

LES INSTITUTEURS D'UNE ÉCOLE À L'AUTRE

YVES CAREIL

Cela fait maintenant une bonne quinzaine d'années que nous nous efforçons, d'une manière aussi objectivée que possible et à travers les modes d'investigation les plus divers, d'en savoir toujours plus sur les adhérences sociologiques, psychologiques et militantes des instituteurs de l'enseignement public, sur leurs pratiques tant professionnelles que par rapport à leur descendance. À l'évidence, ce choix des enseignants du premier degré comme objet d'études multiples doit beaucoup à ce que nous avons nous-mêmes exercé cette profession, longuement (de 1975 à 1996), dans des conditions de niveau de classe et d'environnement social aussi variées que possible (même si nous avons plutôt enseigné dans les quartiers "sensibles"), et auprès de collègues de travail dont la diversité des trajectoires et des prises de position (particulièrement tranchées dans un département tel que la Loire-Atlantique) nous est longtemps apparue comme une énigme à résoudre.

Mais cette continuité dans leur suivi résulte aussi de nos entrées successives dans de "nouvelles" problématiques, qu'il s'agisse de "l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses" (Y. Careil, 1994), ou, plus récemment, de ce que nous appellerons "la

fabrication sociale de la main invisible du marché scolaire" (Y. Careil, 1998).

Et ceci nous amène à préciser ce que l'on trouvera dans ces quelques pages. Nous ne pourrons guère qu'y reprendre de manière (très) succincte notre analyse sur *l'offensive libérale à l'école* comme *processus*

déjà bien engagé, sur fond de “désengagement” de l’État durant ces dernières décennies, de territorialisation croissante des politiques éducatives et de passage progressif du témoin scolaire à la “société civile” et au marché (B. Charlot, 1994), et dont les enseignants peuvent être plus ou moins consciemment les vecteurs (en premier lieu, mais pas seulement, à travers l’usage privé qu’ils ont “parfois” de l’école publique pour leurs propres enfants). Mais nous pourrions au moins y rendre compte de quelques *constats* que nous avons effectués. Des constats concernant les instituteurs “d’une école à l’autre”, et dont nous savons par avance qu’ils n’inciteront guère à l’optimisme ceux et celles qui inscrivent leur action en référence à une visée de démocratisation de l’accès au savoir et à la culture...

UNE SITUATION DOUBLEMENT PARADOXALE

S’intéresser de près aux enseignants du premier degré et notamment à ceux du primaire, c’est se voir confronté à *une situation doublement paradoxale* au niveau le plus global.

Nous observerons tout d’abord que c’est au moment même où la profession perd son prestige social et devient très clairement une “profession cible”, qu’elle est de plus en plus pénétrée par la descendance, notamment féminine, de milieux sociaux favorisés ou relativement favorisés qui ne s’y intéressaient pas ou guère auparavant. Cette évolution de la structure de recrutement des instituteurs et institutrices doit beaucoup à l’élévation au fil des ans, durant ces deux dernières décennies, du niveau de diplôme exigé pour pouvoir prétendre à exercer le métier (de professeur des écoles, depuis qu’il a été rebaptisé) ; mais aussi, et cela est moins su, à la suppression des quotas H/F qui existaient auparavant, avant la création des IUFM, au moment du concours d’entrée à l’école normale.

Cette situation paradoxale se redouble d’un appariement non moins paradoxal entre instituteurs et parents. Compte tenu de la ségrégation spatiale et sociale telle qu’elle peut être observée, cet appariement paradoxal n’est rien d’autre que la conséquence directe de l’existence du “plan de carrière” dont la profession s’est elle-même dotée historiquement par le biais du barème (accordant de fait la primauté à l’ancienneté générale de service) que les instituteurs font valoir lors du mouvement annuel d’attribution des postes. Si l’on examine les grandes lignes de ce “plan de carrière”, on s’aperçoit sans surprise qu’en milieu urbain, les écoles situées “en cité HLM” sont les premières à pouvoir être obtenues à titre définitif (avec une ancienneté de service faible ou relativement faible), bien des années en tout cas avant que ne puissent l’être celles implantées dans les quartiers plus favorisés socialement.

