %	40 %	45 %	27 %	20 %	32 %
Ambivalentes	16 %	7 %	14 %	4 %	4 %	7 %
Négatives	49 %	53 %	41 %	69 %	76 %	61 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
<i>Effectif</i>	509	34	89	314	25	28

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

DES CONCEPTIONS DU MÉTIER DOMINANTES (11)

Majoritairement les représentations des enseignants interrogés correspondent à l'image que la profession donne – ou veut se donner. Des tendances lourdes apparaissent :

- On vient de le voir, les enseignants interrogés se déclarent très attachés aux valeurs « républicaines ». Ils évoquent très majoritairement l'instruction, la socialisation, la laïcité et l'égalité des chances (ou encore la transmission des savoirs, la tolérance, la citoyenneté) comme valeurs que l'école doit transmettre en priorité – et ce sont ces mêmes valeurs qui leur semblent les plus négligées aujourd'hui. Par ailleurs plus de 80 % d'entre eux sont d'accord pour « considérer les élèves d'origine étrangère comme les autres », pour « ne pas accepter d'exceptions au règlement scolaire » ou pour affirmer que « l'éducation religieuse doit se faire hors l'école ». Sur ces positions les attitudes sont presque unanimes.

- Plus de la moitié des enseignants pensent que leur métier est socialement dévalorisé (56 %) et cela plus nettement dans le secondaire général (70 %) que dans le primaire (48 %).

- Ils définissent leur métier par le terme « d'Éducateur au sens large » dans 73 % des cas.

- Les fonctions les plus importantes allouées à l'école sont l'épanouissement et/ou l'instruction dans 70 % des cas.

- Enfin, autre élément des conceptions du métier « dominantes », quand les enseignants interrogés reconnaissent l'existence des inégalités à l'école, ces

dernières sont très majoritairement expliquées par des éléments externes à la pratique professionnelle individuelle (c'est plutôt la « faute » de l'institution, du contexte social/familial ou de l'élève lui-même).

Sur ces questions d'ordre général, les enseignants interrogés adoptent donc de manière assez majoritaire les attitudes et opinions que l'on attend d'eux. Ces assertions illustrent bien les conceptions du métier en vigueur. Elles sont largement idéal-typiques et ne correspondent que de très loin aux pratiques concrètes.

.... AVEC DES VARIANTES PERSONNALISÉES

Les enseignants issus des immigrations adoptent des représentations du métier plus positives que leurs collègues d'origine française. De nouveau, leurs positions varient significativement selon deux axes : l'ordre d'enseignement et la composition du couple parental (cf. tableau IV).

Deux positions se distinguent :

- Une représentation plutôt positive du métier envisagé dans sa fonction la plus large « d'éducateur ».

Ce sont les enseignants issus des immigrations du primaire qui adoptent le plus souvent ce type de représentation, davantage encore quand leurs deux parents sont immigrés. Par ailleurs, ils ont plus souvent encadré des activités parascolaires. Si l'on considère l'ensemble de la population interrogée, on retrouve également ici les enseignants les moins favorisés socialement (plus souvent professeurs des

écoles, ils sont moins diplômés que les autres, leurs parents le sont peu aussi et ils appartiennent plus souvent aux classes ouvrières et moyennes inférieures).

– Une représentation plutôt négative du métier envisagé dans sa fonction la plus étroite de « transmetteur de connaissance ».

Ce sont les enseignants issus des immigrations du secondaire qui adoptent le plus souvent ce type de représentation, davantage encore quand un seul parent est immigré. Par rapport au groupe précédent, ils se sont moins souvent investis dans des activités parascolaires et ils ont plus fréquemment un membre de leur famille dans la profession. Si l'on considère l'ensemble de la population interrogée, les enseignants les plus favorisés socialement et scolairement (enseignants du secondaire, plus diplômés, issus des catégories sociales les plus favorisées, etc.) sont également plus nombreux à adopter cette position.

Cette opposition entre une représentation d'un métier plus valorisé dont les tâches sont élargies et une autre d'un métier plutôt dévalorisé, centré sur sa fonction de transmission des connaissances, renvoie certes aux spécificités des contextes d'enseignement et des conceptions professionnelles des deux ordres d'enseignement (primaire versus secondaire) mais elle recouvre également, pour l'ensemble des enseignants quelles que soient leurs origines migratoires, l'opposition entre populations favorisées scolairement et socialement et populations défavorisées.

Les représentations du métier varient également en fonction du type de socialisation anticipatrice. Les enseignants sont plus critiques lorsqu'ils sont familiarisés depuis longtemps avec l'institution, par exemple quand un ou plusieurs membres de leur famille sont enseignants. C'est l'inverse quand il s'est agi d'une socialisation « externe », c'est-à-dire par le biais de rencontres grâce aux activités parascolaires. Dans ce cas, les enseignants partagent une vision plus positive de l'institution et plus large de la fonction.

Tout se passe comme si la dévalorisation du métier et son assertion la plus académique allait de pair avec des origines sociales favorisées et qu'inversement la faiblesse des capitaux scolaires, économiques et sociaux suscitait un enthousiasme plus vif vis-à-vis des professions enseignantes définies dans leur sens le plus large. Ce sont deux types de rapport au métier, marqués par la distance sociale des enseignants à l'école, qui s'expriment ici.

