

50377
1993
223-1

50377
1993
223-1

N° d'ordre 1209 50

**LA FORMATION DES ATTITUDES
POLITIQUES DANS UN GROUPE SOCIAL:**

**Le cas des enseignants
du secondaire.**

Nicole DUBOIS

Thèse de doctorat de sociologie
sous la direction de Michel SIMON



Jury composé de:

monsieur Jean-Paul MOLINARI, professeur à l'Université de Nantes
monsieur Jean-Yves TREPOS, professeur à l'Université de Metz
madame Lise DEMAILLY, professeur à l'Université de Lille
monsieur Michel SIMON, professeur (émérite) à l'université de
Lille.

Université des Sciences et Technologies de Lille
U.F.R. des Sciences Economiques et Sociales

Lille I - 1993

Introduction

Le milieu enseignant est à gauche.

C'est une idée communément admise: d'après un sondage effectué en juin 1984, 63% des personnes interrogées situent les enseignants à gauche, contre 9% seulement qui les placent à droite de l'échiquier politique (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.250-251).

C'est aussi une réalité statistique: nous le verrons, les données chiffrées disponibles viennent appuyer cette vision d'un monde enseignant politiquement actif et orienté à gauche.

Certes les chiffres donnent une mesure et un vague aperçu de la politisation¹ des professeurs, mais là s'arrêtent leur limite et donc leur intérêt.

Les données quantitatives disponibles demeurent en effet insuffisantes si elles ne sont habilement complétées par des études qualitatives nous renseignant sur le contenu de cette politisation professorale.

Quels sont aujourd'hui les référents et les mythes fondateurs de l'univers politique des professeurs ?

Comment s'organisent leurs systèmes "de convictions, de représentations du champ socio-politique et de valorisations affectives en fonction desquelles se structurent les attitudes, opinions et comportements" (J.M. Donegani, M. Simon, G. Michelat, 1980, p.11) ?

Parallèlement à un tronc commun d'attitudes propres à l'ensemble de la profession, ne pourrions-nous pas aussi déceler des diversifications en fonction de certaines caractéristiques internes ?

Les recherches actuelles sur ce groupe professionnel² ne nous aident pas davantage à en comprendre les représentations³.

I. Berger soulignait déjà, à juste titre, la pauvreté de la connaissance des caractéristiques et comportements extra-scolaires du corps enseignant, pauvreté d'autant plus déplorable que l'on sait combien ses membres contribuent à "l'imprégnation profonde d'un si grand nombre d'êtres humains" et combien les "différents aspects de leur vie quotidienne s'interpénètrent et déterminent en grande partie leur manière d'être en classe" (I. Berger, 1979, p.14).

"Aujourd'hui comme jadis, on continue à parler beaucoup de l'école, un peu moins des écoliers et presque jamais des enseignants. [On parle de l'institution scolaire, de son fonctionnement, de ses finalités, des problèmes concernant les élèves, mais] que ce soit sous l'aspect psychologique ou sociologique, on évite de se pencher sur les attitudes et les

comportements des enseignants, surtout en ce qui concerne les domaines de leur vie ne faisant pas strictement partie de leur activité professionnelle. Ne faudrait-il pas prendre plus sérieusement en considération le fait que les enseignants ne sont pas seulement des instituteurs ou des professeurs, autrement dit des individus unidimensionnels ? Mais qu'ils sont simultanément petits-fils et petites-filles de leurs parents, mariés, célibataires, qu'ils vivent en union libre, sont pères et mères de famille ? Qu'ils sont en outre électeurs, membres de partis politiques, de syndicats, de groupes sportifs, s'adonnant aux loisirs les plus divers, et adhérents de multiples associations ? Ou encore touristes, bricoleurs, puériculteurs, piétons, automobilistes ?

I. Berger, 1979, pp.13-14.

Par ailleurs, il est rare que les professeurs constituent à eux seuls une catégorie statistique: très souvent, dans les sondages, ils figurent regroupés avec d'autres, comme, par exemple, les cadres supérieurs.

Quant aux études sociologiques ou psychologiques portant sur les "enseignants" et mêlant professeurs et instituteurs, elles confondent en réalité des "objets d'analyse distincts": mettre sur le même plan "différents réseaux d'enseignement", "différentes catégories d'enseignants" dont la "fonction dans l'appareil scolaire" et le "rôle social" divergent profondément, c'est faire preuve d'une insuffisance théorique regrettable (H. Desbrousses, 1982, p.16).

Pour comprendre le milieu professoral dans son ensemble, et pour mieux situer et cadrer l'échantillon que l'on y prélèvera pour les besoins de notre enquête, il nous faudra, dans un premier temps, remonter à la genèse de ce corps, comme le présentait déjà E. Durkheim.

"Ecoles cathédrales, écoles claustrales, voilà le genre bien humble et bien modeste d'où est sorti tout notre système d'enseignement.

Ecoles élémentaires, universités, collèges, tout nous est venu de là; et voilà pourquoi c'est de là qu'il fallait partir."

E. Durkheim, 1969, p.32.

D'abord, parce que l'histoire est "une analyse du présent" et que "c'est dans le passé que l'on trouve les éléments dont est formé le présent" (E. Durkheim, 1969, p.21).

Ensuite parce que la diversité de la population professorale "s'explique d'abord par l'histoire de l'enseignement du second degré, qui doit être considéré comme l'aboutissement d'un long processus d'unification des différents types de formation post-élémentaire" (A. Norvez, 1977, p.27).

D'où la nécessité de présenter succinctement l'évolution qui a conduit aux structures actuelles.

Enfin parce que l'on associe souvent à la politisation enseignante l'idée d'une "tradition politique".

Celle-ci est à distinguer d'autres termes voisins⁴ et caractériserait "un contenu organisé d'idées ou de pratiques transmis de façon active sur une période relativement longue par un groupe familial, social ou politique" (R. Huard, 1987, p.18).

Dès lors que l'on pose l'hypothèse d'une tradition politique propre aux professeurs, il y a comme un impératif intellectuel à remonter aux sources mêmes de cette tradition, donc à la genèse d'un corps et de sa politisation.

Mais ce seul saut dans le passé ne saurait suffire.

Car, si la tradition peut être cette "force d'inertie, dont les effets sont positifs lorsqu'ils permettent de résister à des entraînements, à des modes passagères, et négatifs lorsqu'ils freinent les adaptations nécessaires (idem, p.19), et dont les caractéristiques seraient "impersonnalité, autorité et transmissivité" (V. Aubert, J. Ozouf, M. Ozouf, 1987, p.59), on peut souligner aussi "l'importance de l'environnement événementiel dans lequel s'inscrit obligatoirement toute tradition politique", la nécessité pour cette dernière de "fournir des réponses aux préoccupations du présent", et de "s'adapter", de se définir et de "se redéfinir en fonction de cette interpellation sans cesse renouvelée" (R. Girardet, 1987, pp.11-12).

D'où cette impossibilité "de concevoir que la transmission de valeurs ou de croyances héritées du passé puisse s'opérer dans une sorte de vide historique, d'absolu intemporel. Au poids des fidélités anciennes vient tout naturellement s'[...] ajouter [...] celui des exigences de la contemporanéité" (idem, p.11)

Ainsi, bien qu' "une large connaissance du passé, par les textes, nous démontre -et nous en avons besoin- que nos problèmes d'éducation ne reposent ni sur l'actuel, ni sur l'éternel" (H. Desbrousses, 1982, p.11), ne pouvons-nous nous contenter de ce seul aperçu historique.

Nous l'avons dit, la tradition n'est pas immuable.

Par ailleurs, nous sommes conscients que l'histoire, si nécessaire soit-elle, n'est guère notre spécialité: une réelle interdisciplinarité obligerait à travailler avec des historiens spécialistes de l'histoire de l'enseignement, exigence que nous n'avons ni le temps ni les moyens de satisfaire; aussi notre description de l'évolution du système éducatif, à travers les âges, ne sera-t-elle jamais qu'une histoire succincte et de deuxième main.

A l'issue de ce survol historique, nous accorderons une large place aux ruptures, tant quantitatives que qualitatives, qui ont accompagné, au début des années 60, l'émergence des collèges d'enseignement secondaire.

Pourquoi s'attarder sur cette époque ?

D'abord, parce qu'elle a préoccupé les hommes politiques du moment, soucieux de faire face à une demande d'éducation sans précédent, et intéressé les sociologues d'alors, employés à prendre la mesure d'un tel phénomène et attentifs à toutes ses conséquences: nous disposons donc de nombreuses sources sur cette période.

L'inflation des effectifs et les transformations quantitatives et qualitatives des publics scolarisés ont, en effet, considérablement modifié l'image du métier et du rôle enseignants véhiculée dans un monde professoral bouleversé, dans sa structure et son recrutement, et victime d'une profonde crise d'"identité" et de "légitimité" dont nous reprendrons l'analyse (L. Demailly, 1991).

Ensuite, parce que l'échantillon de notre enquête demeure le reflet, d'une part, de cette bigarrure des vingt dernières années, de ce melting-pot dans lequel se sont déversés des itinéraires scolaires, professionnels et sociaux fort différents, et, d'autre part, de cet immense désarroi qui accompagne, dans les collèges, la crise du métier enseignant.

Les énormes besoins en professeurs et les restructurations du système scolaire ont, par exemple, trouvé une solution dans l'absorption, au sein du secondaire, d'une proportion non négligeable de maîtres du primaire.

Aussi serait-il peu pertinent d'ignorer la littérature qui abonde sur le corps relativement plus récent des instituteurs: outre le fait que l'on appréhende souvent mieux un objet en le comparant à un autre, la connaissance de la formation historique, du statut, du rôle, de la fonction, de la position et de la condition des instituteurs n'est pas totalement inutile dans notre souci de mieux comprendre les professeurs du secondaire, parmi lesquels bon nombre d'entre eux ont été intégrés.

Dans un deuxième temps, nous ferons le point de ce qu'a été l'orientation politique des professeurs tout au long de ces deux derniers siècles.

Puis nous tenterons de présenter quelques données chiffrées rendant compte du degré et de la nature de la politisation professorale d'aujourd'hui.

Nous recenserons quelques thèses se proposant d'expliquer la spécificité des comportements politiques des enseignants du second degré.

Certaines d'entre elles soutiennent que la seule composition du corps professoral au regard d'attributs sociologiques comme, par exemple, le

sexe, l'âge ou l'origine sociale, suffit à éclairer l'intérêt que portent les professeurs à la vie politique ainsi que leur orientation à gauche.

Mais si ce que pensent et disent les professeurs apparaît comme le reflet de ce qu'ils sont socialement, le poids de variables sociologiques sur-représentées chez les enseignants du secondaire, suffit-il à rendre intelligible la politisation propre à ce milieu ?

Il semble, en effet, que l'on ait trop souvent, et trop hâtivement, cherché dans les caractéristiques sociologiques des professeurs, et notamment dans leur position sociale, ou dans celle de leurs parents, les éléments susceptibles d'expliquer leurs comportements politiques.

Mais les représentations du champ politique découlent-elles nécessairement, et mécaniquement, de la place occupée dans la stratification socio-professionnelle ?

Pourquoi ne pas poser l'hypothèse inverse selon laquelle le choix du métier, et avec lui l'avenir professionnel et le devenir social, viendrait satisfaire, selon une logique propre à l'acteur, des options politiques qui lui préexisteraient ?

On accepte volontiers l'idée que l'on puisse embrasser la carrière enseignante par "vocation"; pourquoi ne le ferait-on pas aussi par "idéologie", conformément à des convictions politiques ?

Autrement dit, ce que l'on prend pour un effet spécifique de l'exercice d'une profession -en tant qu'elle définit une condition, une situation de classe, des modalités de trajectoires intra ou intergénérationnelle, une appartenance objective et subjective, et aussi un milieu de socialisation-, ne serait-il pas, en réalité, qu'un effet masqué d'organisations symboliques qui lui préexisteraient, effet qui découlerait plus directement des modalités de la socialisation primaire, et sur lequel il n'est d'ailleurs pas exclu que le milieu professionnel intervienne en propre, en termes de cumul ou de contradictions ?

La question n'est pas banale: elle remet en cause bien des a priori.

Elle est aussi légitime: certains travaux portant sur l'organisation des représentations symboliques ont mis en évidence le poids de médiations idéologiques incompressibles, face auxquelles la volonté de déduire mécaniquement les attitudes politiques de la position sociale apparaît bien stérile.

Ainsi en est-il de la religion dans la structuration des représentations du champ social et politique, haut facteur d'homogénéisation des comportements politiques puisqu'un niveau d'intégration religieuse élevé peut neutraliser l'influence, sur le vote, de l'appartenance de classe et du sentiment d'appartenance.

L'analyse de la relation entre niveau d'intégration religieuse et comportement politique, montre en effet que "plus augmente le niveau d'intégration religieuse, plus augmente corrélativement la fréquence du vote de droite et plus diminue symétriquement la fréquence du vote de gauche, en particulier communiste"⁵, même si "il reste vrai -et important- que, parmi les pratiquants réguliers, une minorité réduite, mais non négligeable (9%) vote à gauche, tandis que, parmi les "sans religion", une fraction plus importante (14%) vote à droite" (G. Michelat, M. Simon, 1977, p.383 et p.385).

De plus, il s'avère que "les caractéristiques associées au degré d'appartenance au catholicisme apparaissent dans tous les cas déterminantes; une fois rendues constantes ces caractéristiques, l'incidence propre des déterminations sociodémographiques sur le comportement politique devient soit extrêmement réduite (sexe, revenu, âge) soit tout au plus subsidiaire (niveau d'études)" (idem, p.408).

Et même lorsque l'on prend en compte la classe objective, "la relation de dépendance mutuelle entre comportement politique et niveau d'intégration religieuse est plus forte qu'entre comportement politique et situation de classe [...]: les ouvriers, les cadres supérieurs-professions libérales, les artisans-commerçants, etc., pratiquants réguliers sont politiquement plus proches les uns des autres qu'ils ne le sont respectivement de leurs homologues ouvriers, cadres, etc., non pratiquants et a fortiori sans religion" (ibidem, p.419).

L'existence de cette relation entre comportement religieux et comportement électoral s'expliquerait par une concordance entre l'idéologie de droite et les valeurs que glorifie l'Eglise catholique (la famille, l'autorité paternelle, dont le Pape est le représentant, l'individu, la hiérarchie, l'ordre naturel voulu par Dieu, la fraternité qui nie les conflits de "classes") (P. Braud, 1977).

La nécessité de remonter plus en amont dans la saisie des observations apparaît, elle aussi, théoriquement fondée, compte tenu de ce que l'on sait du champ plus large de la "socialisation politique" (N. Dubois, 1987), dans lequel s'insère notre interrogation.

Des études ont montré l'importance de l'expérience vécue dans l'enfance et l'adolescence dans la structuration des attitudes politiques.

Les découvertes concernant "le développement de certaines attitudes, la genèse de certains comportements, la prédisposition à jouer tel ou tel rôle politique" (A. Percheron, 1, 1974, p.7) ne sont guère incompatibles avec les données de la psychologie enfantine.

Selon Piaget, c'est entre 10 et 14 ans que s'établit l'ouverture au monde politique, étape décisive de l'acquisition des connaissances nouvelles, le passage du stade égocentrique au stade sociocentrique⁶

modifiant l'étendue et la qualité des identifications possibles de l'enfant' (J. Piaget, 1956).

Dans son analyse de l'univers politique des enfants, A. Percheron observe que c'est précisément avec la prise en considération des autres qu'apparaît l'acquisition des vocabulaires partisan et social.

Cette période d'ouverture à autrui, à l'environnement social, ne s'accompagne pas pour autant d'un intérêt systématiquement plus grand pour la politique: comme le remarque très justement A. Percheron, en prenant conscience des différences d'opinions et d'attitudes chez ses pairs et en découvrant les conflits du monde adulte, l'enfant peut être conduit à un repli qui ne serait pas tant le refus plus ou moins momentané du monde adulte qu'un refus d'exprimer son opinion par impossibilité provisoire de choisir et de surmonter des divergences entre ses différents groupes de référence ou d'appartenance.

On connaît, par ailleurs, l'influence non négligeable de la famille en matière de socialisation politique.

Certes, l'hypothèse selon laquelle les expériences vécues durant l'enfance influeraient sur les attitudes politiques est parfois réfutée.

"la nature même des phénomènes politiques fait que les individus ne les rencontrent qu'à partir d'un certain stade de leur développement intellectuel. Ils intéressent plutôt la socialisation secondaire et se modifient plus aisément que d'autres traits de la personnalité. On pourrait même contester l'hypothèse selon laquelle la socialisation primaire conditionne les attitudes politiques. La réalité semble plus variée et plus complexe. Chez certains individus, il en va probablement ainsi. Mais chez d'autres, la socialisation politique n'est réalisée qu'à travers des expériences personnelles, individuelles ou collectives. Le lien entre socialisation primaire et attitude politique est parfois ténu et ne peut être reconstitué sans arbitraire."