Cela signifie, dès lors que l’on établit cette fois la relation avec ce phénomène relativement récent que constitue l’“embourgeoisement” des institutrices (-eurs) du primaire¹, que *celles (ceux) possédant le moins d’attaches populaires, sous l’angle de l’origine sociale et des choix matrimoniaux opérés, seront surtout présentes (-ts) dans les quartiers “très populaires”*. Avec pour conséquence, *sur fond de conditions d’existence radicalement différentes*, le risque bien réel d’un choc (parfois brutal) entre les habitus générateurs de pratiques en présence (P. Bourdieu), entre l’individualisme “d’épanouissement” et l’individualisme “négatif” (R. Castel) ; avec pour conséquence, “si l’on préfère”, le risque d’une situation de “colonisation” des enfants des “cités” par des enseignantes (-ts), originaires des milieux aisés et résidant “ailleurs”, qui leur imposeraient leurs civilités (F. Dubet).

Ce que nous venons d’écrire ne signifie pas pour autant que cette nouvelle génération d’institutrices (-eurs) sera seule présente dans ces quartiers où les enfants sont tout particulièrement exposés à la

1 L’“embourgeoisement” du préélémentaire est d’une autre nature, beaucoup plus ancien puisqu’il date des années 60 (cf. A. Prost, 1981 ; E. Plaisance, 1986).

violence des rapports sociaux. Ces quartiers sont, de fait, les plus délaissés par la profession (A. Léger et M. Tripiier, 1986 ; H. Peyronie, 1995)², mais il n'en existe pas moins des enseignants relativement âgés, voire même en fin de carrière, qui s'y "attardent" pour des raisons très diverses.

Réaliser une radioscopie de la fraction du corps professionnel qui y enseigne n'est guère évident, et l'est d'autant moins que certains instituteurs, dans ces écoles comme ailleurs, n'hésitent pas à dénoncer publiquement les chercheurs en éducation. Des chercheurs dont ils estiment qu'ils n'ont rien à attendre, si ce n'est de nouveaux désagréments pour eux-mêmes, pour les syndicats auxquels ils appartiennent principalement (SNUDI FO et SIEN) et pour l'école publique. C'est néanmoins ce travail dans lequel nous nous sommes engagés pour notre recherche de doctorat, sur les "banlieues" de Nantes (Y. Careil, 1994), et en bénéficiant par là même de "facilités" dues à la spécificité du contexte géopolitique de référence : dans les départements de "guerre scolaire" de l'Ouest de la France, on voit mieux les grands systèmes d'opposition qui traversent la profession, puisque l'écart entre instituteurs "se voulant progressistes chacun à leur manière" y est à l'évidence plus grand qu'il ne l'est ailleurs.

Où il nous est apparu en définitive que la centaine de répondants à notre questionnaire (avec un taux de réponses de 60 %) était pleinement représentative de la population étudiée (sur la base des variables identitaires, institutionnelles et *idéologiques* à partir desquelles il nous était effectivement possible de retrouver les effectifs théoriques).

Où il nous est apparu, pour ce qui est des résultats, que "tout était lié" ou, en d'autres termes, *qu'il existait des logiques déterminantes fortes dès lors que l'on raisonne à partir des caractéristiques sociales possédées par les instituteurs objets de l'étude* (âge, sexe,

origine sociale, profession du conjoint, fréquentation ou non de l'enseignement supérieur, poids de la religion dans l'éducation reçue...).

Nous avons pu constater, en fonction de ce type d'approche, que ces enseignants différaient profondément : par leurs motivations d'entrée dans la profession, leur positionnement idéologique, la conception qu'ils ont de leur fonction, leurs priorités et leurs pratiques déclarées, les représentations qu'ils se construisent des origines de l'échec scolaire ou encore de la faiblesse numérique des rencontres instituteurs/parents dans ce type de quartier, la place qu'ils accordent concrètement aux parents et le regard qu'ils portent sur eux, la conception qu'ils ont de leur rôle social, le jugement qu'ils portent sur la formation qu'ils ont reçue, et l'intensité enfin de la crise d'identité ressentie.