PERCEPTION DES INÉGALITÉS : ENTRE DÉSENCHANTEMENT ET AVEUGLEMENT

Plus de la moitié des enseignants interrogés ne reconnaissent pas nettement l'existence des inégalités sociales devant l'école : 52 % des professeurs des écoles et 54 % des enseignants du secondaire en ont une reconnaissance faible ou très faible (cf. tableau VII). Si les professeurs des écoles sont un peu plus sensibles à ces inégalités, ils sont également plus optimistes que leurs collègues du secondaire pour ce qui concerne le rôle alloué aux enseignants dans la lutte contre les échecs scolaires. Cinquante et un pour cent d'entre eux pensent que les causes des échecs scolaires n'échappent pas aux possibilités d'actions des enseignants, contre 35 % dans le secondaire. Les enseignants du secondaire se montrent un peu moins conscientisés sur les inégalités sociales à l'école, les échecs scolaires leur apparaissent donc sans causes identifiables et semblent échapper à l'action des enseignants.

En ce qui concerne les différenciations des trajectoires scolaires entre les filles et les garçons, c'est plus d'un enseignant sur trois qui considère qu'elles n'existent pas vraiment (13). Ces différences de carrière scolaire entre les genres sont « naturalisées » dans leurs causes. Selon les enseignants interrogés, elles découlent, en premier lieu, des goûts et des sensibilités différentes selon les disciplines. La tradition sociale ou le choix des familles interviennent respectivement en deuxième et troisième position des explications évoquées. La prédominance de ces représentations naturalistes explique que pour la majorité des enseignants interrogés, en particulier dans le secondaire, les causes de la ségrégation sexuée à l'école ne puissent pas être contre-balancées par l'action des enseignants : 39 % des professeurs des écoles pensent que *les causes de la ségrégation sexuée dans le système scolaire échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants*, c'est le cas de 50 % des enseignants du secondaire. Quand on connaît le poids de la socialisation scolaire dans la constitution des identités de genre et dans la diffusion des rôles sociaux de sexe, on ne peut que s'inquiéter sérieusement des conséquences de telles représentations parmi les enseignants qui, quand elles sont des femmes (soit 85 % dans le primaire et 65 % dans le secondaire) sont, à leur insu, les meilleures ambassadrices des modèles sociaux de domination masculine.

Plusieurs éléments influent sur ces positions, mais de manière différente selon les ordres d'enseignement.

Tableau V. — Opinions sur la réussite des enfants d'origines étrangères selon l'ordre d'enseignement et les origines migratoires des parents

	Les enfants d'origines étrangères			Total	Effectif
	échouent plus fréquemment que les autres	ont dans l'ensemble les mêmes résultats	réussissent plus fréquemment		
<i>Primaire</i>					
les deux parents français	65 %	33 %	2 %	100 %	509
un seul parent français	53 %	47 %	100 %	34	
les deux parents étrangers	43 %	49 %	8 %	100 %	89
Total	62 %	36 %	2 %	100 %	632
<i>Secondaire</i>					
les deux parents français	63 %	35 %	2 %	100 %	314
un seul parent français	60 %	40 %	100 %	25	
les deux parents étrangers	52 %	40 %	8 %	100 %	28
Total	62 %	36 %	2 %	100 %	367

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003

Importance du parcours personnel

Plus de 60 % des enseignants interrogés considèrent que les enfants d'ouvriers ou les enfants d'origines étrangères échouent plus fréquemment que les autres. Mais marginalement, donc pour certains accédants, les perceptions de l'échec scolaire selon les origines des élèves, semblent liées aux propres origines des enseignants. Par exemple, ce sont les enseignants issus des immigrations qui pensent que les élèves d'origines étrangères obtiennent les mêmes résultats que les autres ou même réussissent mieux, tandis que les enseignants dont les deux parents sont français apparaissent plus « lucides » sur ces inégalités (cf. tableau V). Dans le même sens, ce sont les enseignants d'origine ouvrière et employée qui pensent le plus souvent que les enfants d'ouvriers réussissent autant ou plus fréquemment que les autres (respectivement 42 % et 44 % contre 34 % des enseignants issus des classes supérieures).

Cela est particulièrement vrai dans pour les professeurs des écoles (le test du Khi-deux nous indique que ces répartitions sont significativement différentes à $P=0,1$). Si les effectifs sont faibles, la majorité des enseignants apparaissant lucides vis-à-vis des inégalités sociales à l'école, ces constats vont dans le sens d'une certaine reconnaissance envers l'institution comme nous en avons posé l'hypothèse. En effet, ces relations peuvent s'expliquer par le fait que cer-

tains enseignants issus des immigrations, comme ceux d'origines ouvrières, sont le plus souvent de « purs produits » de l'institution scolaire et qu'ils pensent devoir leur position actuelle justement à leur réussite scolaire. Ceux-là ne se sont pas sentis victimes d'un système ou désavantagés par rapport aux autres élèves, au contraire. Leur propre parcours de réussite les incite à développer un regard « enchanté » sur l'institution scolaire.

Pour ce qui est de la ségrégation de genre, alors que pour les enseignants dont les deux parents sont de nationalité française on observe peu de différences entre hommes et femmes, parmi les enseignants issus des immigrations, la distinction entre les genres affiche tout son sens (cf. tableau VI) : les femmes issues des immigrations sont nettement plus conscientes de la différenciation des trajectoires scolaires entre les genres que leurs homologues masculins.