J.M. Denquin, 1985, p.198.

Mais, on peut voir, dans cette réticence à observer et à admettre le rôle fondamental de la famille en matière d'opinions politiques, deux raisons principales: d'une part "le rationalisme ambiant qui baigne, et très souvent structure, notre société induit à croire que nos options politiques fondamentales résultent d'une prise de conscience lucide et raisonnée, d'une vision objective de la réalité [alors qu'] en fait, les opinions politiques ne sont, le plus souvent, que la rationalisation plus ou moins réussie de choix instinctifs, d'attitudes irrationnelles et de conduites effervescentes"; d'autre part, "nous n'accordons évidemment que peu d'importance aux "opinions" et "jugements" politiques des petits enfants" (L. Moulin, 1975, p.24).

Quoi qu'il en soit, en ce qui concerne les grandes orientations (droite, gauche, abstention), il a été montré que les choix politiques sont très largement transmis par héritage et enracinés dès l'enfance ou

l'adolescence, bien que cette transmission ne soit ni explicite -à la question "Parlez-vous de politique avec vos parents ?", on n'obtient que 33% de réponses affirmatives (J. Lazar, 1985)- , ni parfaite.

En 1975, seuls 41% des jeunes de 16 à 18 ans se situent exactement de la même façon que leurs parents sur un axe gauche/droite; en 1978, 78% de la population âgée de plus de 18 ans plaçaient leurs parents à la même place qu'eux-mêmes sur ce même axe" (C. Ysmal, 1986, p.55).

Selon une étude conduite par A. Percheron sur un échantillon de 915 couples parents/enfants de 13-18 ans, on observe, en 1975, la transmission d'une proximité idéologique dans 43% des familles (sur 100 couples parents/enfants, 19 présentent la même préférence idéologique pour la gauche, 9 pour le centre, 10 pour la droite et 5 sont sans réponses)* (M.J. Hazard, 1978, pp.4-12); certes on aurait 100% s'il y avait transmission intégrale, mais seulement 27% si la reproduction n'obéissait qu'au hasard.

L'influence de la famille ne s'arrête cependant pas à l'adolescence mais peut continuer à s'exercer dans la vie du sujet devenu adulte, et intégré dans la vie professionnelle.

Il s'avère en effet qu'à catégorie socio-professionnelle égale, l'appartenance d'origine conserve une incidence sur le vote.

Ainsi en va-t-il, par exemple, de l'ascendance ouvrière qui tend à augmenter la fréquence du vote à gauche, quelle que soit la profession exercée⁹ (G. Michelat, M. Simon, 1977), l'enfance représentant une "période de latence politique", dont les acquis, sans être consciemment intériorisés, ont néanmoins un effet d'"acculturation précoce" et peuvent resurgir à tout moment dans la vie d'adulte (J.M. Donegani, G. Michelat, M. Simon, 1980, pp.221-222).

"Etre enfant d'ouvrier ne suffit pas pour acquérir une conscience politique: même si les difficultés des parents sont grandes, on en a une perception abstraite tant qu'on demeure enfant ou adolescent. Passent à ce moment, au premier plan, les relations plus ou moins conflictuelles avec la famille et l'école. Mais les expériences vécues dans cette période de "latence politique" ne sont pas perdues: elles sont brusquement réactivées lors du passage à l'âge adulte et réinterprétées en fonction d'une grille symbolique d'autant plus prégnante que la situation actuelle renforce les acquis des apprentissages initiaux, inséparablement sociaux, culturels et politiques"

J.M. Donegani, G. Michelat, M. Simon, 1980, pp.221-222.

Ces apprentissages initiaux auront d'autant plus de chances de réapparaître que l'individu connaîtra des situations analogues à celles qu'il a connues dans son enfance: ainsi, plus on est inséré dans la classe ouvrière -c'est-à-dire plus on cumule d'attributs ouvriers (ascendance ouvrière, profession ouvrière, conjoint ouvrier)-, plus on aura de probabilité de voter pour la gauche, voire pour le parti communiste.

Mais dire que la famille joue très tôt un rôle prépondérant et durable en matière de formation des attitudes politiques n'autorise pas à tomber dans un déterminisme d'un autre type.

Car ici comme ailleurs, rien n'est mécanique.

D'abord, les processus de socialisation politique ne sont pas indépendants d'éléments appartenant au domaine de la psychologie: les aspects affectifs et cognitifs se mêlent, "la composante cognitive apportant à l'enfant les pouvoirs de différenciation et de généralité, la composante affective décidant de l'intensité de ce qui est perçu, retenu, transmis" (A. Percheron, 2, 1974, p.33).

"Même si la représentation du système politique passe par l'acquisition d'un certain outillage technique formé par des connaissances sur les processus et les institutions politiques par exemple, ce ne sont jamais que des représentations construites par le sujet en fonction de ce qu'il est personnellement, est ou veut être socialement. C'est parce que l'enfant pense, veut, sent, que, pour être admis dans tel groupe, il doit partager telle valeur et en refuser telle autre, qu'il partagera telle valeur et refusera l'autre. La connaissance intellectuelle de l'objet est secondaire dans ce domaine par rapport à sa reconnaissance affective."

A. Percheron, 2, 1974, p.35.

L'envie d'apprendre n'est donc pas indépendante des figures qui peuplent l'univers où se déroulent les premiers apprentissages, ni des sentiments d'admiration, d'affection, d'amour, de méfiance, d'indifférence, ou de haine, qui relie le jeune apprenti aux personnes chargées de son éducation, sentiments parfois ambivalents, l'enfant projetant à la fois "son idéal de lui-même, son désir d'être adulte, puissant, respecté, instruit, mais aussi son sentiment d'être un enfant ou un adolescent, en partie impuissant, ignorant, qui n'est pas l'égal de l'adulte" (M. Pagès, 1962, pp.20-21): l'enfant aime reproduire des comportements d'adultes qu'il admire et auquel il s'identifie et aimerait ressembler; mais il trouve peut-être aussi intérêt à adopter telle opinion ou conduite plutôt que telle autre, s'il veut se faire accepter et valoriser par les personnes significatives de son entourage social et affectif.

Il semble que cette donnée soit souvent passée sous silence car "les sociologues estiment l'étude des facteurs sociaux suffisamment compliquée pour ne pas y inclure de variables psychologiques. Heureux encore quand ils les écartent sans les nier. Mais [...] lorsque les explications sociologiques ne sont pas suffisantes, alors on fait appel à la psychologie" (M. Grawitz, in M. Grawitz, J. Leca, 1985, p.3).

Ensuite, l'influence du contexte familial n'est pas partout identique.

Certaines caractéristiques des foyers de socialisation primaire qui n'agissent jamais de manière mécanique et indépendante les unes des autres,

peuvent entraîner, dans la connaissance et les représentations qu'ont les enfants du champ politique, d'importantes différenciations liées au milieu d'origine¹⁰ et au contexte politique local¹¹.

Par ailleurs, l'individu n'est jamais entièrement malléable et l'apprentissage n'est jamais subi passivement: il y a toujours "transformation des stimuli par le sujet" pour les adapter, les assimiler "à des schémas antérieurs" (G. Padioleau, 1976, p.455).

Il faut garder à l'esprit l'idée d'"un échange constant entre la société et l'individu", d'"une interaction de la personne et de la société", d'"une transaction entre l'individu et le groupe" (A. Percheron, 2, 1974, p.25).

On peut parfois même assister à une "restructuration de l'ensemble" à partir d'informations et d'expériences nouvelles, selon les deux processus distincts d'assimilation -le sujet modifie son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs- et d'accomodation -le sujet se modifie pour satisfaire aux pressions et aux contraintes de son environnement (idem, pp.26-27).

En effet, dans son apprentissage du monde, l'enfant se livre à une "activité structurante impliquant à la fois des formes élaborées par le sujet et un ajustement perpétuel de ces formes aux données de l'expérience", conformément à un "équilibre entre une assimilation continue des choses à l'activité propre et l'accomodation de ces schèmes assimilateurs aux objets eux-mêmes"; puis, "au fur et à mesure que l'assimilation se combine davantage avec l'accomodation, la première se réduit à l'activité déductive elle-même, la seconde à l'expérimentation, et l'union des deux devient cette relation indissociable entre la déduction et l'expérience, relation qui caractérise la raison" (J. Piaget, 1935, pp.230-232).

Il s'ensuit un impact familial à la fois moindre -l'enfant, par son activité propre, restructure ses acquis antérieurs au fil de ses découvertes et expériences-, et accru -des apprentissages familiaux non directement politiques peuvent être transférés à des situations ou des phénomènes plus spécifiquement politiques.

En effet, quand il se trouve dans une situation nouvelle et donc inconnue, et quand il est arrivé à un stade mental qui lui permette d'abstraire pour généraliser et de relativiser pour comparer, l'enfant procède à des transferts ou à des généralisations d'acquis construits et élaborés dans d'autres domaines de la réalité sociale: ainsi, il pourra utiliser ses représentations domestiques et les expériences vécues dans la famille pour inventer ses propres représentations du politique¹².

La famille n'est pas non plus un agent unique de la socialisation politique, surtout quand on sait que "seul un enfant de moins de trois ans sur deux est encore entièrement élevé par sa famille, [quel] le cinquième des autres est élevé directement par l'Etat, dans des placements pour

inadaptés de toutes sortes, [qu'] environ un tiers passe la journée dans une structure éducative (crèche, maternelle, etc.) et [qu'] une moitié est gardée par des nourrices, déclarées ou "sauvages"" (P. Meyer, 1977, p.179).

D'autres instances peuvent aussi jouer un rôle dans les apprentissages politiques, qui tantôt cumulent leurs effets, tantôt s'opposent, voire s'annulent.

Certes, la famille peut capter et filtrer quelques-unes de ces influences extérieures, mais certaines échappent à son contrôle et à sa vigilance.

L'école joue un rôle dans la formation du sens civique comme en témoignent les leçons d'instruction civique et morale, figurant dans les programmes depuis 1882¹³.

E. Durkheim opposait l'incidence de l'institution scolaire dans la formation de la conscience collective à l'éducation dispensée dans la famille.

"Si la famille peut bien et peut seule éveiller et consolider les sentiments domestiques nécessaires à la morale et même, plus généralement ceux qui sont à la base des relations privées les plus simples, elle n'est pas constituée de manière à pouvoir former l'enfant en vue de la vie sociale"

E. Durkheim, 1963, p.16.

Les mass media interpellent sans cesse, mobilisent l'intérêt des individus pour la politique -même s'il s'avère que ce sont les personnes qui s'intéressent déjà à la politique, ou qui occupent une position sociale élevée, qui suivent le plus les messages politiques transmis par les moyens modernes de communication (J. Blumler, R. Cayrol, G. Thoveron, in C. Ysmal, 1986, p.99)-, et influent aussi sur le niveau de participation des électeurs; les campagnes électorales sont une période de politisation croissante: 57% des électeurs déclarent avoir modifié leurs attitudes à la suite de la campagne pour les présidentielles de 1981 et 30% des électeurs, décidés pour un candidat, avouent avoir modifié leur attitude première en franchissant la frontière gauche/droite, tandis que ceux qui ne savent pas pour qui voter sont les plus exposés à l'action des media puisqu'ils sont 72% à passer d'une indécision initiale à une option pour un candidat, en l'espace de la campagne électorale (C. Ysmal, 1986, pp.107-108).

Les groupements, à des fins politiques, professionnelles, éducatives, culturelles, ou même ludiques, peuvent contribuer aussi à la formation des attitudes politiques

Enfin, la socialisation politique est un phénomène continu et jamais achevé, puisqu'il comprend toutes "les influences qui s'exercent dans l'enfance par le biais de la famille, de l'école, du voisinage et des pairs, et, dans la vie adulte, par le biais de l'éducation post-scolaire, de la formation professionnelle, du mariage, du travail, du statut social et de la mobilité sociale, de l'appartenance à un groupe politique ou

professionnel" (H.T. Himmelweit, 1983, p.264); M. Simon et G. Michelat ne disent pas autre chose quand ils écrivent:

"Les codes symboliques qui structurent perceptions et attitudes sont prioritairement intériorisés au sein de la constellation familiale (mais aussi de l'école, de l'Eglise et autres institutions acculturatrices, des groupes primaires, etc.) au cours de l'enfance et de l'adolescence: c'est là une première explication de l'intensité des investissements affectifs dont ils sont l'objet et le support. Mais on ne saurait pour autant sous-estimer l'incidence des conditions et du cadre de l'expérience adulte (ou, si l'on préfère, le caractère ininterrompu des processus de socialisation). Il faut donc, plus généralement prendre en compte l'histoire de l'individu et de ses rapports successifs ou conjoints avec les divers groupes sociaux auxquels il peut (et a pu) appartenir ou se référer. [...] [Car l'individu se constitue] en fonction d'une organisation singulière d'expériences, d'appartenances, d'identifications et de différenciations sociales [...] [et] est une application restreinte et chaque fois originale de cultures et de sous-cultures dont il relève avec beaucoup d'autres."

G. Michelat, M. Simon, 1, 1985, pp.33-34.

Non seulement la socialisation politique se poursuit dans le temps, tout au long de l'existence des individus, mais elle fait aussi partie de l'activité ininterrompue du sujet adulte, qui réajuste sa vision du monde conformément à ses expériences nouvelles: la transmission idéologique ne se fait qu'au travers des "multiples modifications introduites par rapport aux générations précédentes" et se présente donc comme "une production permanente, en constant réajustement", "un creuset des nouvelles valeurs, des nouvelles approches du politique comme du religieux" (A. Muxel-Douaire, 1986, p.279).

En témoigne l'introduction de "nouveau" qui apparaissent comme l'aboutissement d'un manque et comme la nécessité de transformer les critères de la socialisation passée" (idem, p.267).

Ainsi, par exemple, si mai 68 a réuni deux générations éprises du même idéal de justice et de liberté, cet événement politique a néanmoins souvent marqué "une discontinuité", même une rupture sur le plan de [la] morale familiale" en apportant des "valeurs absentes des intentions de socialisation de la génération précédente": la jeune génération a en effet cherché à "affirmer de nouvelles valeurs morales" contre les principes dans lesquels elle avait jusqu'alors été élevée, et à renverser ainsi la morale domestique et familiale alors en vigueur (ibidem, p.267).

Outre ces "nouveau", il faut noter la présence d'"obstacles en éclipse" que l'on peut définir comme "une forme de reproduction, mais une reproduction négociée à partir de certains désaveux", "un registre un peu délaissé de l'héritage familial, dont l'intérêt est momentanément mis entre parenthèses, mais qui n'est pas pour autant abandonné" (ibidem, p.278).

Approcher les représentations que développent les professeurs à l'égard du champ politique, en saisir la genèse et l'évolution, comprendre les processus de leur formation, voilà les objectifs que se fixe notre enquête.

Mais "se poser une question ne suffit point: l'esprit doit avoir à sa disposition les moyens d'y répondre, c'est-à-dire, quand l'interrogation s'applique aux phénomènes sociaux, les instruments pour les scruter et les mesurer" (R. Rémond, in A. Lancelot, 1968, pp.9-10).

Notre enquête, dont nous décrivons, le moment venu, le dispositif et les difficultés rencontrées, se propose de recueillir, au moyen d'entretiens non directifs, des itinéraires politiques auprès d'un échantillon d'enseignants du secondaire.

Elle permettra, d'une part, de compléter par des mots l'image partielle de la politisation professorale habituellement donnée par des chiffres, et, d'autre part, d'établir le sens des implications: l'enseignement prédispose-t-il ses membres à adopter des options politiquement orientées à gauche, ou bien les recruterait-il plutôt parmi des individus déjà acquis à la gauche, qui viendraient ainsi perpétuer, pérenniser et renouveler la "tradition politique" attachée à cette profession ?

Voici donc donné le cadre général de notre travail: une approche qualitative de l'univers politique du corps professoral servant de "surplus photogénique" pour compléter des "sondages effectués sur des échantillons représentatifs d'un univers statistique connu" (F. Ferrarotti, 1983, p.45) et un recueil d'itinéraires, sociaux, professionnels et politiques permettant une observation des mécanismes à l'oeuvre.