Tout au plus pouvons-nous souligner présentement l'existence de deux blocs que les 200 tris croisés et la dizaine d'analyses factorielles réalisés n'ont cessé d'opposer.

CEUX QUI S'OPPOSENT AU CHANGEMENT

Notons tout d'abord *l'existence logique d'un bloc plutôt monolithique d'enseignants dont l'identité professionnelle s'est construite par référence à l'universel* et qui n'ont absolument pas compris la conversion qu'ils avaient été invités à entreprendre par A. Savary au début des années 80 (cf. B. Charlot, 1994). Ces instituteurs, opposés à un changement qui les disqualifie, désormais *très minoritaires* dans ces écoles des cités HLM qu'ils n'entendent pas quitter pour autant avant la cessation de leur activité professionnelle, sont majoritairement de sexe masculin, appartiennent massivement à la génération la plus âgée, en même temps qu'ils possèdent les plus fortes attaches populaires³. Après avoir

2 C'est peu de dire que le métier tend à devenir "impossible" pour les enseignants des quartiers "sensibles". Sur fond de "désengagement" de l'État, ces "fantassins de la première ligne" se voient aujourd'hui confrontés à de multiples *double bind*, tout en se voyant également contraints de gérer "à la périphérie" des contradictions dont l'origine et les solutions relèvent en fait du niveau central (P. Bourdieu, 1993 ; B. Charlot, 1994 ; Y. Careil, 1996).

3 Notons cependant que, dans quelques cas, il peut s'agir aussi de jeunes instituteurs (-rices) reprenant le flambeau de la laïcité combattante légué par leurs parents enseignants.

reçu une éducation laïque, ils sont entrés dans le métier sur la base de la “vocation de l’enfant pauvre”. Ils n’ont pas connu l’enseignement supérieur mais ont été le plus souvent soumis, “à l’inverse”, au travail d’inculcation de l’habitus “instituteur traditionnel” que réalisaient les “Écoles Normales-séminaires laïques” d’avant 1968, avant de se retrouver par la suite directement engagés dans les péripéties de la “guerre scolaire”, face à un enseignement confessionnel dont le mode de fonctionnement, qu’ils redoutent de voir appliqué à l’enseignement public, constitue pour eux l’anti-modèle par excellence. Ayant tendance à interpréter-diaboliser l’évolution actuelle comme n’étant rien d’autre qu’une privatisation rampante du système éducatif conduisant à la mise en concurrence des groupes scolaires (via les projets d’établissement) et au “sacre des notables”; d’autant plus ancrés dans leurs croyances que la thèse de l’École libératrice est inscrite dans leur trajectoire ; ignorant jusqu’à l’existence même de la thèse de l’École reproductrice et des interrogations pouvant être portées sur la neutralité apparente du travail pédagogique, ce n’est certes pas un hasard si ces enseignants accordent massivement leurs suffrages aux syndicats les plus adossés à l’ancienne culture laïque (SNUDI FO et SIEN) et se présentent conjointement comme des adversaires acharnés des différentes composantes de la deuxième gauche décentralisatrice accusées de faire le lit de la politique scolaire dont rêve la droite. Davantage au niveau des pratiques professionnelles déclarées, on notera aussi (ce n’est pas non plus une surprise) qu’ils fonctionnent, si ce n’est comme leurs prédécesseurs de “l’École du peuple” qui les ont “repérés-élus” et à qui ils vouent une forte reconnaissance, tout au moins sur leur lancée : en

priviliégiant le respect du programme dans ces quartiers où les parents “ne sont pas forcément en mesure de compenser” ; avec une vision prototypique très similaire du travail scolaire, et en reprenant à leur compte l’ancien principe de “mise à l’écart” des parents dès lors que les rencontres parents/instituteurs d’“individuelles” deviennent “de groupe social à groupe social”, ce qu’atteste en particulier leur opposition virulente aux conseils d’école qu’ils n’hésitent pas à boycotter⁴. Pour ces instituteurs, les “bons” parents sont ceux qui s’en tiennent à l’ancien “contrat de délégation”, certainement pas ceux qui utilisent les locaux scolaires “comme une simple garderie”, et encore moins ceux qui tentent une “OPA” sur l’école publique via les “associations”⁵ (généralement bien représentées au sein des conseils d’école, quand elles ne sont pas les seules présentes) auxquelles ils appartiennent.