Certes, les effectifs sont réduits, surtout pour les enseignants issus des immigrations, mais parmi les enseignants issus d'un couple mixte la différence est nette, en particulier dans le primaire : 78 % des professeuses des écoles dont un parent est français sont sensibles aux différenciations de parcours scolaire entre les sexes contre juste la moitié (50 %) des hommes. Quand les enseignants ont leurs deux parents immigrés, la différence entre femmes et

Tableau VI. — **Reconnaissance de la différenciation des trajectoires scolaires des filles et des garçons selon le genre et les origines migratoires des parents**

	Reconnaissance des différenciations de trajectoires scolaires des filles et des garçons (N = 596)		
	les deux parents français	un seul parent immigré	les deux parents immigrés
Primaire			
Femme	48 % (223)	78 % (23)	60 % (45)
Homme	57 % (42)	50 % (5)	38 % (7)
Secondaire			
Femme	70 % (134)	68 % (12)	90 % (16)
Homme	70 % (77)	60 % (4)	67 % (8)

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

Lecture : 48 % des enseignantes du primaire d'origine française pensent qu'il existe bien des inégalités de carrière scolaire entre les genres, soit 223 femmes.

hommes est également très forte tant dans le primaire que dans le secondaire. À l'extrême, seulement 7 hommes professeurs des écoles dont les deux parents sont immigrés sur 19 reconnaissent l'existence de différenciation des trajectoires scolaires des filles et des garçons ! Ici encore, c'est le parcours personnel de l'enseignant qui semble déterminer sa position vis-à-vis des inégalités de scolarité. Dans un autre travail (Legendre F., 2002), nous avons montré que la position vis-à-vis de la démarche interculturelle en éducation dépendait non seulement des origines sociales et culturelles des accédants professeurs des écoles interrogés mais également de l'expérience personnelle de la diversité culturelle. Ici également, il apparaît que les représentations du métier, si elles sont fortement déterminées par les corps d'appartenance et, plus tard, par les conditions d'exercice, se forment également en amont, et de manière différenciée selon les expériences de chacun pour aboutir à des rapports au métier et plus loin des identités professionnelles diversifiées.

Ainsi, les explications données à la persistance des échecs scolaires varient également en fonction de ce principe. Quel que soit l'ordre d'enseignement, les enseignants issus des immigrations imputent les échecs scolaires plus souvent aux « ratés » du processus d'apprentissage quand leurs deux parents sont immigrés (qui restent d'ailleurs essentiellement liés à l'élève lui-même et pratiquement jamais à l'enseignant). Dans cette perspective de psychologisation, la réussite est une question de volonté individuelle ; eux ont bien réussi ! La responsabilité des échecs scolaires est plus souvent attribuée à l'institution scolaire en général pour les enseignants issus

d'un couple mixte tandis que ceux dont les deux parents sont de nationalité française soulignent davantage l'influence des contextes socioculturels et familiaux. Il semble bien qu'ici encore les enseignants puisent dans leur propre expérience – d'élève – pour envisager les échecs scolaires. Mais sur ces questions, il persiste une dimension commune à tous. Ils se rejoignent dans l'occultation du rôle de l'enseignant dans la genèse des échecs scolaires.

Une influence contradictoire des origines migratoires dans le primaire et dans le secondaire sur la perception des inégalités

Les professeurs des écoles issus des milieux populaires apparaissent les moins désenchantés, c'est-à-dire qu'ils adhèrent le plus souvent à une vision « naturaliste » de l'éducation. Dans le primaire les enseignants issus des classes ouvrières et des classes moyennes inférieures reconnaissent le moins souvent l'existence des inégalités sociales (61 % et 54 % d'entre eux affichent une faible ou très faible conscience des inégalités sociales à l'école, cf. tableau VII), alors que, dans l'enseignement secondaire, ce sont précisément ces enseignants enfants d'ouvriers qui sont les plus sensibles aux inégalités sociales à l'école.

À origines sociales égales, ces relations s'inscrivent dans le même sens que celles liées aux origines migratoires qui ont cependant des effets propres mais également différenciés selon les contextes d'enseignement. D'une manière globale, les enseignants « d'origine française », plus nettement dans le second

Tableau VII. — **Reconnaissance des inégalités sociales (14) à l'école selon l'origine sociale des enseignants**

	Reconnaisances des inégalités sociales à l'école		Total	Effectif
	Faible/très faible	Forte/très forte		
Profession du père				
Primaire				
Classes ouvrières	61 %	39 %	100 %	116
Classes moy. inférieures	54 %	46 %	100 %	146
Classes moy. supérieures	46 %	54 %	100 %	170
Classes supérieures	49 %	52 %	100 %	155
Total	52 %	48 %	100 %	587
Secondaire				
Classes ouvrières	48 %	52 %	100 %	64
Classes moy. inférieures	55 %	45 %	100 %	53
Classes moy. supérieures	57 %	43 %	100 %	72
Classes supérieures	55 %	45 %	100 %	157
Total	54 %	46 %	100 %	346

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

daire que dans le primaire, apparaissent plus pessimistes que leurs collègues issus des immigrations en ce qui concerne les capacités d'action des enseignants pour combattre les inégalités sociales à l'école (dans le secondaire les premiers sont 66 % à partager cette opinion contre 57 % des seconds). Dans le détail (15) de la sous-population issue des immigrations, on constate une nette distinction entre les enseignants issus d'un couple mixte et ceux dont les deux parents sont immigrés en fonction des ordres d'enseignement. Dans le primaire, ce sont les enseignants issus d'un couple mixte qui sont les plus conscientisés aux inégalités et encore eux qui restent les plus optimistes en ce qui concerne les capacités d'action des enseignants pour les combattre. À l'inverse dans le secondaire ce sont eux les plus fatalistes, et ils le sont même davantage que leurs collègues dont les deux parents sont de nationalité française (cf. tableau VIII).

On remarque également une distinction relative à l'histoire des mouvements migratoires en France. Quel que soit l'ordre d'enseignement, les professeurs issus des immigrations les plus anciennes (Europe du sud) sont plus fatalistes que leurs collègues issus des immigrations plus récentes (Maghreb). Cet écart renvoie aux origines sociales de ces enseignants. Ce sont ceux issus des immigrations plus anciennes en

provenance de l'Europe du Sud, d'origine sociale plus favorisée que leurs collègues Maghrébins, qui affirment le plus souvent que les causes des échecs scolaires « échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants ».