Mais les observations recueillies auprès des professeurs de notre échantillon n'auront de sens que replacées dans ce vaste tableau d'ensemble dont la toile de fond aurait pour dimensions: genèse et transformation d'un corps, état passé et actuel de sa politisation, composition sociologique du milieu professoral, mais aussi, dans une autre gamme de couleurs, tous les récents apports des études de socialisation politique telle que l'importance des expériences vécues dans l'enfance et l'adolescence, de la famille en tant que milieu socialisateur, de l'activité ininterrompue du sujet qui, tout au long de son existence, réadapte, voire réinvente, ses vues du monde en fonction de ses expériences.

Notre investigation portera donc sur l'histoire et la sociologie d'un groupe social et professionnel, d'une part, et, d'autre part, sur les histoires des individus qui le composent: les récits de leurs trajectoires nous feront remonter aux sources mêmes de leurs racines, de leur enracinement -ou de leur déracinement.

notes

¹ Il faut apporter ici quelques précisions au terme de politisation. Généralement on parle de la politisation de la radio, de la télévision, de la "politisation de la vie professionnelle, des syndicats, de l'université", alors que "rien dans le mot politisation n'indique que l'on viserait un accroissement dans l'intérêt actif des hommes pour les affaires publiques, un progrès dans leur participation personnelle" (J.Y. Calvez, in G. Vedel, 1962, p.41).

A l'idée de politisation est communément associé un jugement de valeur négatif. On dit, en effet, d'un individu qu'il est politisé quand on le considère comme un être passif, manipulé par des divulgateurs d'idéologies, même si ces derniers sont sources d'agitation: ainsi a-t-on coutume d'évoquer la politisation chaque fois que celle-ci inquiète, dérange, ou même menace.

Il faut donc débarrasser ce concept des passions et de la subjectivité qui l'englobent.

Nous définissons la politisation comme l'attention accordée aux événements de la vie politique, c'est-à-dire non seulement aux luttes d'influence auxquelles se livrent les hommes politiques pour la conquête du pouvoir et sur lesquelles, dans un régime démocratique, le simple citoyen peut influencer, mais aussi à tous les problèmes sociaux susceptibles de devenir des enjeux politiques, lorsqu'ils seront définis et transformés comme tels par les agents politiques.

Bien entendu, la difficulté consiste à tracer les frontières de la "chose publique", à délimiter ce segment particulier de la vie sociale qu'est la politique: il faut y inclure "le cadre institutionnel, la compétition pour le pouvoir et son exercice à tous les niveaux, les acteurs et les forces qui agissent dans tout le champ social, les processus de décision qui animent celui-ci et le contenu même de ces dernières" (J. Ranger in CEVIPOF, 1990, p.129).

On peut distinguer trois dimensions à la politisation -l'une "sentimentale", l'autre "cognitive" et la dernière "comportementale"-, largement inspirées des catégories utilisées par A. Percheron, dans ses études sur la socialisation politique des enfants (A. Percheron, 1, 1974):

a) l'intérêt pour les faits de la vie politique. C'est la dimension "sentimentale" ou "affective" du concept.

b) la connaissance des faits politiques, supposant une bonne maîtrise du code symbolique, dont les professionnels de la politique sont les détenteurs privilégiés. C'est la dimension "cognitive", que recouvre la compréhension du fonctionnement des différents niveaux du champ politique, c'est-à-dire la connaissance:

-de la communauté politique (symboles et devises reflétant les valeurs de la société, son histoire, ses héros, ses ennemis internes ou externes),

-du régime politique (normes, règles et structures qui garantissent l'exercice de l'autorité légitime et précisent les modalités de prises de décisions, indépendamment des hommes qui traversent la communauté politique)

-du gouvernement (personnel titulaire des différents postes d'autorité et de responsabilité chargé de faire fonctionner le régime politique, définissant les enjeux et se livrant à une lutte pour l'exercice du pouvoir).

c) la participation à des "activités politiquement orientées", c'est-à-dire dont les finalités, les implications et les conséquences se proposent d'agir effectivement, bien que souvent de manière ponctuelle et occasionnelle, sur le champ politique. C'est la dimension "comportementale".

Les individus sont inégalement politisés selon que l'intérêt, la connaissance et l'engagement se retrouvent, chez eux, à des degrés divers.

Ces trois dimensions de la politisation sont étroitement imbriquées mais il est difficile d'établir une hiérarchie entre elles.

Il apparaît, par exemple, que la connaissance puisse résulter d'un intérêt initial et qu'inversement ceux qui manquent d'intérêt pour la politique manquent aussi d'empressement dans la recherche de l'information (A. Lancelot, 1968, p.164), mais une connaissance préalable peut tout autant susciter l'intérêt: à défaut d'une certaine compétence qui aide à capter, comprendre, et interpréter, sans se laisser submerger, le contenu des informations de nature politique, on se désintéresse du politique qui nous paraît trop complexe; la participation supposerait, quant à elle, un seuil d'intérêt et de connaissance suffisant, en dessous duquel elle n'est pas possible, puisqu'il a été remarqué que "la politique [...] semble un domaine trop complexe pour que le simple citoyen puisse y intervenir utilement ou même se faire une opinion personnelle" (idem, p.167); mais si la connaissance permet de construire une différenciation au sein du champ politique, de comprendre la nature et les finalités des forces en présence, et donc de prendre position et de mener une action, inversement, la participation, l'attachement à une organisation, peuvent favoriser la connaissance du champ politique chez des individus qui en sont le plus dépourvus.

² Dans une note, H. Desbrousses préfère utiliser la notion de groupe social à celle de groupe professionnel:

"La notion de groupe social est utilisée de préférence à celle de groupe professionnel, catégorie, couche sociale, corps ou classe. Les notions groupe professionnel, catégorie sociale et corps n'intègrent pas dans leur définition les aspects liés à la place occupée par les enseignants dans une formation sociale donnée. La notion de classe est trop large, celle de couche évoque une structuration de la société en strates. La notion de groupe social semble la plus à même d'intégrer tout à la fois des éléments touchant à la position des enseignants dans les rapports sociaux de production et des éléments touchant aux spécificités de leur formation historique."

H. Desbrousses, 1982, p.6.

C'est dans cette même perspective que nous parlerons des professeurs.

³ On pourrait aussi parler d'idéologies, bien que ce dernier terme renferme une connotation péjorative.

Créé à la fin du XVIII siècle pour désigner pourtant la science de la genèse des idées, le mot idéologie est en effet souvent associé à une déviation par rapport à l'objectivité des sciences, vision qui échappe difficilement à une définition utilisant les critères du vrai et du faux.

Marx ne définissait-il pas les idéologies comme des "idées fausses" que le commerce matériel des hommes inspire aux acteurs sociaux ?

R. Boudon définit, quant à lui, les idéologies comme "des doctrines reposant sur des théories scientifiques, mais sur des théories fausses ou douteuses", obéissant à une démarche scientifique et utilisant une argumentation scientifique, mais "auxquelles on accorde une crédibilité qu'elles ne méritent pas", "excessive" ou "non fondée" (R. Boudon, 1986, p.45 et p.52)

Si elles sont une déviation par rapport à l'objectivité scientifique, les idéologies ne sont pourtant ni des illusions ni le produit de l'arbitraire, de la fantaisie, du fanatisme ou de l'aveuglement des hommes: elles sont parfaitement compréhensibles si l'on tient compte de la situation des acteurs qui les soutiennent, ainsi que de leur environnement social.

L'adhésion aux idéologies n'a donc pas une origine irrationnelle: elle peut s'expliquer et chacun a toujours de bonnes raisons de croire à ces idées non scientifiques sans que de telles croyances soient mises sur le compte des intérêts ou des passions des hommes; il faut plutôt y voir des réponses à l'environnement social, plus ou moins adaptées, surgies "non pas bien que l'homme soit rationnel, mais parce qu'il est rationnel" (idem p.22).

Ces perceptions de la réalité dépendent de la "position" et des "dispositions" des différents acteurs sociaux: l'explication à l'adhésion aux idéologies est donc à trouver auprès du sujet lui-même, ce qui légitime une méthode qualitative d'investigation individuelle...

"De par leur position, ces acteurs peuvent percevoir la réalité plutôt sous un jour que sous un autre. De par leurs dispositions, même s'ils ont la même position, ils interpréteront [...] la même réalité de manière différente".

R. Boudon, 1986, pp.107-108.

⁴ La "tradition" est proche de certains termes dont elle se distingue toutefois.

Ainsi en est-il de "l'héritage, [...] fait objectif qui peut être tout-à-fait dépourvu de contenu affectif ou émotionnel", de "l'expérience politique [qui] résulte d'un contact avec la pratique et fait l'objet d'une acquisition consciente", de "la coutume ou [du] rituel, [...] pratiques et façons d'agir s'imposant à l'individu de façon impersonnelle", de "la légende [qui] transfigure, idéalise l'aventure d'un homme ou d'un groupe d'hommes", du "souvenir, [...] lié à une participation personnelle à l'événement", de "la mémoire, plus organisée que le souvenir, un peu moins personnalisée, [...] [qui] suppose un groupe porteur et suggère un travail de reconstruction, tout un ensemble d'opérations actives sur le souvenir que le mot tradition n'implique pas aussi nettement, [...] une forme de conservation et de recomposition du passé plus large, plus générale que la tradition", ou encore de la mythologie, des mentalités, des idéologies qui font référence, elles aussi, à "un contenu d'idées ou de pratiques transmises à travers le temps" (R. Huard, 1987, p.19).

⁵ La relation entre niveau d'intégration religieuse et comportement électoral est illustrée comme suit:

	gauche	parti communiste	droite
pratiquants réguliers	11	1	79
pratiquants non réguliers	23	4	67
non pratiquants	40	12	48
sans religion	70	30	18

Source: Pratique religieuse et vote en 1984 (en %), enquête "isoloir" réalisée par la S.O.F.R.E.S., Le Nouvel Observateur, 17 juin 1984.

⁶ Selon J. Plaget, il existerait deux étapes, durant l'enfance, dans le processus de la socialisation politique, correspondant chacune à un stade de développement de la pensée enfantine:

-avant 11-12 ans, l'enfant vit au stade "prélogique", c'est-à-dire qu'il est incapable de distanciation et de relativisation. Il vit dans un monde indifférencié où il cherche d'abord la satisfaction immédiate de ses besoins, et où ses préoccupations sont essentiellement tournées vers lui-même. Ses structures mentales sont trop élémentaires pour saisir l'autre et comprendre l'environnement, et sa pensée est surtout intuitive et syncrétique (J. Piaget, 1964).

-après 12 ans, l'enfant vit au stade d'un langage et d'une pensée "socialisés", caractérisés par la prise de conscience de l'existence d'un environnement humain et physique différencié. Son intérêt pour le monde extérieur grandit, l'enfant étant maintenant capable de le percevoir. Sa connaissance s'étend, l'enfant étant désormais doté de notions, concepts, et attitudes intellectuelles qui lui permettent de structurer, synthétiser, généraliser les informations. Il est sensible à l'opinion d'autrui pour construire sa propre appréciation des phénomènes (J. Piaget, 1969).

L'existence de ces deux étapes ne doit cependant pas masquer la complexité des mécanismes des apprentissages politiques.

Les stades du développement cognitif auxquels sont liées les modalités d'appréhension du réel par l'enfant, et donc les étapes de sa socialisation politique, ne se succèdent pas toujours dans le temps; il existe des stades de latence ou de régression pendant lesquels rien ne se passe ou qui voient même la subsistance, voire la résurgence, de comportements antérieurs. Par ailleurs, les apprentissages politiques ne relèvent pas d'un processus allant du simple au complexe: on a l'impression que l'enfant, en passant d'une pensée "égocentrique" à une pensée "socialisée", ne peut appréhender que progressivement un réel de plus en plus étendu et éloigné de son environnement immédiat; or, les choses ne sont pas si simples; car c'est dans son intégralité et sa complexité que le monde se présente à l'enfant: celui-ci en saisit à la fois la globalité et le détail et c'est à un va-et-vient permanent qu'il procède pour construire sa propre perception de la réalité.

⁷ Notons que la socialisation politique, à ce stade de l'adolescence, a changé de nature, l'importance du travail en tant que domaine d'expérience immédiate n'ayant cessé de diminuer pour laisser place, non plus à une "socialisation de production" mais à une "socialisation de consommation".

Le travail est en effet tourné vers l'extérieur, la nature, l'environnement: il comporte toujours des rapports concrets avec autrui et la société et contribue à la formation d'une identité collective.

Or, l'adolescent d'aujourd'hui reste plus longtemps en compagnie de son groupe d'âge, entre plus tardivement dans un processus de communication dominé par les adultes, et connaît ainsi des situations (apprentissage, consommation) favorisant une morale plus individuelle que collective (Revue internationale des Sciences Sociales, 106, "La jeunesse", 1985-4, XXXVII, pp.459-514).

⁸ Les préférences politiques des jeunes reliées à celles de leurs parents sont données dans le tableau suivant:

préférences: des parents	des jeunes				
	sans réponse	gauche	centre	droite	total
sans réponse	5	2	2	1	10
gauche.....	9	19	10	3	41
centre.....	6	5	9	4	24
droite.....	6	3	6	10	25
total.....	26	29	27	18	100

A. Percheron, in M. J. Hazard, 1978.

⁹

profession du père de la personne interrogée:	profession de la personne interrogée:	intention de vote:			
		parti communiste	gauche non communiste	droite	sans réponse
ouvriers	ouvriers	35	20	26	19
	autres	21	18	42	19
autres	ouvriers	22	17	39	22
	autres	11	21	43	24

Source: Intentions de vote en fonction de la profession de la personne interrogée et de la profession du père, in G. Michelat, M. Simon, 1977, p.166.

55% des ouvriers fils d'ouvriers votent à gauche contre seulement 39% de leurs homologues dont le père n'est pas ouvrier; la différence est moins significative mais existe néanmoins lorsqu'il s'agit des autres professions (39% pour les fils d'ouvriers contre 32% pour les fils d'autres professions) mais apparaît plus clairement lorsque l'on ne considère que le vote communiste.

Par ailleurs, les non ouvriers fils d'ouvriers votent à gauche dans les mêmes proportions que les ouvriers fils de non ouvriers; autrement dit, "en cas de discordance entre classe d'appartenance et classe d'origine, les deux facteurs ont des incidences presque équivalentes sur le comportement électoral" (G. Michelat, M. Simon, 1977, p.221), ce qui freine l'effet d'embourgeoisement que pourraient connaître des fils d'ouvriers ayant connu une mobilité ascendante, "l'influence familiale [pouvant] même neutraliser l'effet d'un changement de classe" (J.M. Donegani, G. Michelat, M. Simon, 1980, p.223).

Des études menées sur des sujets américains ou britanniques précisent qu'en cas de mobilité, c'est le vote du père qui détermine si l'enfant oriente son choix électoral plus en accord avec sa classe d'origine qu'avec sa classe d'accueil: ainsi, "dans le cas de promotion sociale d'ouvriers, 86% de ceux dont les pères avaient voté pour le parti conservateur se considèrent comme conservateurs, contre seulement 34% lorsque le père avait voté pour les travaillistes" (H. T. Himmelweit, 1983, p.273).

10 Selon les études d'A. Percheron, si les jeunes accèdent très tôt à un univers politique incomplet mais néanmoins structuré, leurs représentations sont plus abstraites, plus "intellectuelles" quand ils viennent de milieu aisé.

Jusque là, rien d'étonnant puisque cette meilleure connaissance des mécanismes institutionnels peut s'expliquer par des différences d'aptitudes et un rapport privilégié à l'école: la politique étant affaire d'abstraction, de maîtrise d'instruments linguistiques et conceptuels, l'intérêt porté aux problèmes politiques augmentant avec la position sociale et le niveau d'instruction, "on peut penser que c'est par l'osmose des discussions familiales que les enfants acquièrent une familiarité avec les problèmes politiques, qui se transforme peu à peu en compétence politique, au fur et à mesure que l'école leur fournit les instruments intellectuels nécessaires" (D. Gaxie, 1978, p.172).

On en déduit donc que "faute de pouvoir entretenir, au travers des conversations familiales, le même rapport d'intimité avec l'univers politique, et de trouver à l'école un enseignement spécialisé susceptible de produire les mêmes effets, les enfants des classes populaires ne peuvent tirer complètement profit des instruments culturels inculqués par le système scolaire pour accéder, eux aussi, à la maîtrise d'une compétence proprement politique" (idem, p.172).

D'ailleurs, si l'école voulait vraiment fournir aux enfants des milieux populaires cette "compétence proprement politique", elle devrait déborder des "obligations de la morale civique" et de la "description des organigrammes institutionnels" pour parler des acteurs, des enjeux, des règles du jeu, des idéologies du champ politique, bref "rompre avec la tradition laïque qui interdit au système scolaire de parler de ce qui divise" (ibidem, p.172 et p.173).