CEUX QUI “ADHÈRENT” AU CHANGEMENT

Face à ces opposants au changement, on trouvera toutes celles (plutôt que tous ceux) qui, n’hésitant pas à commettre cette “révolution partielle” que constitue la prise de distance par rapport à un programme “de toute manière infaisable”, se situent en rupture par rapport à l’ancien modèle (profondément masculin) de l’instituteur traditionnel. En dépit du caractère très normalisateur que revêt l’exercice même du métier dans ces classes, ces institutrices (-eurs) tentent de se construire une identité nouvelle en “adhérant tendanciellement” aux nouvelles méthodes davantage centrées sur l’apprenant et aux nouveaux modèles de relations plus “ouvertes” entre l’École et son “environnement” social.

Soulignons bien l’hétérogénéité de ce second bloc où se côtoient sur le terrain des enseignants plus ou

4 Enseigner en Loire-Atlantique permet de mesurer pleinement l’enjeu politique qu’a représenté l’instauration de la gestion tripartite à la fin des années 70. Aujourd’hui, c’est ailleurs qu’elle pose le plus de problèmes : dans les régions où le Front National est en position de force ; là où il continue à tisser sa toile, y compris en faisant élire des parents favorables à la “préférence nationale” pour le représenter lors des conseils d’école.

5 En dehors de la FCPE dont ils dénoncent l’évolution, ce terme “d’associations” recouvre à leurs yeux la CSF et la CSCV (issues de l’Action Catholique Ouvrière) qui, dans les “banlieues”, tendent désormais à agir en lieu et place des amicales laïques défuntes ou en situation de déclin prononcé.

moins “engagés”, influencés par des idéologies d’origine diverse (personnaliste, autogestionnaire, libertaire, libérale), mais ayant comme points communs d’accorder une place prépondérante à l’individu ou à la personne (et par suite à l’enfant), d’accepter une certaine décentralisation (même s’ils peuvent être très réservés vis-à-vis de celle qu’on leur propose), tout en étant persuadés que la réussite scolaire, comme phénomène-processus qui les préoccupe tout particulièrement, se construit à l’école *et* à la maison.

Les investigations menées nous auront permis en définitive de mieux comprendre un mouvement de transformation de l’école qui, dans ces quartiers :

■ *Trouve essentiellement ses “forces vives”* (bien au-delà des pratiques homéopathiques ou cosmétiques pouvant être mises en œuvre en son nom) parmi les institutrices et les instituteurs se situant dans la mouvance syndicale “SNUipp FSU-SGEN CFDT”, proches des mouvements pédagogiques (avec une mention particulière pour le groupe Freinet - nous sommes ici en Loire-Atlantique -) et (ou) de la FCPE⁶. Ces maîtresses et maîtres d’école, dont l’origine sociale est très diverse (les “révoltés” côtoient ici les très rares “vieux routiers” de l’École Moderne issus des milieux modestes et encore présents dans ces quartiers) sont le plus souvent entrés dans la profession au cours des années 70⁷.

■ Est rejoint progressivement par des enseignantes et enseignants, plutôt âgés et eux-mêmes parents d’élèves, opérant des ruptures plus ou moins prononcées dans leur mode de pensée et dans leurs pratiques sous l’influence d’une FCPE dont les prises de position, désormais en faveur de la pédagogie différenciée et du participationnisme, contribuent largement à fédérer la “nébuleuse (ré)novatrice”.