Dans le même sens, les professeurs des écoles issus d'un couple mixte sont les plus sensibilisés aux différences de parcours scolaire entre filles et garçons, nettement plus souvent quand il s'agit d'enseignantes, alors que dans le secondaire, les enseignants, surtout les enseignantes, dont les deux parents sont immigrés relèvent davantage ces inégalités. Il est important de nous rappeler qu'il s'agit de deux populations bien distinctes (cf. tableau I). Parmi les enseignants du primaire ceux qui sont issus de couple mixte ont un profil social proche des enseignants d'origine française (plus de la moitié appartient aux classes supérieures ou moyennes supérieures). Ceux, ou plutôt celles, qui sont les plus conscientes des inégalités de genre sont donc, au sein de la population issue des immigrations, les plus favorisés en termes d'origine sociale. Au contraire dans le secondaire, les enseignantes les plus critiques sont celles qui sont les moins favorisées des groupes issus des immigrations. Le fait d'être issus des immigrations ne joue donc pas du tout de la même manière quand on s'engage dans l'enseigne-

Tableau VIII. — **Opinion sur les capacités d'action des enseignants vis-à-vis des causes des échecs scolaires selon les origines migratoires des parents**

	Les causes des échecs scolaires échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants			Effectifs
	Oui	Non	Total	
Primaire				
Les deux parents français	48 %	52 %	100 %	509
Un des parents immigrés	35 %	65 %	100 %	34
Les deux parents immigrés	55 %	45 %	100 %	89
Total	49 %	51 %	100 %	632
Secondaire				
Les deux parents français	66 %	34 %	100 %	314
Un des parents immigrés	74 %	26 %	100 %	25
Les deux parents immigrés	38 %	63 %	100 %	28
Total	65 %	35 %	100 %	367
Région d'immigration des parents				
Europe du Sud	58 %	42 %	100 %	64
Maghreb	46 %	54 %	100 %	78
Autres	52 %	48 %	100 %	34

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

ment primaire et quand on s'engage dans l'enseignement secondaire.

De même, parmi les professeurs des écoles issus des immigrations, ce sont ceux issus d'un couple mixte qui sont les plus optimistes (69 % pensent que les causes de la ségrégation sexuée dans le système scolaire n'échappent pas pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants, contre 60 % de leurs collègues d'origine française). Toujours dans le primaire, ce sont surtout les hommes et les enseignants issus d'Europe du Sud qui sont les plus pessimistes quant à l'action des enseignants pour lutter contre la ségrégation sexuée à l'école qui, quand ils la reconnaissent, est considérée comme « naturelle ».

Parmi les enseignants du secondaire, contrairement au primaire, ce sont plutôt les enseignants dont les deux parents sont immigrés qui sont les plus optimistes. On retrouve une fois encore l'homologie, qui dépasse l'opposition des ordres d'enseignement, entre d'une part les enseignants du primaire issus de couple mixte et d'autre part les enseignants du secondaire dont les deux parents sont immigrés.

Pour résumer ce constat contradictoire : dans le primaire, les professeurs des écoles dont les deux

parents sont immigrés présentent une plus faible conscience de la réalité des inégalités sociales et sexuées à l'école accompagnée d'une faible croyance dans l'action enseignante pour combattre ces inégalités tandis que dans le secondaire, les enseignants dont les deux parents sont immigrés présentent les caractéristiques inverses : ils sont plus souvent conscients des inégalités et plus volontaristes en ce qui concerne la lutte contre les inégalités. Le fait d'avoir deux parents issus des immigrations n'a donc pas les mêmes influences dans le primaire que dans le secondaire. Comment expliquer ces tendances quantitativement marginales mais récurrentes ?

Être issu d'une famille dont les deux parents sont immigrés, quand on est enseignant, c'est avoir bénéficié d'un parcours scolaire et social bien particulier. C'est avoir suivi une scolarité atypique, plus proche de celle des enfants « d'origine française » que de celle des enfants issus des immigrations et cela grâce à une très forte mobilisation familiale autour de l'école. Cela veut dire aussi avoir bénéficié, encore plus nettement quand il s'agit d'enseignants du secondaire, d'une très forte mobilité sociale. (Ils sont issus majoritairement des catégories ouvrières, dans

64 % des cas dans le primaire et 74 % dans le secondaire).

Au cours de ces parcours, les enseignants issus des immigrations ont dû faire face à des processus successifs d'acculturation. On peut penser que dans l'enseignement secondaire, où les conditions d'enseignement peuvent sembler plus difficiles que dans le primaire, les compétences liées à ces processus d'acculturation réussie peuvent être mobilisées avec profit, permettent « d'aiguiser » la conscience des inégalités et favorisent l'adoption d'une vision volontariste de l'action enseignante, par ailleurs vécue personnellement comme positive et source de « réussite » sociale. Cette attitude militante (psychologisation ou sociologisation des situations, militantisme social, privilégier l'éducation plutôt que la transmission des connaissances, se positionner en faveur de la justice, la citoyenneté, etc.), rappelle ce qu'A. Van Zanten et M.-F. Grosperon ont qualifié d'*adaptation contextuelle* (Van Zanten A. et Grosperon M.-F., 2001) ; une stratégie de survie mise en place par les nouveaux enseignants des établissements difficiles suite à la première période de déstabilisation quand ils découvrent la prégnance des contextes sur la transmission des apprentissages. Il semblerait que certains accédants enseignants partagent ce type de représentations du métier, avant même une réelle expérience de terrain. Ce qui nous amène à souligner l'importance des expériences individuelles et plurielles antérieures à l'entrée dans la profession dans la genèse des identités professionnelles.