Mais le statut socioculturel n'exerce pas sur la performance politique une influence mécanique, indépendante de l'orientation politico-idéologique.

Selon A. Percheron, les enfants de milieu scolairement et socialement défavorisé présentent en matière de connaissance et de compétence politiques, moins de handicaps qu'on voudrait le croire.

S'ils sont certes victimes des inégalités devant l'école et si leurs représentations du champ politique sont moins abstraites, ils connaissent mieux le vocabulaire de l'action politique: dans ce domaine, ils se placeraient au même niveau que les fils d'officiers de police ou de professions libérales, les mieux armés pour la compréhension des phénomènes sociaux et politiques.

Voilà un fait bien surprenant... mais qui le devient beaucoup moins lorsque l'on recourt, non plus au statut socioculturel des parents, mais à leur compétence politique.

Dans ce cas, "une forte motivation politique, et, corrélativement, une familiarité avec des significations acquises par des canaux non scolaires d'acculturation réduiraient les handicaps liés au statut social et au niveau d'études" et joueraient dans le sens d'une compensation, même partielle, des handicaps objectifs et subjectifs habituellement associés à ces caractéristiques sociologiques (G. Michelat, M. Simon, 2, 1985, p.52): en témoigne le fait que chez les ouvriers ou chez les personnes de niveau primaire, "ceux qui se situent à gauche ou votent P.C., rejoignent le niveau de performance des classes instruites", manifestant ainsi "une aptitude et une propension égales à se prononcer sur des enjeux politiques généraux, formulés sur un mode relativement abstrait, sinon théorique" (idem, pp.50-51), permettant ainsi de "ne pas abandonner la compréhension, voire l'intervention politique aux seules catégories instruites" (G. Michelat, M. Simon, 1977, p.99).

L'appartenance des parents ouvriers à une organisation politique ou syndicale n'apparaît donc pas sans incidence sur l'acquisition d'une compétence politique susceptible de se transmettre aux enfants.

On doit néanmoins se garder de surestimer cette action pédagogique, fonctionnellement équivalente à celle du système scolaire, que développent syndicats et partis politiques à l'intention des milieux culturellement défavorisés.

On sait en effet que "le fait d'être proche ou non d'un parti politique n'introduit aucune différence dans le sentiment de compétence pour les personnes de niveau d'études supérieures. En revanche, plus les personnes sont démunies culturellement, plus l'effet de l'attachement

partisan sur le sentiment de compétence est important: 12 points pour les personnes de niveau primaire, 10 pour celles du primaire supérieur. Toutefois, si l'attachement partisan conduit à un rattrapage des différences culturelles, il ne les efface pas puisqu'un écart de 25 points demeure parmi les personnes "très ou assez proches" d'un parti selon les niveaux de diplôme" (F. Haegel in CEVIPOF, 1990, p.158).

Par ailleurs, on peut remarquer que, si "le renforcement de l'attachement partisan est bien lié, chez les personnes de faible niveau culturel, à un accroissement de leur sentiment d'être politiquement compétent", celui-ci ne va toutefois pas de pair avec "une adhésion accrue à l'idée qu'il existe une exclusivité partisane en matière des "bonnes idées": on note en effet "une moins grande approbation des personnes les plus dotées culturellement à l'égard de l'opinion selon laquelle: "il y a de bonnes idées à prendre dans tous les partis" et on observe que "chez celles qui sont "très ou assez proches" d'un parti, l'élévation du niveau culturel conduit à une distance vis-à-vis de l'"œcuménisme partisan" (idem, pp.160-161).

On sait encore que "l'adhésion est [...] d'autant plus fréquente que l'on s'élève dans la hiérarchie des revenus, des professions ou des niveaux d'instruction" (D. Gaxie, 1978, p.180): de ce fait, les organisations n'exerceraient un effet de politisation, susceptible de compenser le handicap culturel et social, que sur les agents des fractions supérieures des bases sociales visées; elles contribueraient ainsi au "maintien de la domination politique des classes dominantes, [...], les entreprises représentatives des classes populaires (subissant) un handicap spécifique dans le processus de mobilisation de leur clientèle à l'inverse des entreprises exprimant le point de vue des groupes dominants, qui, s'adressant à des agents politiquement plus compétents, parviennent à mieux inculquer les principes de leurs idéologies" (idem, p.258).

C'est à cette même conclusion qu'aboutit l'étude menée auprès de l'ouvrier français en 1970 (G. Adam, F. Bon, J. Capdevielle, R. Mouriaux, 1970): l'activisme, le militantisme ne sont pas plus développés dans le monde ouvrier que dans le monde étudiant ou l'électorat d'une nation, comme en témoignent les revendications ouvrières portant davantage sur la durée du travail, les salaires, la répartition des bénéfices, et presque jamais sur l'organisation de la production, les nationalisations, l'autogestion, les questions relatives aux investissements, à la gestion financière et à la nomination des chefs.

"au total, les effets de l'immense effort de propagande que les syndicats et les partis de gauche ont fourni depuis près d'un siècle, pour amener la classe ouvrière à prendre conscience de ses droits et l'aider à définir ses objectifs de lutte, semblent minces", voire contrariés par les conditions de travail et de vie de cette même classe.

L. Moulin, 1975, p.67.

Notons enfin que si la compensation du handicap scolaire par "une certaine forme d'acculturation (ou de contre-acculturation) politique" (G. Michelat, M. Simon, 1977, p.99) concerne surtout les enfants de milieu ouvrier, il semble que c'est l'incompétence et l'indifférentisme politiques qui caractérisent les catégories non ouvrières particulièrement défavorisées (C. Ferrand, 1982) et qui risquent le plus de se transmettre aux enfants: les difficultés de la vie quotidienne et la pratique de combines individuelles pour les contourner (J. Labbens, 1969) sont autant d'obstacles à la formation d'une "conscience de classe" (P. Vercauteren, 1970); la "cécité culturelle" qui en résulte (idem) fait percevoir la politique comme un domaine dangereux, étranger, inutile; dans ce cas, il y a peu de chances pour que la famille ou l'école contribuent à la politisation des enfants de ces couches économiquement et socialement démunies, non pas en raison de prétendus déficits d'essence intellectuelle, mais de cette "résistance de nature affective, mais aux racines culturelles très profondes, à la politique réputée "dangereuse" parce qu'associée à la division, à la violence, à la perturbation de l'équilibre normal des choses" (G. Michelat, M. Simon, 1977, p.98).

¹¹ L'histoire collective oriente le vote à travers les systèmes symboliques ancrés dans la mémoire collective: "la mémoire, même à l'époque des migrations et de la culture de masse, fonde ces climats politiques qui sont un environnement que l'individu prend en charge pour orienter son vote" (C. Ysmal, 1986, p.59).

Ceci apparaît clairement dans la "géographie des opinions" relativement stable dans le temps en dépit des transformations économiques et sociales (F. Goguel, 1970).

A. Lancelot faisait remarquer, lui aussi, que la localisation géographique était un élément essentiel dans la "propension à participer": quelle que soit la conjoncture politique, nationale ou régionale, un électeur besson a deux ou trois fois plus de chances de s'abstenir qu'un électeur flamand" (A. Lancelot, 1968, p.94); la taille de la commune de résidence influencerait également sur le vote, l'abstentionnisme croissant avec la taille des agglomérations (idem, p.195).

Jaros et Kolson (in Niemi, 1974) ont montré l'importance de l'environnement politique sur la socialisation des habitants: dans une étude comparative menée sur des groupes minoritaires différents mais vivant dans une même zone géographiquement et politiquement délimitée, les auteurs ont constaté que l'environnement général et politique dans lequel évolue l'enfant est plus important que le milieu plus spécifique et immédiat que constitue sa famille. Certains sociologues expliquent cette répartition géographique des votes par l'existence de "climats politiques": A. Siegfried parle d'électorat de granit et d'électorat de calcaire - la géologie déterminerait la géographie humaine, ses modes de peuplement, d'exploitation, de

propriété, et donc les modalités de ses rapports sociaux, et, à travers eux, une géographie électorale spécifique (A. Siegfried, 1964).

P. Bois (1978), dans son étude des clivages du département de la Sarthe, fournit plutôt une explication de nature historique: pour comprendre le conservatisme et le progressisme qui divisent ce département de manière stable depuis la Révolution, il remonte aux cahiers de doléances et y découvre que la chouannerie, c'est-à-dire les paysans de l'ouest mécontents de la vente des biens du clergé aux bourgeois des villes, s'est toujours montrée hostile à la bourgeoisie, tandis que les paysans de l'est, trop pauvres pour acheter ces biens, se sont prolétariés et solidarisés avec la bourgeoisie marchande.

A un niveau moins macrosociologique, A. Percheron a étudié l'effet de l'orientation politique de la commune de résidence sur la politisation des enfants: en questionnant des enfants aux caractéristiques biologiques et sociologiques semblables mais vivant dans des communes différemment orientées sur le plan politique (Tircis, dans la banlieue sud, traditionnellement centriste, et Audon, dans la banlieue nord, communiste), elle note que chez les enfants les plus jeunes, le degré de politisation est plus fort à Audon qu'à Tircis, mais que cette différence disparaît avec l'âge; il s'avère aussi que dans un environnement de droite, même si l'acceptation du gouvernement diminue avec l'âge, les valeurs de droite demeurent plus largement répandues que dans un contexte géographique et politique de gauche, et qu'inversement, les dimensions de gauche l'emportent dans un environnement de gauche.

Cette action du contexte politique local est différente selon les caractéristiques socio-professionnelles des familles: ainsi, "le fait de vivre dans un milieu de gauche ou de droite ne change rien pour les enfants de cadres supérieurs mais on peut noter au contraire qu'une plus large proportion d'enfants d'ouvriers ont des notes élevées de politisation à Audon qu'à Tircis. Le fait de vivre dans un milieu avec lequel ils sont sans doute plus en accord et où la politique est plus apparente, renforce la possibilité pour les enfants d'ouvriers de se placer au niveau du groupe; ce fait, lui-même, favorise le développement d'une motivation personnelle qui les conduit à se politiser davantage" (A. Percheron, 2, 1974, p.237).

12 C'est ce qu'il se passe quand l'enfant essaie de bâtir sa conception de l'autorité politique, domaine lointain et encore mal connu de lui mais auquel il est confronté dans la vie quotidienne à travers ses représentants les plus flagrants: le policier qui fait la circulation, le maire qui inaugure un bâtiment ou qui remet les prix à l'occasion de performances scolaires ou sportives, le président de la République qui occupe les chaînes de télévision, etc.

L'enfant peut utiliser l'idée qu'il s'est faite de l'autorité en se référant à des modèles de l'autorité construits à partir d'expériences quotidiennes (l'autorité parentale, l'autorité pédagogique, etc.). L'image de l'autorité politique se calque alors sur celle vécue dans l'univers familial puis scolaire: le monde politique peut alors devenir celui de l'ordre, des règles, des interdits qu'il faut respecter, souvent perçu comme une contrainte et rarement comme une émanation de la communauté.

De même, le devoir civique peut se voir transférer des attitudes et des habitudes prises très tôt, dans la sphère domestique, à l'égard d'autres devoirs, moins directement politiques.

13 Les Instructions Officielles pour l'enseignement de la morale et de la vie civique en vigueur jusqu'à ces dernières années dataient d'ailleurs de... 1923!

Accordant la primauté à la morale et rejetant l'éducation civique à la fin du cursus primaire, la leçon de morale était alors "à résonance individuelle", "familiale" (travail du père, mission éducative de la mère, respect des anciens), "collective" (incitation au travail, à l'épargne, condamnation de l'oisiveté), ou "nationale" (devoir patriotique), évoquant souvent des personnages célèbres et transmettant des maximes qui devaient constituer le code éthique de l'individu.

Il faudra attendre 1980 pour voir apparaître des Instructions Officielles qui ne parlent plus d'instruction civique mais d'éducation civique au cycle moyen; E. Durkheim définissait déjà l'éducation comme "l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour effet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné" (E. Durkheim, 1938, p.49).

Le civisme étant reconnu comme un acte volontaire et conscient, et non seulement comme une obligation morale, il s'agit moins aujourd'hui d'exaltation de valeurs que d'éducation à la vie démocratique.

La formule "honneur, famille, travail, patrie" reconnue au début du siècle, a laissé la place, dans les leçons d'éducation civique, à d'autres objectifs: la crise a vu les égoïsmes s'exacerber aux dépens de l'intérêt général, de sorte que la société ne peut continuer à survivre si ses membres vivent repliés sur eux-mêmes ou dans un recours à un assistantat d'Etat; elle a besoin de citoyens nouveaux, "responsables", "ayant le sens de l'entreprise", "ayant le goût de l'engagement personnel au service du bien public", dans un cadre débordant largement celui de nos frontières nationales.

Dans la formation de ce nouveau type de citoyen, les Instructions officielles incluent aussi "le refus des racismes" et la tolérance, pour une mondialisation de la citoyenneté soucieuse de l'équilibre planétaire.

Mais notre société ne doit pas être seulement constituée d'hommes "responsables" de la nation et de l'humanité, mais composée aussi d'hommes libres, de sorte que "l'éducation civique ne

prend jamais la forme de l'endoctrinement ou de l'exhortation" mais "invite à la responsabilité" et est toujours "une éducation à la liberté" (Ministère de l'Éducation Nationale, 1985, p.67 à p.69).

On invite donc à former des enfants à l'esprit critique et lucide, aptes à juger, à choisir sans se laisser conditionner par des forces dominantes idéologiques, culturelles, dogmatiques.

"la classe offre [alors] le lieu privilégié d'une introduction vraie à la citoyenneté et d'une imprégnation d'un système de valeurs morales et politiques"; la construction de la citoyenneté vise dès lors à "connaître et respecter les droits fondamentaux de tous les hommes et lutter contre toute manifestation de racisme ou d'hétérophobie", à "prendre conscience de la nécessité d'une organisation sociale où chacun peut affirmer sa personnalité dans le respect des droits communs", à "opérer des choix responsables grâce à l'exercice d'un esprit critique, capable de nous faire discerner entre les intérêts personnels et les intérêts communautaires, les attitudes totalitaires et les attitudes démocratiques" pour former de "jeunes citoyens lucides, critiques, informés et responsables"

M. Rossini, J. Cortes, 1983, pp.4-5.

Si l'école a dû se redéfinir des objectifs nouveaux face à la régression des solidarités, à la progression de la violence, à la montée de la résignation et de l'indifférence capitularde, au fossé qui oppose, dans une société duale, une minorité intégrée et privilégiée à une masse de précarisés, au repli sur des égoïsmes privés au détriment d'un consensus autour de valeurs unanimes, les instructions officielles proposent aussi un contenu nouveau: attitudes, savoir et savoir-faire.

Les attitudes sont fondées sur des valeurs qui ne sont plus uniformisantes ni immuables, mais tournées vers l'acceptation de l'autre, le respect du droit à la différence, l'esprit coopératif et solidaire: la notion de patrie et de sa sauvegarde fait place à celle de l'humanité, au respect des droits fondamentaux de tous les hommes, à la lutte contre toute manifestation de racisme et d'hétérophobie.

Ensuite, le savoir comprend la connaissance des institutions et des règles de droit, la compréhension du fonctionnement de quelques institutions (qui dépasse celle de la simple élection locale du conseil municipal), la maîtrise des mécanismes des relations internationales (étude de quelques entités géographiques, économiques, politiques, dépassant le cadre de la nation).

Enfin, au delà de la connaissance théorique, l'école fournit un certain nombre de savoir-faire: "le bon citoyen n'est pas seulement celui qui est correctement instruit du fonctionnement des institutions, tout comme le bon chrétien n'est pas toujours celui qui connaît parfaitement son catéchisme; car au-delà de la connaissance théorique s'établit à la fois la pratique et la motivation auxquelles il faut joindre la sensibilité" (Colloque national sur la formation civique et sociale, 1983, pp.153-154).

L'école se veut être une première expérience de la collectivité où l'enfant s'entraîne aux responsabilités participatives, à la confrontation et à la critique pacifique de points de vue différents; le maître est invité à créer des situations et un climat de classe favorables à la participation au jeu démocratique (prise de décisions en commun; formulation d'opinions, répartition des tâches et des rôles), à la pratique d'une vie coopérative, à la participation à des campagnes nationales et internationales de solidarité menées par des organismes humanitaires.

Il était utile de préciser si longuement les objectifs et les contenus de l'éducation civique à l'école, d'une part, parce qu'ils ne sont nulle part ailleurs explicités aussi clairement que dans les Programmes et Instructions Officielles, et, d'autre part, parce qu'ils fournissent des informations sur ce que constitue l'apprentissage du civisme. Certains parents considèrent l'éducation civique soit en termes de morale, quand ils y sont favorables, soit en termes d'endoctrinement, quand ils y sont hostiles. En réalité, la préparation au civisme est définie dans des lignes suffisamment vagues pour englober l'intériorisation d'attitudes générales devant la vie et devant autrui, et le transfert de ces mêmes attitudes dans la sphère politique, devant des problèmes politiques que le citoyen sera en mesure d'analyser et face auxquels il pourra prendre librement une option.