■ *N’en est pas moins surtout représenté d’un point de vue numérique* par de jeunes enseignantes qui,

sous la perspective de leur origine sociale et de leurs choix matrimoniaux, n’ont plus guère d’attaches populaires. Se désintéressant presque totalement de l’activité syndicale (effet d’origine), ces jeunes institutrices sont fort loin d’afficher des convictions du type de celles que nous avons évoquées précédemment, même si elles se sentent proches, dans une proportion non négligeable, de certains mouvements pédagogiques (mais davantage pour des raisons “techniques”⁸ qu’“idéologiques”). S’estimant fréquemment “utiles” auprès de ces élèves, elles n’en donnent pas moins le sentiment d’avoir importé dans ces quartiers, où elles avouent elles-mêmes qu’elles se sentent “étrangères” *et qu’elles envisagent de quitter au plus vite*, la définition de l’enfance et les pratiques éclairées (le modèle de la “négociation”) propres à leur milieu social d’appartenance.

Cette hétérogénéité se retrouve au niveau du regard porté sur les parents. On observera que les institutrices (-eurs) entrant dans la catégorie des “forces vives” se sont généralement bien gardées d’en rajouter vis-à-vis d’une population déjà largement stigmatisée. Tandis que celles de la génération la plus jeune ont bien davantage manifesté leur désir de travailler en collaboration étroite avec des parents qui soient “de bons lecteurs”, qui “fournissent à l’enfant un environnement favorable”, qui “favorisent son épanouissement”... qui soient, en d’autres termes, leurs semblables socialement et scolairement. Nous constaterons toutefois que les rénovateurs ayant répondu à notre document d’enquête, au-delà de leur diversité, n’en ont pas moins fourni des réponses du même type pour déplorer l’opposition (le plus souvent souterraine, mais parfois très violente) des parents à *leurs* méthodes “qu’ils ne comprennent pas”, dont ils ne comprennent pas le “caractère généreux” et auxquelles “ils ne font même pas l’effort de s’intéresser”⁹...

6 L’engagement dans la voie du changement pédagogique et de “l’ouverture” concrète aux parents est d’autant plus prononcé que l’instituteur considéré possède une double, voire une triple appartenance (ou forte sympathie).

7 Nos propres constats corroborent là encore ceux déjà effectués par V. Isambert-Jamati (1990, p. 190).

8 Liées par exemple à la priorité aujourd’hui accordée à la lecture.

Cette présentation de pôles et de sous-pôles *tendanciels* établis à partir du traitement statistique des réponses fournies par les enquêtés en un moment et en un lieu donnés “appartient” bien évidemment au contexte de référence. Cependant, elle n’a rien qui puisse véritablement surprendre, “ailleurs” et encore actuellement, pour peu qu’au-delà de certaines censures et autocensures, on accepte effectivement de prendre pleinement en considération les adhérences sociologiques, psychologiques et militantes des enseignants concernés. En raison de la violence du débat actuel sur l’école, on sait bien désormais d’où proviennent les résistances “de fond” au changement, bien au-delà de ce qui offre le plus de visibilité, à savoir le poids des habitudes prises de longue date, conjugué au “prix à payer” pour rompre significativement avec le passé. Quant aux instituteurs qui ne veulent pas (ou plus) se satisfaire de l’ancienne culture de métier, les constats auxquels nous sommes parvenus renvoient aux travaux de J. Houssaye (1987). Ils renvoient également, même si c’est avec d’autres mots et selon une autre perspective, à l’approche des rénovateurs en termes de “mondes” de référence pouvant être très divers qui est celle de P. Meirieu et M. Develay (1992), dans la continuité des travaux menés par L. Boltanski, L. Thévenot et J.-L. Derouet.

DU PROFIL DES INSTITUTEURS AU PROFIL DES ÉCOLES DANS LES “BANLIEUES”

La question se pose dès lors de la “cohabitation” d’instituteurs (-rices) aussi divers. On sait qu’il est toujours difficile de s’y retrouver dans le kaléidoscope des “banlieues”. Il est par contre tout à fait possible de mieux comprendre les modes de fonc-

tionnement très divers des groupes scolaires qui y sont implantés, et qui ne demandent pas forcément à “bénéficier” du label ZEP [ou qui ne demandent à en “bénéficier”, autre version possible mais peu avouable, qu’en fonction d’intérêts financiers bien compris (toucher la prime), sans qu’il soit question pour les enseignants ici concernés de pratiquer ce qu’ils dénoncent : la “réunionnisme aiguë” et l’élaboration d’un “projet-caractère propre” d’établissement].