C'est pourquoi l'immigration, dans sa dimension de mobilité sociale ascendante et d'expérience d'acculturation, peut fonctionner soit comme un « atout » dans certaines situations scolaires ou bien ne pas du tout influencer sur les représentations et les attentes face à l'école, comme cela semble être le cas pour les professeurs des écoles dont les deux parents sont immigrés. On sait que les conditions d'exercice sont décisives, mais les identités professionnelles sont plurielles également car elles se construisent dans l'exercice de la subjectivité des acteurs.

Le choix des ZEP pour réduire des dilemmes de statut ?

Les groupes professionnels sont caractérisés par un modèle professionnel dominant (Chapoulie J.-M., 1973), c'est-à-dire un ensemble de représentations sociales des rôles et de l'organisation de la profession considérée. Ce modèle dominant s'appuie sur des caractéristiques individuelles spécifiques pour

chacune des positions professionnelles qu'il concerne. Ainsi le statut de médecin est déterminé par des éléments explicites (comme l'obtention du diplôme adéquat) mais également par des dimensions moins formelles mais non moins attendues par la société. En 1945, dans la société américaine, E.C. Hugues affirme que « les hommes de race blanche constituent le seul type de médecin pour qui tous les types de patients sont totalement accessibles » (E.C. Hugues, 1996). C'est-à-dire qu'un médecin noir ou une avocate, ne correspondant pas aux attentes des patients/clients sur la dimension de la couleur de peau ou du genre d'un « bon » professionnel, va sans doute avoir plus de mal à être accepté (e) comme professionnel (le) par ses « clients », collègues ou employeur car il/elle ne s'inscrit pas d'emblée dans les stéréotypes de la profession. E.C. Hugues parle alors de *dilemme de statut*. Pourtant l'entrée de groupes différents, par exemple vis-à-vis des origines migratoires dans la profession, ne remet pas forcément en cause les stéréotypes de ce modèle. Plutôt idéal-typiques, ces stéréotypes sont théoriques, un peu « sacrés » et s'opposent à des réalités professionnelles faites de pratiques très terre à terre, de controverses, de débats et, nous l'avons vu, de divisions.

Pour réduire ces conflits de statut créés par l'entrée de ces groupes « différents » dans la profession, E.C. Hugues affirme qu'on assiste souvent au déplacement des stéréotypes en créant des sous-fonctions, des sous-espaces plus ou moins dévalorisés. Par exemple, l'avocate femme se spécialisera dans le droit de la famille, les sociologues issus des immigrations vont se spécialiser dans l'étude des problèmes ethniques, etc.... Ces processus qui permettent de réduire, pour l'ensemble des acteurs, l'ampleur de la contradiction entre modèle professionnel dominant et réalité élaborent une forme de ségrégation sociale interne à la profession par la création d'un nouvel espace avec ses voies de promotion et ses carrières réservées.

Le lecteur aura ici bien compris l'intérêt heuristique de cette perspective pour le cas des enseignants issus des immigrations. En effet, les conceptions professionnelles dominantes perdurent très largement dans les attitudes et représentations des professeurs que nous avons interrogés. La présence d'individus d'origines migratoires diverses ne remet pas en cause les valeurs et normes attendues dans la profession. L'adhésion aux stéréotypes reste de mise. Les dilemmes de statut sont occultés pour la majorité par le conformisme attendu (16) qui masque les disso-

Tableau IX. — **Souhait d'un poste selon les origines migratoires des parents et la profession du père**

Préférerait un poste :	En ZEP	Dans un quartier moyen	Dans un quartier favorisé	Total	Effectifs
Origines migratoires					
Enseignants « d'origine française »	21,0	62,8	18,2	100	782
Couples mixtes	20,7	65,5	13,8	100	58
Les deux parents immigrés	33,0	59,1	7,8	100	115
Total	22,4	62,5	15,1	100	955
Profession du père					
Ouvriers	32,2	57,5	10,3	100	174
Classes moyennes inférieures	21,1	67,0	11,9	100	194
Classes moyennes supérieures	16,9	68,4	14,7	100	225
Classes supérieures	21,8	57,3	21,8	100	293
Total	22,5	62,3	15,2	100	886

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

nances (Lahire B., 2004) dans l'adoption d'une identité professionnelle personnalisée – bricolée – parce qu'ancrée dans l'histoire et les pratiques individuelles.

Ces *dilemmes de statuts* sont peut-être aussi résolus, pour certains, par l'existence d'espaces socialement ségrégués. On peut légitimement s'interroger sur le rôle des dispositifs de Zone d'Éducation Prioritaire dans ce processus. À ce titre il est intéressant de relever que, parmi les enseignants interrogés, la perspective d'enseigner en ZEP est liée aux origines sociales et migratoires comme le montre le tableau IX (le test du Khi-deux indique que ces variables sont significativement liées).

Dans le détail, les professeurs des écoles disent préférer un poste en ZEP dans 25 % des cas alors que ce n'est le cas que de 18 % des enseignants du secondaire. Dans le primaire les enseignants dont les deux parents sont immigrés préfèrent un poste en ZEP dans 33 % des cas (24 % quand les deux parents sont d'origine française et 18 % quand ils sont issus d'un couple mixte), dans le secondaire ce taux est de 35 % (contre respectivement 16 % quand les deux parents sont d'origine française et 24 % quand ils sont issus d'un couple mixte). Et on retrouve les mêmes écarts lorsque l'on considère l'activité professionnelle du père ou le niveau de diplôme des parents : dans le primaire comme dans le secondaire, ce sont les accédants enseignants issus des catégories les moins favorisées qui préféreraient exercer en ZEP.