Certes, l'éducation civique doit développer certaines attitudes et certaines "aptitudes conscientes de libre-arbitre, de tolérance et de respect d'autrui" pour se définir comme une véritable "éducation du citoyen à la liberté, à la responsabilité, à la solidarité" (Historiens et Géographes, 1984, p.302); pourtant, il s'avère que le "modèle politique fourni par l'école, bien qu'officiellement nié [...] est à la base de passivité et d'irresponsabilité" et que l'école apparaît comme "paralysée par la mystification de sa neutralité par abstention" (Groupe français d'éducation nouvelle, 1979, p.31).

Au lieu d'éduquer des "citoyens autonomes et lucides, capables d'engagement personnel avec les autres [...] avec la pleine conscience du besoin qu'on a d'eux et du besoin qu'ils ont de nous", au lieu d'offrir à l'enfant "un milieu de vie éclaté sur l'extérieur où il ferait l'expérience d'une vie communautaire", l'école continue à donner ces "leçons de morale d'un dogmatisme désuet, d'autant plus inutiles que les interdits du discours sont suffisamment mis en évidence par une société qui les multiplie et que la contradiction est plus apparente entre le discours de l'adulte et ce qu'il fait" (idem, p.31).

D'ailleurs, les objectifs ne sont-ils pas incompatibles ?

Comment peut-on, en effet, parler à la fois du droit à l'égalité et du droit à la différence ? car la différence n'est pas plus aisément compatible avec l'égalité que le relativisme culturel avec une pédagogie de l'universel" (F. Furet in F. Furet, J. Julliard, P. Rosanvallon, 1988, pp.62-63).

**Genèse d'un corps et de sa
politisation.**

I ORIGINE ET EVOLUTION DU CORPS PROFESSORAL

Le rapide horizon historique auquel nous invitons le lecteur est nécessairement sélectif; il a pour but d'aider à mieux comprendre qui sont les professeurs qui ont participé à notre enquête.

Il rend compte d'abord de l'édification des institutions scolaires par "vagues successives qui ont porté au devant de la scène, d'abord les universités médiévales, puis les collèges secondaires de l'Ancien Régime, et en dernier lieu, les écoles primaires et les classes maternelles du XIX^e siècle" (A. Léon, 1972, p.123).

Le même processus s'est d'ailleurs observé pour l'enseignement technique, puisque "les écoles d'ingénieurs ont précédé de loin les établissements conçus pour la formation des cadres moyens et les centres d'apprentissage de niveau élémentaire" (idem, p.123).

Il montre ensuite que le processus de laïcisation de l'enseignement est ancien et que la constitution des professeurs en une corporation laïque est bien antérieure à Napoléon.

Si l'"Université" lui doit son organisation centralisée, elle n'en présentait pas moins, avant lui, une autonomie relative, principal enjeu des compromis qu'elle acceptait avec tous les garants potentiels de son indépendance.

Il n'y a jamais eu, en effet, un phénomène lent et uniforme de sécularisation, né à la Révolution de 1789 et qui aurait fait passer le contrôle de l'"Université" de la domination cléricale à la tutelle étatique: l'enseignement confessionnel a même connu des périodes de gloire et de progrès que ses contemporains ne soupçonnaient guère.

Ce contrôle est, au contraire, longtemps simultanément assuré par l'Etat et par l'Eglise, favorisé tantôt par l'une, tantôt par l'autre de ces deux parties.

E. Durkheim faisait remarquer, à juste titre, que l'Université ne fut jamais ni complètement laïque, ni complètement ecclésiastique, mais toujours les deux à la fois: l'attachement à la scolastique, prédominante entre le XII^e et le XIV^e siècle, philosophie définie par l'interpénétration de la raison et de la foi, témoigne bien de cette entité à double facette qu'a toujours été l'Université.

La part revenant à l'Eglise dans la gestion et la surveillance de l'enseignement varie selon les ministres, conformément aux stratégies politiques gouvernementales: la participation de l'Eglise à l'administration de l'"Université", accordée par plusieurs gouvernements successifs, constituait autant de faveurs pour s'assurer l'alliance avec une Eglise qu'ils jugeaient moins dangereuse à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'"Université".

Mais les décisions politiques, qui tantôt entravent la liberté de l'enseignement secondaire et tantôt la favorisent, sont aussi extrêmement dépendantes des courants qui passionnent et divisent l'opinion publique.

Par ailleurs, cette rétrospective souligne l'actualité "ancienne" de certains débats: la querelle public/privé, ravivée ces dernières années, les éternelles controverses entre classiques et modernes sur la finalité de l'école, les grandes questions pédagogiques de méthode et de contenu, posant toujours les problèmes de la fonction, de l'utilité et de l'efficacité de l'enseignement secondaire, sans cesse attisées par les progrès de la science et les transformations des besoins du monde économique... apparaissent comme autant de polémiques qui surprennent par leur degré d'actualité!

Si l'Université est ainsi traversée par les courants et les débats d'une époque, qui s'avèrent souvent ceux de toutes les époques, elle sait aussi se montrer dynamique.

Les "universités populaires" du début de ce siècle ne sont-elles pas nées de cette ambitieuse mission et de cette prétendue capacité à animer intellectuellement les esprits¹ ?

Ce saut dans le passé nous révèle un autre trait encore de l'enseignement secondaire et supérieur.

S'ils sont ainsi ouverts aux problèmes de société, comme l'attestent les interrogations qui prennent très vite, au sein de l'Université, l'allure de grands débats, les universitaires sont, dès le XII^e siècle, isolés et coupés du reste du monde: leur organisation précoce sur le modèle corporatif, leur autonomie jalousement conservée, leur fonction de transmission, auprès de futures élites, d'une culture désintéressée, les ont quelque peu maintenus à l'écart des difficultés matérielles et des luttes sociales liées au monde de la production, contrairement à la situation de leurs collègues de l'enseignement primaire.

Selon cette thèse, chère à H. Desbrousses, tout concourrait, en effet, à rapprocher les instituteurs des couches populaires, beaucoup plus que les professeurs eux-mêmes: leur accession tardive au fonctionariat, qui les obligea longtemps, pour subsister, à participer à des activités productives; la destination sociale de leur enseignement, puisque l'instruction primaire, devenue publique, s'adresse désormais à tous les enfants du peuple; la faiblesse de leurs traitements qui ne leur autorise qu'une condition proche de celle des ouvriers; enfin, leur origine sociale, puisque, longtemps, les modalités de recrutement n'exigeaient que le seul brevet primaire pour devenir instituteur (H. Desbrousses, 1982).

Cette proposition reste cependant à nuancer dans l'espace et le temps.

Il arrive en effet qu'"en 1866, un régent, c'est-à-dire un professeur, du collège de Lamballe, en était réduit, même non logé et chargé de famille, à la portion congrue de 300 francs, ce qui le condamnait au

travail "noir" de commis de commerçant ou à la quête désespérée de leçons particulières" alors que les principaux de collèges municipaux importants touchent dès 1865 20.000 francs par an, tandis qu'un charpentier gagnera au minimum 1500 francs par an en 1880 (extrait de P. Gerbod, 1965, pp.463-464 et p.587, in R. Sazerat, 1986, p.104).

Par ailleurs, outre le fait que le souvenir de ces situations lointaines et précaires des instituteurs d'antan n'est peut-être plus si présent dans les représentations de nos contemporains, le recrutement a, quant à lui, beaucoup évolué -une formation secondaire, et aujourd'hui supérieure, est exigée des candidats à l'enseignement primaire-, et, surtout, certaines catégories d'enseignants du secondaire connaissent, de nos jours, une proximité sans précédent avec un public populaire qui a désormais massivement accès à ce degré d'enseignement: depuis l'"explosion scolaire des années 50, certifiés et agrégés sont contraints d'enseigner à des publics nouveaux, différents de ceux qui leur étaient jusqu'alors confiés, puisqu'il arrive que "certains C.E.S., implantés dans des zones de grande industrie, ont recruté la quasi totalité de leurs élèves dans les classes populaires et les fractions inférieures des classes moyennes, alors que ce type de recrutement ne se rencontrait, avant 1963, que dans des cours complémentaires où n'enseignaient pas les professeurs des cadres du second degré" (J.M. Chapoulie, 1987, p.309).

Enfin, on apprend que le lycée, création de l'époque napoléonienne, constituera, jusqu'au milieu de ce XX^e siècle, la pièce maîtresse de notre enseignement secondaire et le professeur agrégé le principal pilier de ce degré d'enseignement.

Mais si "théoriquement, le professeur de lycée est l'agrégé par concours" jusqu'aux années 1950, le certifié prendra le relais pour devenir "le professeur modal des lycées" à partir des années 1960 (R. Sazerat, 1986, p.49 et p.51).

Par ailleurs, le collège unique, répondant à la volonté politique de mise en place d'"une institution aussi "universelle" que l'école primaire" (L. Demailly, 1991, p.47), est le lieu d'une triple crise:

- crise du mode de socialisation, où la socialisation morale et civique se solde soit par le refus scolaire -désintérêt, ennui, absentéisme, violence-, soit par un "rapport quasi instrumental à la scolarité" consistant à "se conformer aux normes [...] sans percevoir le sens des apprentissages" (idem, p.24);

- crise du mode de sélection sociale, où la volonté politique de "démocratisation" (extension de la scolarisation à l'ensemble de la tranche d'âge et diminution corrélative du caractère social de la sélection scolaire) se heurte à "la logique de la sélection scolaire" (ibidem, p.23); les enseignants doivent affronter cette double contradiction, "contradiction sociale entre une fonction d'instruction, d'émancipation des masses, et une appropriation privée du système d'enseignement par les groupes sociaux les mieux placés pour le faire" et "contradiction technique

entre les nécessités d'une part de déségrégation et de brassage (pour une acculturation homogénéisante, pacificatrice, accueillante aux différences) et d'autre part de différenciation (pour s'adresser à des enfants qui appartiennent à des milieux socio-culturels différents et ont des goûts et des aspirations divers)" (ibidem, pp.93-94); les tris sont désormais à opérer au sein d'une population en principe hétérogène, à l'inverse des situations antérieures où trois types d'établissements recevaient chacun un public déjà calibré et préalablement sélectionné; le "résultat scolaire" devient "l'argument officiel principal de l'orientation scolaire, [remplaçant] le processus ancien d'orientation par les mécanismes sociaux directs, par choix du type d'établissement (lycée, C.E.G., C.E.T.)" (ibidem, p.48); le jugement professoral devient déterminant précisément parce qu'il détermine la réussite ou l'échec; le tronc commun a fabriqué "l'échec scolaire comme problème social", qui, "plus mutilant pour l'individu que les anciennes formes de ségrégation sociale-scolaire", parce que statistiquement lié à la précarité et au chômage, est désormais devenu un réel "scandale politique" (ibidem, p.25);

- crise des métiers et des identités professionnelles des enseignants, des mythes qui donnent sens à leur travail: elle résulte de "l'émiettement des pratiques, [et de] la perte de repères en ce qui concerne les savoirs à transmettre et la relation pédagogique" qu'entraîne une profonde "inadéquation des savoirs de métier" (ibidem, p.120).

Avec l'obligation scolaire et le changement corrélatif des publics scolarisés, le brassage des élèves et des enseignants, les "nouvelles missions d'une scolarité obligatoire qui serait "exigeante et non sélective" (ibidem, p.121), le passage, dans le métier d'enseignant, d'une forme universitaire à une forme scolaire impliquant une perte d'autonomie individuelle et la soumission à un processus de standardisation, voire de taylorisation (ibidem, pp.165-166), des prestations d'enseignement, notamment des méthodes, on assiste à un grand désarroi des professeurs de collège, à une véritable crise d'identité (quelles fonctions, quels contenus, quelle relation ?) et de légitimité (pour quoi faire ?).

C'est dans ce contexte historique, professionnel, et psychologique, qu'il faudra replacer les professeurs de notre enquête.

1.1- Les débuts de l'enseignement secondaire.

L'Eglise fut sans aucun doute la matrice de notre enseignement secondaire: dès le IV^e siècle déjà, les écoles chrétiennes, près des cathédrales et des monastères, ne reçoivent pas que de futurs moines.

Sous Charlemagne, qui entreprit de concentrer cette dispersion de petites ressources intellectuelles, la hiérarchie scolaire se résumait déjà

à trois degrés: les écoles paroissiales pour l'enseignement élémentaire, les écoles des cathédrales et des monastères pour l'enseignement secondaire, et l'école du Palais, école modèle réservée à l'élite.

Mais l'instruction reste encore très limitée, tant par la nature des matières enseignées, que par l'origine et la destination des bénéficiaires.

L'enseignement s'est, dès son origine, pourtant ecclésiastique, peu à peu laïcisé.

D'abord, s'installant parmi les peuples barbares, l'Eglise avait dû utiliser certaines références profanes de la culture païenne, pour mieux établir la communication avec ceux qu'elle prétendait amener à la foi.

Ensuite, exposée aux influences extérieures, l'Eglise s'était vite transformée, introduisant des enseignements profanes, comme les sciences.

Enfin, avec Charlemagne, c'est un laïc qui organise l'enseignement délivré par l'Eglise: il le développe, l'élève, ne le limite plus à des aspects indispensables à la pratique de la religion, mais l'ouvre vers l'extérieur et l'adapte aux besoins de l'Etat (on y enseigne le grec, par exemple, pour favoriser les relations avec l'Orient).

Il complète aussi, ou remplace, par des prélèvements sur les octrois, les bénéfices ecclésiastiques qui constituaient, jusqu'alors, la principale source d'entretien des professeurs - les professeurs ne pouvant être qu'"entretenus", et non "payés" par l'Eglise, selon laquelle le savoir représentait un "don de Dieu" non échangeable contre de l'argent.

Par ailleurs, avec la multiplication des maîtres et des étudiants, sous l'effet d'une demande accrue en matière d'instruction, ces écoles commencent à déborder des limites géographiques des cathédrales et des monastères et finissent par subir de moins en moins la tutelle directe de l'Eglise.

Nécessitant une organisation nouvelle, elles en trouvent un modèle dans celui des corporations qui fleurissent à cette époque.

Les maîtres chargés de l'enseignement dans les écoles cathédrales se trouvent alors, en effet, dans la même situation que les maîtres d'une industrie ou d'un commerce: ils sont détenteurs d'un monopole, et regroupent "dans un même but d'études, maîtres et élèves, destinés à devenir maîtres à leur tour, après avoir satisfait aux exigences édictées par la communauté" (H. Desbrousses, 1982, p.81).

"C'était depuis longtemps un usage établi que nul ne devait enseigner sans avoir suivi pendant un temps déterminé l'enseignement d'un maître dûment autorisé, et sans que ce dernier ait donné à son élève une sorte d'investiture. [...] La présence d'un maître était nécessaire à la première leçon de son élève, pour que celui-ci pût enseigner. Seuls les maîtres en exercice avaient qualité pour conférer le droit d'enseigner."

E. Durkheim, 1969, pp.95-96.

Dès le XIII^e siècle déjà, se dessine l'ébauche de notre système d'enseignement.

Dès cette époque, les écoles cathédrales ne diffusent plus que les rudiments de la langue et de la pensée latine, la faculté des arts libéraux forme l'esprit, tandis que l'une des trois facultés de médecine, de droit ou de théologie prépare véritablement à une profession utile à l'administration de l'Etat, et pas seulement à la pratique religieuse.

Dans ce système, la faculté des arts libéraux devenait le centre de la vie scolaire, le principal organe de l'enseignement secondaire, que l'on pourrait bien assimiler à nos lycées d'aujourd'hui: si on y discernait la maîtrise, qui consacrait l'entrée dans la corporation universitaire, en qualité de maître, les étudiants utilisaient ce grade, non pour se livrer eux-mêmes à l'enseignement, mais pour préparer d'autres carrières ouvertes par les facultés dispensant certaines spécialités du savoir: médecine, droit ou théologie.

L'enseignement de la faculté des arts libéraux était accessible aux enfants de toutes catégories, mais l'hébergement des étudiants reflétait des inégalités de fortune: si les riches avaient certainement les moyens de se louer un appartement personnel, l'accueil des plus pauvres était assuré, par des gens charitables, au sein d'"hospitia".