Nous observerons qu’il existe également, lors du mouvement annuel d’attribution des postes, une sorte de *règle implicite* selon laquelle “ceux qui se ressemblent *essaient* de se rassembler”. Très concrètement et sur fond de “tribunal pédagogique” toujours possible, on imagine mal, à titre d’exemple “syndical” (mais nous pourrions prendre aussi des exemples plus “pédagogiques”), un instituteur SGEN-CFDT demander une école dès lors qu’il sait qu’elle est tenue par des militants du SNUDI-FO, et réciproquement. On en arrive ainsi à l’existence de “fiefs” syndicaux et (ou) pédagogiques relativement stables dans le temps. C’est avant tout sur cette base, se conjuguant éventuellement avec la personnalité charismatique de tel ou tel enseignant d’un bord ou de l’autre, que l’on comprendra mieux la définition de bien commun sur laquelle peuvent se retrouver les instituteurs d’une même école, le caractère éventuellement très tranché de la politique adoptée vis-à-vis de l’extérieur, ou encore, autre exemple, le degré et la nature de la mobilisation en certaines circonstances. Cette règle implicite ne joue cependant pas dans tous les cas comme en témoigne la situation d’un nombre important d’écoles qui sont au contraire livrées à une “guerre des clans” et (ou) à un perpétuel transit enseignant qui ne manquent certes pas de renforcer la “désorientation” (selon l’expression de J.-M. de Queiroz, 1981) et la contestation des parents directement concernés.

9 Cf. P. Perrenoud (1995), qui écrit : “L’éducation libérale avancée” est un luxe que toutes les classes sociales ne peuvent encore se permettre, compte tenu de leurs conditions et de leurs horaires, de leurs conditions de logement, de leurs revenus. L’enfant de l’école active est un enfant choyé, aimé, bien dans sa peau, habitué à être écouté et entendu, respecté dans son point de vue, disposant d’une sphère personnelle, choisissant ses loisirs. *Toutes conditions qui sont loin d’être la règle dans tous les milieux.*” (p. 114).

Sous la perspective la plus globale, il n'est guère de raisons de se réjouir de la situation actuelle dans les écoles de "banlieue". Elle pourrait encore s'aggraver en raison d'un phénomène d'autant plus inquiétant qu'il se développe d'une année sur l'autre et qu'il produit des effets de totale déstructuration de l'équipe enseignante au sein des établissements concernés. Nous faisons référence aux *directions d'école qui tendent de plus en plus à demeurer vacantes lorsqu'elles se libèrent*, tout particulièrement lorsque les groupes scolaires sont situés en quartier défavorisé¹⁰.

AILLEURS, D'AUTRES ÉCOLES OÙ "TOUT VA POUR LE MIEUX"

L'élément décisif pour pouvoir se donner une chance de saisir ce qui se passe et ce qui se joue au niveau de l'enseignement élémentaire est le "*plan de carrière*" de la profession. L'oublier, c'est s'interdire de comprendre la situation globale d'inadéquation du marché entre l'offre et la demande pédagogique qui a prévalu *durant les dernières années* aussi bien dans les quartiers "très populaires" que dans les quartiers de classes moyennes intellectualisées. Une situation qui est en train d'évoluer positivement, non pas dans les "banlieues" où la distance sociale et culturelle tend "inexorablement" à

s'accroître entre enseignants et "familles"¹¹, mais dans les quartiers où résident les parents appartenant aux milieux sociaux aisés ou relativement aisés.