Sur le modèle des enseignants issus des classes populaires étudiés par M. Tripier et A. Léger (Léger A. et Tripier M., 1988), certains enseignants dont les deux parents sont immigrés, dont les parents sont les moins diplômés ou dont le père est ouvrier affirment un peu plus souvent que les autres vouloir enseigner en ZEP. Cette tendance ne concerne qu'une part des enseignants issus des immigrations qui dans leur majorité (59 %) préféreraient enseigner en quartier « moyen ». On peut pourtant émettre l'hypothèse que certains enseignants issus des immigrations participent activement à la création d'espaces professionnels réservés, voire socialement ségrégués, dans le but d'échapper à ces dilemmes de statut. Ces processus peuvent être vécus sur le mode de repli sur soi – entre soi – mais aussi sur le mode de l'implication militante comme la conscience aiguisée des inégalités et la position professionnelle volontaire de certains enseignants du secondaire issus des immigrations semblerait le démontrer. Pour approfondir cette hypothèse, il serait très pertinent, outre de centrer les questionnements sur ces enseignants-là, d'évaluer également l'implication de l'institution dans ce processus, par exemple au niveau de l'affectation des postes.

CONCLUSIONS

L'histoire familiale, scolaire et sociale des enseignants issus des immigrations serait-elle une source

de remise en cause des principes d'une école républicaine idéal-typique ? La diversification des origines migratoires des enseignants signerait-elle la fin du principe d'une école unique et unifiée (par ailleurs largement mis à mal dans la réalité) ? Certains s'interrogent en ces termes devant la visibilité croissante de la part des enseignants issus des immigrations.

Notre recherche montre que, quelles que soient les origines migratoires, les enseignants ne remettent pas globalement en question les grands principes de l'école républicaine. Et quand ils prennent de la distance vis-à-vis de ce modèle, les enseignants issus des immigrations ne le font pas vraiment davantage que leurs collègues « d'origine française » issus comme eux des classes populaires.

Il est important de rappeler que le monde enseignant est diversifié, ce qui se traduit par une diversité d'attitudes et de représentations du métier. Les enseignants issus des immigrations n'échappent pas à cette règle. Ils ne forment pas un groupe homogène au sein du corps des enseignants. Ils se distinguent très nettement sur deux axes modaux d'opposition en ce qui concerne leurs attitudes et représentations du métier et de l'école en général : l'ordre d'enseignement (le primaire / le secondaire) et la configuration familiale de l'immigration (issu d'un couple mixte/ les deux parents immigrés) qui rejoint des profils sociaux contrastés : les premiers sont issus de catégories sociales plus favorisées que les seconds.

Ce que l'on appelle le « conformisme » enseignant apparaît plutôt comme la diffusion des représentations des enseignants de l'enseignement secondaire général, des enseignants issus des catégories sociales les plus favorisées, de ceux qui sont les plus diplômés, etc. Il y a bien des conceptions professionnelles différenciées en fonction des statuts, des ordres d'enseignement mais aussi des histoires personnelles. Le « conformisme » enseignant est traversé par de multiples courants qui se structurent en fonction des ordres d'enseignements et des origines sociales, entendues ici comme des facteurs dans lesquels influe un ensemble d'éléments qui vont dans le même sens quand on examine le genre (les femmes enseignantes sont plus nombreuses dans le primaire et sont aussi moins diplômées que les hommes), le niveau de diplôme (les professeurs des écoles sont dans l'ensemble moins diplômés que les capésiens ou les agrégés) ou les origines sociales et migratoires (les enseignants dont les deux parents sont immigrés viennent majoritairement de milieux populaires), etc.. Au-delà des stéréotypes professionnels, au-delà des représentations professionnelles dominantes (en faveur de l'éducation au sens large, laïcité, égalité des chances, etc.), c'est bien la diversité qui marque les représentations du métier et de l'école, celles des enseignants issus des immigrations comme celles des enseignants « d'origine française ».

Florence Legendre
CURSEP, Université d'Amiens

NOTES

- (1) Débats plutôt anglophones que francophones d'ailleurs. Pour une présentation des arguments en présence voir Bourdoncle R. (1993). Nous retenons ici la dimension heuristique de la notion.
- (2) Ces sigles correspondent aux différents concours d'accès aux professions enseignantes : le CRPE (concours de recrutement de professeur des écoles) permet d'enseigner dans les écoles maternelles et élémentaires, le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) dans les lycées et les collèges, le CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) dans les lycées techniques, le CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) en lycée professionnel et l'agrégation permet d'enseigner en lycée et dans les classes post-baccalauréat.
- (3) Il faut souligner que nous nous attachons ici aux accédants enseignants. Leurs représentations du métier sont appelées à se modifier au fur et à mesure de leur socialisation professionnelle et surtout en fonction des établissements fréquentés.
- (4) Convention de recherche réalisée avec Frédéric Charles, Aïssa Kadri et Fabienne Rio pour l'UNSA Éducation et l'Institut de Recherches Économiques et Sociales (IRES) avec le soutien de l'IUFM de Créteil. Voir en annexe la présentation de l'enquête.
- (5) On voit bien dans le tableau I la forte différenciation interne qui traverse la sous-population des accédants enseignants issus des

immigrations. Malgré des effectifs qui peuvent paraître restreints pour chaque catégorie, dans la suite de l'article, nous mobiliserons systématiquement cette distinction qui intervient de manière récurrente dans la différenciation des représentations du métier et de l'école de notre population d'enquête.