Ces établissements, qui recevaient essentiellement des boursiers allant écouter, à l'extérieur, les enseignements de leur maître, offraient de précieux avantages: bibliothèques, trop coûteuses pour exister chez des particuliers, même fortunés, discipline plus régulière, exercices faits en commun, plus faciles, répétiteur ou tuteur privé dans la personne du proviseur, élu démocratiquement par l'assemblée des élèves.

Ces avantages étaient tels que les hospitia attirèrent bientôt les riches, résolus à payer eux-mêmes les frais de leur pension.

L'enseignement et la vie extra-scolaire étaient donc, à cette époque, complètement séparés, contrairement à l'opinion commune qui associe souvent la vie des étudiants d'alors au modèle monacal.

Mais bientôt, ces établissements se multiplièrent, accueillant un nombre considérable d'élèves, âgés de 8 à 18 ans: au lieu de les envoyer à l'extérieur recevoir l'enseignement de la faculté des arts libéraux, on les invita à attendre sur place l'arrivée de leurs maîtres.

Aux mouvements massifs des étudiants, se substitua donc le seul déplacement des maîtres, et les "hospitia" devinrent bientôt de véritables collèges d'enseignement.

La règle de l'internat ne deviendra obligatoire que vers le milieu du XV^e siècle, pour des raisons tenant à une conception particulière de l'étudiant: considéré à la fois comme un être amoral et fragile, il se devait d'être surveillé, et protégé contre les vices de la société.

Ce n'est que lorsque l'internat est généralisé que les maîtres deviennent des fonctionnaires spéciaux, attachés aux collèges et contraints, eux aussi, au pensionnat.

Au début du XVII^e siècle, la corporation des maîtres, de libre et indépendante, devint un corps public, soumis au pouvoir royal, et bénéficiant déjà, dès cette époque, d'une retraite.

La Convention supprimera les collèges et les remplacera par des Ecoles centrales qui se solderont très vite par un échec: d'une part, le recul de la première scolarisation à 12 ans, provoquera la création d'écoles privées préparatoires, et rendra fort insuffisant l'enseignement, encore bien humble, des écoles primaires; d'autre part, le refus de l'internat, engendrera la prolifération de pensions particulières, pour accueillir les enfants des campagnes.

Par ailleurs, le système de classes disparut: chaque discipline faisait l'objet d'un cours autonome, sous la direction d'un même professeur, et l'enseignement se dissociait en une multitude de cours parallèles, parmi lesquels l'élève était libre de choisir; mais l'incoordination totale des cours ne permit jamais de réaliser cet individualisme pédagogique excessif.

Si l'enseignement révolutionnaire présentait bien des lacunes, il avait le mérite au moins de replacer les sciences à leur juste valeur, sans pour cela ignorer l'étude de la nature humaine: ce n'est qu'après avoir appris les choses matérielles que l'élève analysait l'homme, non seulement comme pur entendement, mais comme être social, saisi dans son environnement.

Cependant, le fait que ces écoles centrales fussent l'oeuvre de la Convention suffisait à lui seul à les discréditer.

On ne s'étonnera donc pas de leur disparition à l'arrivée de Bonaparte qui les remplacera par des lycées, créés dans chaque circonscription de cour d'appel et entretenus aux frais de l'Etat (art. 9 loi du 11 Floréal an X); les collèges, qui en préparent l'entrée, sont tenus par les communes ou des particuliers; aucune mesure de gratuité ou d'obligation scolaire ne concerne les écoles primaires, dont l'enseignement est encouragé à être laissé aux frères des écoles chrétiennes.

Avec les lycées, la pédagogie revient à ce qu'elle était sous l'Ancien Régime: le latin est la base de l'enseignement, mais les mathématiques et les sciences sont moins négligées que dans les collèges de l'Ancien Régime.

Le décret du 17 mars 1808 fixe aussi l'organisation du corps enseignant dans les lycées: "les professeurs de lycées pour les "hautes classes" devaient être docteurs; les professeurs des deux avant-dernières années, licenciés; les professeurs des quatre premières années de lycée,

comme les régents de collèges, bacheliers dans leur matière; les maîtres d'études des lycées et les maîtres de pensions, titulaires du baccalauréat de base, le baccalauréat ès lettres (art.31). Les professeurs de lycée devaient être recrutés, soit (art.110) parmi les élèves du "pensionnat normal" établi à Paris -créé, mais à l'usage de l'enseignement primaire, par décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794) et devenu par la suite l'Ecole Normale de la rue d'Ulm-, soit, dans la limite du quart, parmi les maîtres d'études des lycées et les régents de collèges qui obtenaient l'agrégation (art.119 à 121)" (R. Sazerat, 1986, p.44).

Si, dès 1809, se manifeste toutefois une tendance aux entorses avec l'apparition au lycée L. Legrand du professeur suppléant, le recrutement des professeurs de lycée répondait à des exigences de haut niveau.

Les lycées deviennent l'élément majeur du secondaire; c'est d'ailleurs souvent auprès des lycées que sont intégrées les facultés de sciences et de lettres, régies par le conseil d'administration de ces établissements -la faculté des sciences de Lille, par exemple, où Pasteur fera ses premières découvertes, est logée dans une aile du lycée de Lille.

L'internat, alors de rigueur, n'est qu'une reprise du principe des hospitia du Moyen-Age² et accueille les élèves tant payants que boursiers - 6400 boursiers, dont 2400 fils de militaires ou de fonctionnaires, et 4000 recrutés par concours dans les écoles secondaires, ce qui excluait de facto les enfants pauvres, puisqu'aucune bourse n'était octroyée pour ces établissements (idem, p.14).

L'Etat paie non seulement les bourses mais aussi les traitements des membres de ces établissements, les bâtiments restant à la charge des villes.

Mais, surtout, Napoléon Bonaparte, qui avait pris le pouvoir sans aucune légitimité héréditaire ni démocratique, avait besoin de fonctionnaires dévoués, fidèles, et animés d'un même esprit: ainsi se constitua, le 7 mars 1808, l'"Université Impériale", dont l'enseignement devait se mettre au service de l'exécutif et de l'Etat et non au service du peuple, comme il l'a été, idéalement, dans l'esprit de 1789.

"Napoléon disait: "j'ai organisé l'Université en corps, parce qu'un corps ne meurt jamais et parce qu'il y a transmission d'organisation, d'administration et d'esprit. [...] Il n'y aura pas d'Etat politique fixe, s'il n'y a pas un corps enseignant avec des principes fixes. Tant qu'on n'apprendra pas s'il faut être républicain ou monarchique, catholique ou irrégieux, l'Etat ne formera point une Nation."

H. Desbrousses, 1982, p.166.

L'Université était un regroupement de tous les établissements d'instruction³ du pays en un vaste organisme, chargé seul de l'enseignement, placé sous la dépendance immédiate du pouvoir central,

dirigé par un grand Maître, nommé par l'Empereur et subordonné au ministère de l'Intérieur.

"Aux corporations locales et fragmentaires qu'avaient été les vieilles universités provinciales, corporations d'où, d'ailleurs, l'enseignement primaire était exclu, se trouvait désormais substituée une corporation unique, s'étendant au territoire tout entier et embrassant toutes les formes de l'activité scolaire, toutes les écoles et tous les maîtres de toute sorte et de tout degré."

E. Durkheim, 1969, pp.351-352.

Le décret impérial du 17 mars 1808 régleme aussi bien les "bases de l'enseignement [...] qui tendent à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille" (art. 38), les retraites (art.123 à 127) avec paiement d'une pension et maison de retraite pour les "déclarés émérites", que le costume (art.128 et 129), ou les distinctions et gratifications (R. Sazerat, 1986, p.16).

De l'Université dépend aussi l'enseignement privé.

Celui-ci, s'il n'est pas entièrement libre -il faut une autorisation du gouvernement pour ouvrir une école secondaire-, n'en est pas moins toléré.

Napoléon n'avait-il pas affirmé sa volonté de réconcilier l'Eglise et l'Etat ?

"Le 5 juin 1800, Napoléon Bonaparte déclarait aux curés de Milan, stupéfaits:

"Nulle société ne peut subsister sans morale; il n'y a pas de bonne morale sans religion, il n'y a donc que la religion qui donne à l'Etat un appui ferme et durable. [...] J'espère que j'aurai le bonheur de lever les obstacles qui pourraient s'opposer à la réconciliation de l'Eglise et de l'Etat."

C'était la rupture avec la politique de la Révolution et le retour à la tradition monarchique. Dans sa volonté d'organisation générale, Napoléon Bonaparte ne devait pas laisser en dehors du droit les autres grandes confessions."

P. Villard, 1988, pp.88-89.

Mais des dispositions sont prises pour limiter la concurrence des écoles secondaires privées, communales ou particulières: mesure financière -le versement d'une redevance égale pour tout élève, interne ou non, au vingtième du montant de la pension d'internat-, et mesure pédagogique -l'obligation faite aux candidats au baccalauréat de présenter un "certificat d'études" attestant qu'ils ont effectué les deux dernières années de leur scolarité dans un établissement public (statut du 8 octobre 1808). (A. Prost, 1968, p.26).

La Monarchie de Juillet interdira, le 16 juin 1828, l'enseignement aux congrégations non autorisées, comme celles des jésuites⁴; le nombre des élèves des petits séminaires sera limité à 20.000, effectif que l'on juge

suffisant pour assurer le recrutement sacerdotal; on obligera enfin à porter la soutane dans ces internats, afin d'écartier toute fausse vocation.

C'est également sous la Restauration que l'on adjoindra, aux lycées, appelés collèges royaux de 1815 à 1848, et aux collèges communaux, des classes primaires particulières.

Bien que le caractère de classe de ce petit lycée soit indéniable, J. Ferry se préoccupera néanmoins de le doter, par le décret du 8 janvier 1881 instituant un C.A.P. spécial, d'un corps de maîtres spécifique.

Comptant jusqu'à 28 % de la clientèle des lycées en 1898, ces classes demeureront, jusqu'au dernier tiers du XX^e siècle, l'antichambre du grand lycée "dont en 1935 moins d'un élève sur deux vient d'une école primaire" (idem, p.413), malgré les efforts d'unification des maîtres (décret du 12 septembre 1925) et des programmes (arrêté du 11 février 1926) avec ceux du primaire.

Dès sa création, le lycée se voit attribuer plusieurs fonctions: préparer la réussite universitaire par son premier degré, le baccalauréat; dispenser aux heureux élus la "culture générale", dont le latin qui a longtemps constitué l'"épine dorsale" connaîtra cependant une régression - le cours de philosophie cesse d'être fait en latin à la fin du règne de Louis Philippe, en 1847, et la composition latine disparaît en 1902- "non sans de farouches résistances, et de ceux qui croient au pouvoir formateur exceptionnel du latin, et de ceux (parfois les mêmes) qui tiennent à cet enseignement de distinction"; favoriser la cohésion sociale et maintenir l'ordre en imposant le "primat de la culture des notables qui légitime leur prééminence" et en s'appuyant sur l'idéal méritocratique d'après lequel "la classe n'est pas une caste [puisque] quelques chanceux franchissent la barrière et, grâce à de bonnes études secondaires, arrivent à se glisser dans les couches dirigeantes"; enfin, commencer à dégager l'élite dirigeante (R. Sazerat, 1986, pp.22-37).

Depuis Napoléon, et sous tous les régimes ultérieurs, les lycées demeureront "le maillon décisif", "le rouage essentiel de la transmission du pouvoir social" (idem, p.16).

En 1833, la loi Guizot tente de créer un enseignement spécial, d'inspiration moderne, en imposant à chaque chef-lieu de département ou à chaque ville de plus de 6.000 habitants, de prendre en charge cet enseignement intermédiaire entre le primaire et le secondaire, plus poussé que le premier mais plus utile que le second, dispensé dans les "écoles primaires supérieures" et réservé aux élèves se destinant au commerce et à l'industrie⁵.

La Loi Falloux (15 mars 1850) annulera certaines dispositions de la loi Guizot (les Ecoles Primaires Supérieures seront supprimées) mais surtout rétablira la liberté de l'enseignement secondaire : tout français

âgé de 25 ans peut ouvrir une école secondaire, à condition d'avoir exercé pendant cinq années dans un établissement public ou privé, et de prouver sa capacité par le bac ou un brevet délivré par un jury départemental.

Si la loi ne fut pas à l'origine du développement du privé, elle y contribua néanmoins par certaines dispositions financières: elle obligeait par exemple les municipalités à garantir pour 5 ans les traitements du personnel de leurs collèges alors qu'il était plus simple, pour elles, de subventionner un établissement libre.

Cependant, le texte légal ne faisait que codifier une situation existante.

Le privé était déjà fort prospère: d'abord laïc, avant la loi -mais déjà on avait coutume d'emprunter à l'Université les professeurs, et au clergé les administrateurs et les surveillants-, il devint après le 15 mars 1850 surtout confessionnel.

Par ailleurs la loi Falloux soumit l'enseignement public... à la tutelle des notables: le recteur de chaque académie départementale fut lui-même contrôlé par un conseil de notables.

Ce projet ne rencontra paradoxalement aucune résistance dans le corps professoral miné par ses divisions internes.

"Maîtres mécontents et fonctionnaires satisfaits de leur condition se côtoient chaque jour dans un même établissement. Ils se divisent en "clans" religieux et politiques. Leur hiérarchisation en catégories professionnelles, jalouses les unes des autres, achève de rendre problématique la résurrection (ou plutôt la formation) d'un véritable esprit de corps. [...] Les universitaires paraissent se dresser les uns contre les autres depuis le 24 février: maîtres d'études et régents contre l'aristocratie normalienne, personnel enseignant contre administrateurs, républicains contre orléanistes ou conservateurs, anticléricaux contre catholiques pratiquants. L'esprit de corps a vécu, et un péril commun ne parvient pas à le ressusciter à la veille du vote du projet Falloux."

P. Gerbod, 1965, p.113 et p.231.

Mais cette loi satisfaisait aussi une opinion publique elle-même profondément religieuse et libérale.

Il convenait en effet, en ce début du XIX^e siècle que les enfants fussent élevés religieusement: l'échec des Ecoles centrales des révolutionnaires n'était-il pas précisément une conséquence de la suppression de l'enseignement religieux dans ces établissements ?

Par ailleurs, en se posant en victime de l'athéisme, du matérialisme et de l'intransigeance, dont elle accusait l'Université d'alors, "l'Eglise recueille le bénéfice de son libéralisme affiché" (A. Prost, 1968, p.172), et conquiert ainsi les suffrages d'une opinion qui, au nom de ce même libéralisme, se montre hostile à la fois à la disparition de la liberté de l'enseignement et à l'instauration d'une corporation centralisée, sous tutelle étatique.

Ainsi, l'état de l'opinion, bien plus que l'application de mesures destinées à favoriser l'enseignement confessionnel, expliquera-t-il la progression fulgurante des établissements libres: si le secondaire double ses effectifs entre 1840 et 1870, en liaison avec le développement économique des années 1850, l'enseignement privé progresse plus vite que le secteur public, et finira, à la fin du XIX^e, par l'emporter sur ce dernier.

Pourtant, au fil du temps, l'opinion publique se méfiera de ces catholiques, prétendus "libéraux", qu'elle découvrira, paradoxalement, à la tête du parti conservateur.

Troublée par de telles contradictions, mais aussi portée par un incroyable désir d'instruction et une foi inébranlable en celle-ci, cette même opinion finira par soutenir les efforts de la III^e République.

1.2 L'enseignement secondaire sous la Troisième République.

Les républicains s'en prennent d'abord à l'enseignement privé qui avait connu un développement, quantitatif et qualitatif, spectaculaire, "dont la visée politique n'est pas camouflée: former une élite hostile à la République et capable de lutter, à armes intellectuelles égales, pour l'acquisition des positions supérieures dans la machine de l'Etat, avec la jeunesse issue des lycées et collèges publics" et qui avait fait surgir "le spectre d'une prise en main hégémonique de l'ensemble du cycle de socialisation par les ennemis déclarés du nouveau régime" (V. Karady, 1983, p.93).

"En l'espace d'une vingtaine d'années, le secteur catholique a réussi à développer un réseau d'établissements presque aussi dense et décentralisé que le secteur public. [...] En 1876, le poids des établissements catholiques fera désormais équilibre au poids du secteur public dans la capitale et ses environs. [...] L'encadrement des établissements catholiques est quantitativement meilleur (10,7 élèves par enseignant en 1865, 12,4 en 1876) que dans le secteur public (qui passe de 13,1 à 13,5 entre ces deux dates) et même que dans les petits établissements laïcs (13,5 et 12,5). [...] L'efficacité de l'encadrement quantitativement supérieur des écoles catholiques s'est trouvée rehaussée par une proportion élevée et croissante d'internes (67,4% en 1865 et 71,5% en 1876) tandis que la fréquence de l'internat stagnait dans les lycées et collèges (46%) et dans les établissements laïcs (53%). Pour comble d'ironie, les frais d'internat y demeuraient quelque peu inférieurs en moyenne à la plupart des autres types d'enseignement secondaire (673 f. contre 875 f. dans les lycées en 1865 et seulement 679 f. environ contre 753 f. dans les lycées en 1876). Autrement dit, les écoles dans la mouvance catholique pouvaient offrir des services sensiblement équivalents ou meilleurs que le secteur public à un moindre coût et tendaient à augmenter leur emprise sur la socialisation idéologique de leur clientèle par l'extension de la pratique de l'internat.