Ce que nous observons sur Nantes s'inscrit tout à fait dans la continuité de ce que F. Dubet (1997) observe sur Bordeaux. *Dans les quartiers de classes moyennes intellectualisées*, il est, par le jeu du renouvellement progressif des "générations" [c'est-à-dire le remplacement des institutrices (-eurs) partant en retraite par d'autres, cantonnées (-és) jusque-là sur les postes difficiles du début de carrière, beaucoup plus "ouvertes (-ts)", beaucoup moins soucieuses (-eux) de l'indépendance de la profession par rapport aux groupes de pressions extérieurs], des écoles primaires *en nombre croissant* où la participation *pédagogique et financière* de parents fortement mobilisés *individuellement et collectivement* se voit aujourd'hui ouvertement encouragée par l'équipe enseignante elle-même. Des écoles "publiques" où "l'argent (placé, de plus en plus souvent) suinte des murs" (selon l'expression du milieu), et où toutes les conditions sont désormais réunies pour que les élèves, dans un climat de bien-être, avancent au plus vite dans leurs apprentissages (et on sait l'importance de la norme d'âge, "la plus discutable et la moins discutée", selon A. Prost). Des élèves aidés en cela, soyons plus précis, par des "mères professionnelles"¹² qui, disponibles ou sachant se rendre disponibles¹³, vont jusqu'à se voir confier la pleine gestion de la BCD (Bibliothèque

10 Sur les raisons de fond de cette désaffection, et en particulier sur la profonde crise d'identité que ressentent les instituteurs-hommes d'une quarantaine d'années (qui auparavant assuraient traditionnellement et prioritairement la relève), cf. Y. Careil (1993 et 1996).

11 D. Glasman (1992) observe que depuis quelques années, dans les ZEP en particulier, le mot "familles" est statistiquement beaucoup employé de préférence au mot "parents" (p. 44) tout en soulignant la *connotation culturelle* qu'il y a dans l'usage de ce terme de "familles".

12 Expression qui renvoie à celle de "parents d'élèves professionnels" : ceux dont la dotation en capitaux (culturel, économique, social, symbolique, informationnel, temps "libre ou libéré") leur permet de pratiquer au mieux la pédagogisation de la vie quotidienne, aussi bien que de choisir au mieux la "bonne" filière (conduisant aux titres scolaires les plus rares et les plus recherchés), le "bon" établissement (en "bonne" place au hit parade), la "bonne" classe (soigneusement "fabriquée").

13 Sur le temps "libre ou libéré", comme nouvel atout maître dont disposent ou non les parents, cf. Y. Careil (1998). Que l'on songe également à l'instituteur ou à l'institutrice d'hier mettant un point d'honneur à ne jamais s'absenter de sa classe, et à qui il ne serait jamais venu à l'idée d'exercer à mi-temps (longtemps "très mal vu"). Il est aujourd'hui, pour s'en tenir à l'exemple de la Loire-Atlantique et dans la tranche d'âge 30-40 ans, *une institutrice sur quatre à mi-temps*, "pour élever ses enfants" si l'on se réfère à la principale raison invoquée lors de la formulation des demandes.

Centre Documentaire) et de la salle informatique, et réalisent ainsi une sorte d'entrée dans la profession par la porte des services rendus¹⁴.

Ces parents des classes moyennes intellectualisées, qui se sont forgés une solide réputation dans le combat pour "l'égalité des chances" lorsque l'objectif était pour eux de faire accéder leurs enfants à des études longues, tendent aujourd'hui à universaliser leurs intérêts particuliers. De par leur patrimoine essentiellement culturel, ils ont encore plus de raisons que les autres de jouer la carte scolaire pour l'avenir de leur descendance ou, pour le dire plus clairement, de développer des stratégies "d'initiés", de mettre en œuvre une pédagogisation de la vie quotidienne et d'établir la continuité avec les enseignants sur des bases pédagogiques et éducatives renouvelées¹⁵. Une "continuité" dont l'on commence tout juste à s'apercevoir qu'elle pourrait aller fort loin, puisqu'en échange des services pédagogiques et financiers désormais rendus dans des écoles qui n'ont plus de "publiques" que le nom¹⁶, certains de ces parents n'hésitent plus à dire ouver-

tement qu'ils aimeraient davantage intervenir sur le choix des enseignants de leurs enfants, ou encore qu'ils seraient favorables ou plutôt favorables à l'idée que le salaire de ces "innovateurs pédagogiques" soit davantage individualisé en fonction du plus ou moins grand "dynamisme" dont ils font preuve en réponse à leurs attentes...