- (6) Dans ce modèle, l'école intervient dans la formation du citoyen. Elle a un rôle de socialisation et d'intégration. Historiquement, l'école républicaine voulait former des Français en inscrivant les enfants dans une culture et une histoire nationale les arrachant aux particularismes religieux et sociaux. Cette école fut aussi celle des Lumières, de la Raison, de l'esprit critique dans laquelle tous ces petits Français devaient se construire une identité plus personnelle, plus autonome, une identité démocratique et citoyenne. Le modèle idéal retient la forte volonté de dégager l'individu de ses particularismes contre lesquels on lutte. L'école instaure alors théoriquement une limite entre ce qui se passe dans le public (par exemple à l'école) et dans le privé (à la maison) avec la mise de côté de tout particularisme (langue, religion...). L'école est dite laïque, elle ne doit privilégier aucune religion et n'en enseigner aucune. Finalement tous les élèves doivent être considérés et traités de manière identique. Ici, les différences n'ont pas de place. Pour comprendre la genèse historique de ce modèle en France, voir Prost A. (1968).
- (7) Les positions les plus « institutionnellement correctes » sont en effet majoritaires dans les réponses à nos questions, ce qui

rejoint les résultats d'autres recherches. Par exemple, celle de Patrick Rayou et Agnès van Zanten (2004) montre que les représentations des « nouveaux enseignants » sont marquées par la continuité par rapport à celles des plus anciens. Les particularités des jeunes enseignants de collège sont davantage visibles dans leurs rapports plus pragmatiques au métier (p. 257-260).

- (8) La méthode d'analyse en nuées dynamiques (cf. Diday E., 1971) a été utilisée pour construire ces catégories résumées. Elle permet de construire des groupes relativement homogènes à partir de caractéristiques sélectionnées en dégagant des formes fortes. Ces deux classes sont constituées à partir de 20 variables d'opinion à propos desquelles les enseignants se positionnent de 1 (d'accord) à 3 (en désaccord) : *Tous les élèves doivent bénéficier de l'égalité des chances ; L'école doit enseigner la compréhension des différences culturelles ; Importance de la maîtrise du français ; L'école doit répondre aux besoins scolaires des minorités ; L'éducation religieuse hors l'école ; Considérer les élèves d'origine étrangère comme les autres ; Nécessité d'une législation qui interdit le racisme ; Pas d'exception au règlement scolaire ; Enseigner les langues d'origine en dehors des heures de classe ; Ignorer les différences ; Reconnaissance de la discrimination en France ; Les institutions devraient mieux refléter les diversités ; Le racisme est un problème crucial à l'école ; Il faut préserver les langues et cultures d'origine ; Enseignement des langues d'origine à l'école ; Les enseignants doivent représenter la diversité culturelle ; En faveur des enseignements bilingues à l'école ; La législation assure l'égalité des chances ; Les communautés doivent assurer elles-mêmes la préservation de leurs langues et cultures ; Le racisme n'est pas un problème dans l'école.*
- (9) Cf. « Une typologie des collèges en six classes » in *Géographie de l'Ecole*, n° 7, 2001, p. 90-93.
- (10) C'est-à-dire qu'il y a moins de 1 % de risque de rejeter à tort l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y aurait aucune relation entre les deux variables.
- (11) Au sens où celles-ci sont très majoritairement partagées par les enseignants que nous avons interrogés.
- (12) Les stagiaires interrogés étaient invités à qualifier le métier d'enseignant en hiérarchisant les items proposés. Les représentations « positives » rassemblent les stagiaires qui ont qualifié en premier choix le métier d'enseignant par les items « le premier des métiers » et « un métier revalorisé ». La catégorie « ambivalente » rassemble les choix de l'item « un métier comme les autres », tandis que les représentations « négatives » complètent les choix des items « le dernier des métiers » et « un métier dévalorisé ».
- (13) À la question *Selon vous les trajectoires scolaires des filles et des garçons sont-elles différentes ?*, ils répondent *non* ou *je ne sais pas* dans 46 % des cas dans le primaire et 30 % dans le secondaire. Il est vrai que ces derniers accompagnent les élèves à travers les seuils d'orientation et ne peuvent ignorer de fait la différenciation sexuée des parcours scolaires.
- (14) Cette variable cumule les réponses à quatre questions relatives à la reconnaissance des inégalités sociales à l'école. Ces questions traitent cette dimension en interrogeant les enseignants sur leurs opinions concernant les publics favorisés par le système (les élèves issus des milieux sociaux aisés ou ceux des milieux sociaux défavorisés) et sur l'évaluation qu'ils font de la réussite scolaire des enfants d'ouvriers et des enfants d'origines étrangères. Ceux qui ont une très faible reconnaissance des inégalités sociales à l'école sont ceux qui ont répondu dans ce sens à au moins une de ces questions, une reconnaissance faible correspond à deux réponses dans ce sens, une reconnaissance forte à trois réponses et une reconnaissance très forte à quatre réponses dans ce sens.
- (15) Ici encore les effectifs deviennent ténus. Si nos hypothèses sont à prendre avec précaution, elles représentent des pistes intéressantes de réflexion d'autant que, nous l'avons vu, les deux sous-groupes correspondent à des profils sociaux fort différents.
- (16) Mais ils émergent dans les entretiens (cf. Kadri A. et Rio F., 2003). Ainsi un enseignant d'origine camerounaise qui nous dit : « Non ce n'est pas vraiment un avantage d'être noir. Les élèves ne sont pas dupes. [...] Un jour un élève m'a appelé Bounty : noir dehors mais blanc dedans ! ».