[...] On estimera à 438 le nombre des écoles ecclésiastiques vers 1900, soit près d'un quart supérieur au nombre des lycées et des collèges municipaux."

V. Karady, 1983, p.93 et p.97.

Bien sûr, le secteur public reste assuré de la confiance "de la bourgeoisie républicaine, de certaines fractions citadines de la petite bourgeoisie ascendante et du personnel du service public dont une petite proportion bénéficie directement de l'offre d'éducation de l'Etat et des collectivités sous forme de bourses" (idem, p.93); la fidélité de cette clientèle traditionnelle est d'autant plus légitime que le corps enseignant du public "présentait des garanties certaines quant au niveau de sa formation spécialisée, surtout dans les lycées d'Etat, dont les autres établissements laïcs ou ecclésiastiques ne pouvaient pas formellement se prévaloir" (ibidem, p.91).

Mais collèges et lycées publics ne parviendront pourtant pas à attirer les "fils de la noblesse et des notables d'obédience catholique", exigeants en matière d'éducation de classe; après 1880, les établissements confessionnels continueront à former et produire des générations entières de polytechniciens et de Saint-Cyriens.

"L'accès aux grands corps par les grandes écoles est devenu un enjeu vital pour les descendants des élites traditionnelles qui venaient de perdre le pouvoir législatif, puisqu'il était désormais une des principales conditions d'une maîtrise pratique de l'Etat que n'assuraient plus (ou qu'assuraient de moins en moins) l'autorité sociale héritée, la fortune ou le patrimoine de relations de solidarité avec d'autres membres des classes dominantes."

V. Karady, 1983, p.94.

La hiérarchie catholique exploitera encore la liberté de l'enseignement supérieur votée par l'Assemblée nationale conservatrice en 1875, en ouvrant de nombreuses universités libres, mais la loi du 8 mars 1880 interdit à ce type d'établissements de prendre le titre d'université.

Ainsi libéré de la tutelle ecclésiastique, l'enseignement supérieur change aussi de nature.

Une loi du 10 juillet 1886 réunit toutes les facultés en une université⁶ et donne ainsi une autonomie et un renouveau à la vie universitaire.

On lui accorde crédits, locaux, laboratoires, professeurs, bibliothèques, et... étudiants, qui ne naissent véritablement qu'avec la création de 300 bourses de licence par l'arrêté du 5 novembre 1877, complétée par celle de 200 bourses d'agrégation en 1880.

Les professeurs se multiplient: leur nombre passe de 503 en 1880, à 650 en 1890, 1048 en 1909, 1145 en 1930 (selon A. Prost, 1968, p.234).

Dans le secondaire, pour pourvoir les postes nouveaux, on recrute de jeunes professeurs, dont la proportion ne fera que croître, face aux nombreux départs en retraite de leurs collègues plus âgés, entrés en fonction sous la Monarchie de Juillet.

Ces jeunes professeurs ont aussi une formation nouvelle, dispensée par les facultés dans les conférences de licence et d'agrégation, et apportent avec eux un renouveau pédagogique très sensible entre 1880 et 1902.

La qualité de l'enseignement secondaire s'en voit nettement améliorée: dans les lycées, les agrégés se trouvent majoritaires et les professeurs peu qualifiés se font rares; les licenciés, qui ne trouvent plus à s'employer dans les lycées, refluent vers les collèges, où l'on cesse de recruter des professeurs non licenciés.

D'ailleurs, on assiste à "un encombrement progressif du marché des licenciés", ces derniers constituant une "véritable armée de réserve" et représentant des "candidats réels ou potentiels à l'agrégation": de ce fait, la compétition et la sélection aux concours se font plus sévères, garantissant ainsi l'"excellence universitaire" (V. Karady, 1983, p.102).

L'image publique de toute la profession se trouve nécessairement "rehaussée" par la "visibilité ou présence désormais croissante dans les instances sociales de notoriété (presse, salons, etc.), en raison de son poids accru", du haut de la hiérarchie universitaire (V. Karady, 1973, p.453); la population professionnelle parente gagne encore en prestige grâce à la réussite de quelques normaliens dans les cabinets ministériels, les états-majors des partis, et dans des "activités aussi diverses que la vulgarisation scientifique, la propagande politique, l'action civique (tel le mouvement, essentiellement animé de professeurs, des "universités populaires" de l'époque post-dreyfusienne)" (idem, p.467).

"L'augmentation des effectifs universitaires, parce qu'elle n'a pas atteint un seuil "inflationniste", loin de banaliser la fonction d'enseignant, lui a assuré [...] un statut et un lustre publics auxquels elle n'avait jamais pu prétendre jusque-là. [...] L'encombrement du marché conduit aussi les licenciés sans emploi universitaire à faire valoir leur titre sur des marchés intellectuels extra muros comme le journalisme, le champ politique, l'administration, ou -pour les scientifiques- dans le secteur industriel ou dans la recherche appliquée privée qui se développe dans le sillage de l'industrialisation. La fonction sociale des facultés, jadis bornée à l'auto-reproduction des cadres de l'Université, s'étend ainsi, objectivement, à la préparation aux marchés des compétences extra universitaires. De ce fait encore, la fonction professorale reçoit un lustre et une publicité, surtout dans les fractions des classes cultivées qui sont engagées sur les mêmes marchés intellectuels parallèles qu'elle n'avait jamais eus précédemment. Ceci vaut avant tout pour les enseignants des facultés des sciences qui, jadis perçus comme des savants isolés dans l'exigu ghetto académique, deviennent les maîtres d'oeuvre de la formation des cadres privés qui concurrenceront, sur leur propre terrain, les élèves sortis des écoles d'ingénieurs"

V. Karady, 1983, pp.98-99 et p.103.

L'accroissement des postes d'enseignement offre, pour certaines fractions intellectuelles, des perspectives nouvelles de mobilité sociale par le biais d'une carrière largement ouverte, et de surcroît financièrement et socialement revalorisée.

Le marché universitaire tendant à s'élargir, les non-Normaliens deviennent, au fil des années, des candidats possibles des chaires de lycées parisiens, même si le monopole détenu par les seuls normaliens, constituant toujours une élite dotée d'importants privilèges (précocité du début de carrière avec le titre le plus élevé, choix préférentiel des disciplines "nobles", etc.) s'était déjà quelque peu amoindri.

"Les Normaliens sont l'aristocratie de cette société enseignante. Fondée par la Convention, l'Ecole Normale Supérieure fut rétablie par le décret de 1808, qui en fit l'organe de recrutement des professeurs du secondaire. Supprimée en 1822, rétablie sous un autre titre en 1826, elle retrouve son nom avec la Monarchie de Juillet qui l'installe dans ses murs, rue d'Ulm. L'importance des Normaliens est grande. Numériquement d'abord: on en compte 361 dans le corps enseignant de 1842, soit un pour dix fonctionnaires, ou près de la moitié des profs et administrateurs des collèges royaux. En 1865, ils n'en représentent plus que le quart, mais 452 normaliens, c'est encore un fonctionnaire sur treize: la présence normalienne diminue mais résiste."

A. Prost, 1968, p.72.

Aussi, assistons-nous, y compris dans le supérieur⁷, à une convergence de carrière des non-Normaliens et de leurs concurrents Normaliens: "le rythme d'expansion des non normaliens a été presque deux fois plus rapide que celui de leurs pairs sortis de l'école normale; cela signifie en clair que l'avance, en proportion, des normaliens dissimule à la vérité une aggravation de la compétition qui les touche à tous les niveaux de la hiérarchie" (V. Karady, 1973, p.459).

Ce mouvement, attestant de la "mobilité collective des enseignants dans l'échelle des classes et dans les hiérarchies des élites" (V. Karady, 1983, p.111), ajoutera encore à l'attrait de la profession, surtout pour ceux dont les chances objectives d'accéder à l'Ecole Normale étaient jusqu'alors nulles.

Les stratégies de promotion et de carrière gagnent en transparence et en cohérence, "l'accélération et la régularisation de la formation initiale des enseignants, à elles seules, [ayant] à coup sûr, représenté une véritable révolution à cet égard" (idem, p.102).

On entre généralement plus jeune aussi dans le métier et avec un grade plus élevé, de sorte que "la trajectoire professionnelle commence plus tôt et dure plus longtemps en moyenne, ce qui implique aussi que -toutes choses restant inchangées par ailleurs- elle peut aboutir plus haut dans la hiérarchie" (ibidem, p.102).

De 1890 à 1910, on assiste, en effet, à une augmentation des jeunes dans la population professorale, sans qu'il y ait multiplication simultanée des postes universitaires traditionnellement affectés aux jeunes: "une part des positions qui, vers 1870, étaient encore l'apanage de professeurs ayant une certaine ancienneté, devaient, vers 1910, revenir à ces débutants", de sorte qu'on observe "une amélioration générale des espérances de carrière" (V. Karady, 1973, p.462).

Avec la République, l'échelle des traitements perd aussi de son arbitraire.

Auparavant, les rémunérations, plus attachées à l'établissement qu'à la personne, étaient complexes car extrêmement dépendantes des variations de l'"éventuel".

"Dans les établissements de l'Etat, le traitement se compose de trois éléments: une partie fixe, des primes et une partie variable: l'éventuel. L'éventuel est la répartition d'une fraction des revenus propres des établissements; il varie donc suivant leur prospérité. Ceux-ci sont, en effet, répartis en plusieurs classes, et le traitement attribué à chaque fonction varie suivant la classe de l'établissement, si bien que tout avancement suppose une mutation.[...] La partie fixe du traitement varie elle-même suivant les fonctions et les établissements."

A. Prost, 1968, p.74.

"L'écart des traitements pour une même discipline, peut être, selon les collèges, considérable. [...] L'ancienneté des services, le nombre des élèves par classe n'ont aucune incidence dans la fixation des traitements. Ceux-ci sont réglés par la municipalité, lorsque le collège est en régie; ils dépendent du principal, du nombre total des élèves et du montant de la subvention communale quand le pensionnat est au compte du chef d'établissement"

P. Gerbod, 1965, p.433.

Jusqu'alors, les traitements manifestaient d'importants écarts entre professeurs de lycées, agrégés, arrivés en fin de carrière, et répétiteurs licenciés, en début de carrière, transformés en professeurs adjoints, chargés de la surveillance, en 1909.

[Avant l'avènement de la République], dans les lycées, avec des traitements compris entre 11000 et 4500 francs, peuvent être considérés comme privilégiés environ 200 fonctionnaires sur 2749, soit 7,5%: entrent dans cette catégorie non seulement les proviseurs et censeurs et professeurs titulaires des lycées parisiens, mais quelques fonctionnaires des lycées de province (tous les proviseurs en particulier). 1370 fonctionnaires (soit la moitié du personnel) ont entre 4400 francs et 2000 francs; mais il s'agit de traitements considérés déjà comme médiocres. Un traitement de 2000 francs apparaît comme insuffisant. [Dans les collèges] la répartition des traitements est très inégale. 2% des fonctionnaires des collèges ont un traitement effectif qui varie de 20000 à 4500 francs: ce sont les principaux et une partie du personnel du collège Rollin. 8% perçoivent entre 4000 et 2000 francs. 60% par contre ont au dessous de 2000 francs mais plus de 1000 francs. 20% ont des traitements égaux ou

inférieurs à 1000 francs, et parmi eux, plus du tiers ont 700 à 500 francs (ils sont, il est vrai, logés et nourris). [C'est peu quand on sait qu'en 1865] le salaire d'un mécanicien est de 1500 francs, celui d'un charpentier de 1350 francs et d'un maçon de 1150 francs."

P. Gerbod, 1965, pp.434-435.

Avec la III^e République, les rémunérations évoluent vers le haut (en 1877, près de la moitié du personnel -soit 1056 professeurs- reçoit une augmentation de traitement), favorisant les catégories du bas de la hiérarchie enseignante, que les régimes antérieurs avaient jusque-là négligées.

Mais le niveau de vie de la profession ne s'en trouve pas fondamentalement modifié: si les traitements les plus bas ont connu une revalorisation, les écarts demeurent et la condition universitaire, malgré une légère amélioration, restera quasiment inchangée.

Les professeurs ne voisineront toujours pas avec les nantis et continueront de faire figure, dans la bourgeoisie, de "corps étranger", menant une vie "austère" dans une "gêne pleine de dignité" (P. Gerbod, 1965, p.100).

Après l'école privée, l'organisation du supérieur et du secondaire, la République se préoccupera aussi de l'enseignement "technique".

Si les écoles d'ingénieurs datent de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e siècle -celle des Ponts et Chaussées est constituée en 1747, celle des Mines en 1783, l'Ecole Polytechnique en 1794 et Duruy institutionnalisera, par la circulaire du 15 juin 1865, les classes préparatoires aux grandes écoles, bénéficiant d'une sélection rigoureuse des élèves et des professeurs-, la formation des ouvriers et des cadres subalternes est encore mal assurée: en 1860, 5 ouvriers sur 6 entrent au travail sans apprentissage préalable (A. Prost, 1968, p.306).

Le Havre et Paris ouvrent dès 1872 des écoles d'apprentissage dont l'objectif est la formation d'ouvriers qualifiés dans les métiers de l'industrie.

La loi du 11 décembre 1880 crée les écoles manuelles d'apprentissage qui englobent certaines écoles primaires complémentaires.

L'existence de deux ministères de tutelle (éducation nationale et commerce) révèle l'ambiguïté de l'objectif poursuivi: la formation professionnelle non spécialisée mais préparant à un futur apprentissage s'oppose à l'apprentissage direct d'un métier; le ministère du commerce obtiendra gain de cause avec la création en 1892 d'écoles pratiques du commerce et de l'industrie dont il est responsable.

L'enseignement technique ne trouvera que difficilement sa place, dispensé indifféremment dans les écoles primaires supérieures, les écoles nationales professionnelles, ou bien encore les écoles professionnelles des grandes villes. (A. Norvez, 1977, p.30).

Mais longtemps, l'efficacité de ces nouvelles structures demeurera bien faible⁸.

La République s'efforcera enfin de développer l'enseignement secondaire des femmes, jusqu'alors laissé à la seule initiative privée⁹: la loi du 21 décembre 1880 fonde les externats de jeunes filles, où se délivre un enseignement moderne, sans latin ni grec, reposant sur le français, les sciences, une langue vivante, l'histoire et la géographie.

Il s'agissait surtout d'élever le niveau culturel des femmes de la bourgeoisie, et non de les préparer à l'exercice d'une profession.

Cependant, l'évolution de l'enseignement féminin ira dans le sens d'une assimilation à l'enseignement masculin -en 1924 les classes prendront les mêmes dénominations, les mêmes programmes, les mêmes horaires-, conformément à la transformation des mentalités et des moeurs, mais il faudra attendre 1945 pour voir apparaître petit à petit les lycées mixtes (R. Sazerat, 1986, p.287).

'La société ne s'estimait plus menacée par l'égalité des sexes. Pendant la guerre, les femmes avaient assumé des responsabilités qu'on considérait jusque-là comme typiquement masculines: plusieurs exerçaient des professions nobles -libérales- sans que leur ménage s'en trouvât pour autant ruiné. Surtout l'inflation dévalorisait dots et rentes: si l'on ne se mariait pas, mieux valait pouvoir exercer un métier. L'identité des enseignements masculin et féminin exprime cette situation nouvelle, et il eût été vain de prétendre s'y opposer pour défendre les humanités modernes qu'avaient élaborées les lycées de jeunes filles.'

A. Prost, 1968, p.265.

Enfin, il est nécessaire de s'attarder ici sur la contribution que la Troisième République apporta au développement de l'instruction primaire, compte tenu de l'absorption non négligeable, dans les années 1950-1960, d'instituteurs au sein de l'enseignement secondaire, à une époque où celui-ci avait à faire face à d'immenses besoins en matière de recrutement pour pallier une demande sociale d'éducation sans précédent.