Ce sera là notre conclusion puisqu'il nous faut bien conclure.

Yves CAREIL

E.S.COL. (Paris VIII)

Maître de Conférences en sociologie
à l'UUFM de Bretagne

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCARD, M. *L'écharde. Témoignage d'un directeur d'école catholique*. Maulevrier : Hérault éditions, 1991.

BOURDIEU, P. *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994.

CAREIL, Y. Radioscopie des instituteurs exerçant dans les écoles primaires des cités HLM de l'agglomération

14 Est-il utile de préciser que rien de tel ne peut être observé dans les "banlieues" où les fêtes d'école, les tombolas, la vente des photos individuelles ou de produits dérivés, etc. rapportent peu, et où "l'ouverture" de l'école sur l'extérieur, lorsqu'elle est pratiquée, aboutit généralement à ce que l'établissement scolaire considéré devienne le réceptacle des problèmes sociaux du quartier ?

15 On voit mal, en effet, la raison pour laquelle ces parents des classes moyennes intellectualisées resteraient inactifs face à une école élémentaire qui s'adresse désormais à l'ensemble des enfants des différents milieux sociaux depuis que le système scolaire est devenu monovalent :

- Alors même que cette école primaire continue plus ou moins à fonctionner selon les principes de "l'école du peuple".

- Alors même que la pédagogie qui s'y rattache, *fortement teintée d'austérité et par là même génératrice de rejet chez l'élève*, ne prépare pas au mieux aux professions hautes qu'elles prévoient pour leur descendance.

- Alors même que ces parents, *sur fond de conditions d'existence favorables et d'accès privilégié aux découvertes les plus récentes en matière de psychologie de l'enfant et de la relation adulte/enfant*, ont un autre modèle pédagogique et éducatif à proposer. Un autre modèle que nous qualifierons de "souplement structuré" et en vertu duquel ce qui est appris-construit par l'élève à l'extérieur, dans le cadre d'un environnement porteur, devrait logiquement pouvoir s'articuler avec ce qui est appris-construit durant les heures de classe, en présence d'instituteurs ayant eux aussi une optique pédagogique et éducative moderniste.

16 Ce qui apparaît à travers nos recherches n'est rien d'autre que l'alignement progressif du mode de fonctionnement de l'enseignement public sur celui de l'enseignement catholique, qui pour sa part tend à devenir plus privé que catholique (cf. M. Boucard, 1991).

nantaise. *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-septembre 1993, 27-40.

CAREIL, Y. *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris : PUF, 1994.

CAREIL, Y. Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les "banlieues". *Migrants-Formation*, n° 106, septembre 1996 (a), 8-26.

CAREIL, Y. *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement (postface de B. Charlot)*. Rennes : PUF, 1998.

CHARLOT, B. coord. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : A. Colin, 1994.

DE QUEIROZ, J.-M. *La désorientation scolaire*. Thèse de 3^e cycle en sociologie (sous la direction de P. de Gaudemar), Université de Paris VIII, 1981.

DUBET, F. dir. *École, familles : le malentendu*. Paris : Les éditions Textuel, 1997, 11-42.

GLASMAN, D. *L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*. Paris : L'Harmattan, 1992.

HOUSSAYE, J. *École et vie active. Résister ou s'adapter ?* Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1987.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions Universitaires, 1990.

LÉGER, A. et TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986.

MEIRIEU, P. et DEVELAY, M. *Émile reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF, 1992.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF, 1995.

PEYRONIE, H. Mobilisation ou désinvestissement. Les instituteurs et les écoles populaires. *Éducatons*, n° 5, oct.-déc. 1995, 4-8.

PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF, 1986.

PROST, A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tome IV : *L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1982.