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). – Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, XIV, p. 86-114.
- CHARLES F. (2004). – **Les différents types de socialisation à l'œuvre pour accéder au groupe professionnel des enseignants.** Contribution à la 4^e Conférence Intermédiaire de l'Association Internationale de Sociologie (22-24 septembre 2004), Comité de recherche 52, Sociologie des Groupes Professionnels, « Savoirs, Travail et Organisation ».
- CHARLES F. et LEGENDRE F. (2003). – **Les enseignants issus des immigrations. Tome 1 : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'École.** Rapport de recherche, IRES/Unsa/ Institut Maghreb-Europe.
- DIDAY E. (1971). – Une nouvelle méthode en classification automatique et reconnaissance des formes : la méthode des nuées dynamiques. *Revue de statistique appliquée*, vol. XIX, n° 2, p. 19-33.
- DUBAR C. et TRIPIER P. (1998). – **Sociologie des professions.** Paris : Armand Colin.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.** Paris : Armand Colin
- HUGUES E.C. (1996). – **Le regard sociologique, Essais choisis.** Paris : Éditions de l'EHESS.
- KADRI A. et RIO F. (2003). – **Les enseignants issus des immigrations. Tome 2 : L'effet génération.** Rapport de recherche, IRES/Unsa/ Institut Maghreb-Europe.
- LAHIRE B. (2004). – **La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.** Paris : La Découverte.

LEGENDRE F. (2002). – Diversité culturelle et pédagogie : Opinions et attitudes des stagiaires IUFM de l'Académie de Créteil. **VEI enjeux**, n° 129, p. 186-206.

LÉGER A. et TRIPIER M. (1988). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Ed. Méridiens Klincksieck.

PÉRIER P. (2004). – Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. **Revue française de pédagogie**, n° 147, p. 79-90.

PROST A. (1968). – **Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967.** Paris : Armand Colin.

RAYOU P. et VAN ZANTEN A. (2004). – **Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?** Paris : Bayard.

STRAUSS, A. (1992). – **La trame de la négociation.** Paris : L'Harmattan.

Une Typologie des collèges en six classes. **Géographie de l'École**, n° 7, 2001, p. 90-93.

VAN ZANTEN A. et GROSPIRON M.-F. (2001). – Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. **VEI enjeux**, n° 124.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

Définition de l'objet d'étude : La population issue des immigrations (le pluriel fait référence aux différentes vagues historiques d'immigration en France) comprend ici à la fois les stagiaires dont les parents sont immigrés au sens de l'INSEE (une personne née étrangère à l'étranger) et ceux dont les parents étrangers sont nés en France. Dans la population totale de

l'enquête, nous avons recensé 17,3 % d'enseignants issus des immigrations (soit 177 personnes sur 1022). Les nationalités des parents des enseignants issus des immigrations reflètent les grandes tendances des flux migratoires qu'a connus la France depuis les cinquante dernières années : 44 % sont issus d'Europe du Sud et 43 % du Maghreb (Cf. Tableau annexe I).

Tableau annexe I. – **Distribution de la nationalité des parents des enseignants issus des immigrations selon l'ordre d'enseignement**

Nationalités	IUFM de Créteil			
	Primaire	Secondaire	Total	Effectif
Portugais	81,8	18,2	100	33
Espagnols	44,4	55,6	100	18
Italiens	78,6	21,4	100	14
Yougoslaves	100		100	1
Autres Europe	54,5	45,5	100	11
Total Europe	68,8	31,1	100	77
Algériens	81	18	100	42
Marocains	44,4	55,6	100	18
Tunisiens	53,3	46,7	100	15
Total Maghreb	66,6	33,3	100	75
Afrique hors Maghreb	40	60	100	5
Turcs	0	0	0	0
Sud-est asiatique	90	10	100	10
Amérique, Océanie, autres Asie	55,6	44,4	100	9
Total	67,6	32,4	100	176
Effectif	119	57	176	

Sources : Enquête IUFM de Créteil, 2003.

Modalités de l'enquête : Outre l'évaluation quantitative des populations issues des immigrations parmi les accédants aux corps enseignants, cette recherche avait pour objectif de comprendre les modalités d'accès à ce groupe professionnel pour une population dont la très grande majorité se situe en bas de l'espace social et de mettre en lumière, le cas échéant, leurs rapports spécifiques à l'école et leurs représentations du métier. Le questionnaire, composé d'une centaine de questions, a été organisé en trois parties : le parcours scolaire et professionnel, les représentations du métier et un talon sociologique détaillé.

L'enquête a été menée auprès de 1022 individus (cf. tableau annexe II). La passation du questionnaire s'est déroulée entre mars 2002 et septembre 2002

dans le centre de formation de Bonneuil pour les professeurs des écoles (n = 624), au Centre du Second degré pour les professeurs du secondaire (n = 359) et au centre de Saint-Denis pour les professeurs du secondaire de l'enseignement technique et professionnel (n = 39). Toutes les personnes interrogées sont des professeurs stagiaires en deuxième année d'IUFM. Elles ont donc passé avec succès un des concours d'accès aux professions d'enseignant mais ne possèdent qu'une faible expérience professionnelle. En effet, au cours de la deuxième année de formation, les stagiaires de l'enseignement secondaire n'occupent qu'une demi-charge d'enseignement tandis que les professeurs des écoles n'accèdent à la réalité de leurs pratiques que lors d'un stage d'un mois en responsabilité.

Tableau annexe II. — Répartition de la distribution des familles des enseignants selon leur origine et l'ordre d'enseignement, en %

	Les deux parents immigrés	Un des parents immigrés	Les deux parents français	Total	Effectifs
Agrégation	0	12,5	87,5	100	24
CAPES/CAPEPS	7,1	6,7	86,2	100	311
CAPET/CAPLP2	15,3	0	84,7	100	39
CPE	12,5	4,1	83,4	100	24
Total Secondaire	7,8	6,8	85,4	100	398
Professeurs des écoles	13,4	5,6	81	100	624
Total Primaire/secondaire	11,3	6	82,7	100	1022
Effectif	115	62	845	1022	

Source : Enquête IUFM de Créteil, 2003.