Il s'avère donc indispensable de connaître le processus de la formation historique des maîtres du primaire (plus tardive que celle des professeurs), leur statut, leur rôle, leur fonction, la destination sociale de leur enseignement, leur condition et leurs positions, non seulement pour comparer deux degrés d'enseignement, mais aussi et surtout pour mieux cadrer notre échantillon d'enquête, certains de nos interviewés étant d'anciens instituteurs intégrés dans le corps des professeurs de second degré.

L'Etat républicain concentre tous ses efforts sur l'enseignement primaire, sans doute "en raison du poids de cet enseignement dans le dispositif de socialisation des masses populaires" (V. Karady, 1983, p.95): c'est que l'utilisation du suffrage universel masculin nécessite l'instruction des citoyens-électeurs, afin de libérer les masses, surtout

paysannes, des forces cléricales et foncières et de toute superstition obscurantiste.

Mais, l'instruction fournissant les outils d'une participation effective à la vie politique, il convient aussi d'éduquer le peuple instruit: instruction et éducation, seront ainsi, tour à tour, plus ou moins privilégiées selon les régimes sociaux, les conjonctures politiques et les objectifs de la classe dominante, preuve que ces fonctions ne sont guère assimilables l'une à l'autre¹⁰.

Aussi l'enseignement, à ces débuts, est-il "limité par son caractère pratique" (G. Vincent, 1972, p.66), et surtout imprégné de cette morale destinée à faire accepter la condition de travailleur aux enfants des couches populaires qui, forts d'une instruction élémentaire, pourraient aspirer à épouser d'autres "vocations", au-dessus de leur condition.

Les futurs ouvriers apprennent donc non seulement à être habiles et compétents, mais aussi respectueux de l'ordre établi et des hiérarchies, et dignes de la place qu'ils y occupent: "l'égalité des citoyens [...] reste évidemment une égalité de droits ou mieux encore une égalité de dignités" (L. Tanguy, 1972, p.331).

"L'enfant y apprend que les révolutionnaires sont des hommes dangereux, que l'ouvrier économe peut devenir patron, que si les capitalistes venaient à disparaître, les prolétaires ne tarderaient pas à mourir de faim"; on développe devant lui l'idée dérisoire d'une puissance engendrée par le suffrage universel, on l'endort dans l'illusion de ses libertés politiques. [...] En choisissant de donner aux enfants du peuple un enseignement laïc, au lieu d'un enseignement congréganiste, la bourgeoisie n'a pas perdu de vue que l'école doit, avant tout, enseigner le respect."

M. Ozouf, 1984, p.164.

Dans leur mission de propagande des idées républicaines et patriotiques, les maîtres du primaire ont à faire la chasse à "l'individualisme excessif" comme à "l'esprit de secte", "l'esprit de classe", au corporatisme "synonyme de routine, préjugé, intérêt particulier", au collectivisme et à "l'esprit critique tout azimut" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.22-23).

La laïcité résume parfaitement cette exigence républicaine unificatrice, qui n'a rien de révolutionnaire ni de socialiste: l'école doit remplacer l'Eglise dans cette mission d'éducation morale -et civique; "les métaphores désignant les instituteurs (prêtres, pasteurs, apôtres, missionnaires, saints laïcs) disent bien la substitution" de ces maîtres désormais devenus les "dépositaires du seul sacré possible d'une société désacralisée" (idem, p.24).

Pourtant, longtemps "maintenus aux programmes, les devoirs envers Dieu [...] n'autorisent nullement à parler d'Ecole sans Dieu"¹¹ (M. Ozouf, 1984, p.163), et "l'enseignement de l'Ecole Normale a plutôt entretenu une religiosité diffuse, le sentiment d'un Dieu sans visage et sans nom" (J. Ozouf, 1967, p.137).

S'il fallut attendre certes la III^e République pour voir s'instituer un corps laïc national des maîtres du primaire¹², en tant que "groupe ordonné autour d'une tâche spécialisée et d'utilité collective", muni d'une "qualification spécifique" et d'une certaine "professionnalisation" (D. Segrestin, 1985, p.11 et p.15), on ne peut pourtant pas référer la constitution de l'école primaire laïque aux seules "péripiéties de la lutte entre républicains et anti-républicains, entre laïcs et cléricaux": invoquer ici "les exigences du développement économique"¹³ n'est guère "céder à l'économisme¹⁴ naïf" (G. Vincent, 1972, p.66).

Par ailleurs, la fonctionnarisation des enseignants du primaire étant une opération plus ample et plus coûteuse que celle des professeurs, on comprend qu'elle ait été plus tardive et plus progressive.

Le chemin s'avéra donc long avant que la République ne fasse de l'école primaire un service public à la fois municipal (les communes entretiennent les locaux), départemental (les inspections académiques administrent les écoles normales) et national (l'Etat paie les maîtres).

C'est un siècle après la Révolution des Lumières que l'Etat donne naissance à un corps investi d'une fonction sociale institutionnalisée: avant la loi du 19 juillet 1889¹⁵, l'enseignement primaire, en effet, restera subordonné à des lois marchandes -et aux surplus individuels ou locaux disponibles-, ou dépendant de la charité ecclésiastique, à l'initiative des communes ou des congrégations religieuses, toujours soumis à l'arbitraire des autorités et des pressions locales¹⁶.

Pourtant les maîtres sont déçus par une république qui n'hésite pas à les négliger, à les sanctionner et à les réprimer, après avoir su les utiliser.

Leur indépendance morale n'est pas complètement réalisée puisque certains d'entre eux doivent toujours lutter contre des autorités politiques (ils demeureront sous l'autorité du préfet jusqu'en 1944), voire contre des directeurs d'école qui se comportent parfois en "vrais tyrans domestiques", exigeant de leurs adjoints qu'ils corrigent leurs copies, s'occupent de leur jardin et cirent leurs chaussures (A. Prost, 1968, p.388).

Et leurs traitements restent médiocres.

A la veille de la République les traitements sont faibles: "6, 7 ou même 800 francs par an -sommes amputées de la retenue du vingtième pour la retraite-, c'est ce que gagne l'ouvrier du textile roubaisien ou la blanchisseuse parisienne. Le célibataire peut vivre; le père de famille n'a pas le nécessaire. [...] En 1891, les salaires s'échelonnent entre 800 et 2000 francs par an, alors que le mineur gagne environ 1200 francs...mais on voit des instituteurs rester 10 ans stagiaires à 800 francs par an..."

A. Prost, 1968, p.143 et p.380.

Par ailleurs, "la fonctionnarisation républicaine aboutit à faire jouer une singulière dialectique entre conquête de l'autonomie et limitation des libertés" et l'instituteur doit se montrer "reconnaissant et obéissant" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.24-25): aussi cesse-t-il d'être exempté du service militaire dès lors qu'il accède au fonctionariat¹⁷.

Mais les maîtres désireux de s'organiser en syndicats¹⁸, ne réclament-ils pas tout naturellement "l'application des droits de citoyens que théoriquement la République leur a accordés en les libérant des "tyrannies séculaires" et en faisant d'eux des modèles de citoyenneté exemplaires" (idem, p.28) ?

Pourtant, "la grande loi du 31 mars 1884, revenant sur l'individualisme issu de la Révolution, a réglementé de façon fondamentale la liberté syndicale, mais en laissant en dehors de son champ les fonctionnaires" (P. Villard, 1988, p.106).

C'est que l'on craint et dénonce "l'ambition des instituteurs qui veulent à la fois le statut du fonctionnaire inamovible et celui du travailleur libre et l'effet de contagion sur toute l'administration d'un tel mode d'association" (H. Desbrousses, 1982, p.261).

Si la corporation des maîtres du primaire, par sa taille, nécessite une certaine organisation et une certaine cohésion, une certaine coordination d'activités pédagogiques dispersées, une réglementation n'autorisera les groupements d'instituteurs que dans un seul but pédagogique: les amicales se multiplient¹⁹.

Après la première guerre, la Fédération des Amicales va à la C.G.T. réformiste, se transformant, en 1920, en Syndicat National des Instituteurs: ce changement de dénomination -et d'orientation- entraînera une baisse importante des effectifs, puisqu'il faudra attendre 1923 pour voir s'amorcer une reprise des adhésions et se consolider l'influence cégétiste.

Puis le S.N.I. ne fera que progresser, "au point que l'on peut croire à la possible syndicalisation de tout le personnel" -en 1939, le S.N.I. revendiquera 110.000 membres- (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.54).

Il faut souligner ici le faible soutien qu'apportèrent les radicaux au syndicalisme enseignant, allant même jusqu'à soutenir Clémenceau dans sa politique de répression des grèves de fonctionnaires.

Selon eux, le syndicalisme tentait de "s'opposer aux élus du suffrage universel" ou de "se substituer aux institutions de la démocratie politique" (idem, p.45).

La S.F.I.O. s'est montrée, quant à elle, plus partisane d'un syndicalisme enseignant, mais le socialisme a toujours entretenu une

ambiguïté quant à sa conception du service public, sans doute partagé entre son héritage d'une "culture républicaine", mettant l'accent sur la défense de l'intérêt général, et sa référence à des thèmes d'inspiration marxiste, comme celui de la désagrégation de l'Etat bourgeois par le syndicalisme.

Le socialisme s'apparenterait à une "reformulation du mythe républicain" qui mettrait en avant "la distinction centrale et implicite entre la "République réelle" et la "République idéale": [...] comme formule gouvernementale, la République est nécessairement un régime imparfait et limité; mais comme idée ou comme mythe, ses promesses d'émancipation sont inépuisables" (ibidem, pp.27-28).

Inexorablement placés du côté des principes, les instituteurs se définissent davantage comme "des combattants de l'idéal" que comme "des défenseurs de l'ordre": "'La République a fait l'école, l'école fera la République" disait-on en 1880" (ibidem, p.28 et p.31).

Pour beaucoup de maîtres, "bien faire la classe", est la "meilleure manière de militer" et situer en l'Etat Républicain un adversaire potentiel, constitue "un crime de lèse-reconnaissance": leur foi et leur espoir dans ce régime qui a signé l'acte de leur fonctionnarisation se double presque du devoir des instituteurs d'être républicain, mais "plus encore que d'un devoir, il s'agit d'une nature" (J. Ozouf, 1967, p.160 et p.261).

Cette idée républicaine teintée de socialisme humaniste survivra longtemps au sein de l'école primaire: dans son "sondage rétrospectif" réalisé en 1962, recueillant 4000 témoignages d'instituteurs et institutrices survivants de la Belle-Epoque, J. Ozouf retrouve non seulement cet "attachement à la laïcité comme indépendance du politique par rapport au théologique", mais aussi cette "reconnaissance vis-à-vis d'une République qui a inventé la législation du travail, l'espérance d'une application complète de la devise républicaine, avec l'accent mis sur son efflorescence finale, la fraternité", ainsi que cette volonté de réaliser "l'épanouissement indispensable des droits formels en droits réels" (V. Aubert, J. Ozouf, M. Ozouf, 1987, p.58).

D'ailleurs, la plupart des maîtres ne veulent pas d'un régime qui supprimerait toute forme de propriété privée, à commencer par celle de leur titre, et des garanties d'indépendance qui s'y rattachent (H. Desbrosses, 1982, p.65).

Pourtant la minorité, incarnant le "péril socialiste", ne tarde pas à faire surgir dans l'opinion le spectre du communisme, menaçant de contribuer au mûrissement de la capacité hégémonique du prolétariat et d'entraîner celui-ci, avec la petite bourgeoisie, dans un projet de réorganisation de la société.

Pacifiste, elle est aussi accusée, par la presse hostile aux instituteurs laïcs, d'antimilitarisme, voire d'antipatriotisme.

La répression administrative sera d'autant plus impitoyable que la force numérique des maîtres inquiète et que leur contrôle est rendu plus difficile qu'autrefois, quand ils ne dépendaient que du maire ou du curé du village: la répression administrative, pour être suffisamment dissuasive, se devra donc d'être exemplaire.

Il est vrai qu'elle ne touche que les syndicalistes les plus actifs, mais la presse, syndicale ou autre, en fait un grand tapage, attirant l'attention et mobilisant l'opinion publique.

"[L'Etat Républicain], après avoir brisé la faction enseignante anti-dreyfusarde [...] s'inquiète, à partir de 1905, des périls que fait courir à son autorité la montée du socialisme pacifiste, internationaliste et niveleur. [...] Le ton se durcit en 1905. Les premiers syndicats d'instituteurs sont dissous. [...] De 1900 à 1914, une cinquantaine de militants sont ainsi inquiétés, poursuivis ou sanctionnés; un certain nombre sont révoqués. Ces "proscriptions" exaspèrent les passions. Chaque affaire suscite des polémiques ardentes. Le gouvernement et l'administration ne se soucient guère en définitive de ces remous ponctuels, limités à une frange relativement étroite du corps enseignant. [...] [Contre la tendance pacifiste], des sanctions diverses atteignent très tôt les militants les plus en vue. [...] Dans l'ensemble sont touchés par la répression administrative tout au plus une dizaine de militants et militantes."

P. Gerbod, 1976, pp.22-23 et p.34.

Mais le socialisme se révèle aussi comme un "appel qui parle au coeur" et séduit "non par sa doctrine, mais par la solidarité qu'il établit avec les plus pauvres, les plus opprimés", dont les maîtres du primaire se sentent proches, de par leur origine (A. Prost, 1968, p.390).

D'ailleurs le syndicalisme enseignant se pose comme un agent émancipateur du prolétariat, comme en témoigne son désir de rejoindre, au moment de sa naissance, les Bourses du Travail.

"L'élan socialiste, favorisé par le mécontentement croissant d'une partie du corps enseignant au plan financier et statutaire, obéit aussi à des motivations messianiques. S'insinue, avec force, l'idée d'un apostolat. Les instituteurs ne sont-ils pas [...] en 1905, "les bons ouvriers du progrès humain, libérateurs des cerveaux, grâce auxquels les bras peuvent se libérer" ?"

P. Gerbod, 1976, pp.9-11.

Le rapprochement avec le monde ouvrier est-il cependant possible ?

La méfiance est réciproque et difficile à vaincre, entre travailleurs manuels et travailleurs intellectuels.

D'une part, les instituteurs s'interrogent sur "le genre d'accueil qui [leur] serait réservé par les syndicats ouvriers, qui n'avaient manifestement aucune sympathie pour les fonctionnaires" (selon un instituteur de l'Aude, en 1877, in J. Ozouf, 1967, p.243).

D'autre part, l'opinion trouve parfois que le maître d'école gagne, sinon trop, du moins trop facilement, l'argent qui, pourtant, ne lui suffit pas.

D'ailleurs, cette "irruption d'enseignants dans la bataille socialiste n'est pas sans inquiéter certains théoriciens de la pensée socialiste" qui les considèrent d'abord comme des "déclassés de la bourgeoisie" (P. Gerbod, 1976, p.10).

Le soutien des ouvriers aux revendications corporatistes des maîtres est donc loin d'être total: d'ailleurs, les préoccupations spécifiques aux instituteurs, telle la défense de la laïcité, la lutte contre les cléricaux, ne sont, dans le monde ouvrier qui manifeste pourtant un certain athéisme, ni les bases de leur union ni les sources de leurs divisions.

Que leur importe, en effet, - et que leur apporterait- de défendre l'école laïque ? N'est-ce pas là une "diversion" destinée à amuser et à abuser le peuple en faisant ainsi l'économie de réformes sociales ? (M. Ozouf, 1984, pp.166-174).

Aussi, les journaux ouvriers de l'époque ne sont-ils pas tous unanimes: certains acceptent de présenter les instituteurs comme des "prolétaires", des "travailleurs" intellectuels, tandis que d'autres sont gênés par le qualificatif même d'"intellectuels" qui mesure toute la distance qui les sépare des préoccupations ouvrières.

Dans les campagnes, les paysans nourrissent, la même méfiance, la même envie, la même jalousie, à l'égard de l'instituteur, ce "travailleur à la vie moins rude que le cul-terreux", si proche d'eux pourtant, mais qui "n'a déjà plus avec eux d'intimité": s'ils continuent de "porter aux instituteurs qu'ils estiment les oeufs de Pâques, les rillettes et l'andouille quand on tue le cochon", "ces offrandes -qu'on apporte aussi bien au curé- soulignent la distance sociale plus qu'elles ne l'atténuent". (J. Ozouf, 1967, p.127 à 129).

1.3 Le secondaire dans la première moitié du XX^e siècle.

L'idée qui se développe après la première guerre mondiale est celle de l'unification de l'enseignement: un groupe d'enseignants, "les compagnons de l'université nouvelle" défend le projet de l'école obligatoire pour tous de 6 à 14 ans, aboutissant à l'enseignement secondaire ou à une formation professionnelle.

S'affirme alors la volonté d'une école unique: la première scolarité doit être identique pour tous.

La réforme de 1902 posait déjà le principe d'un enseignement secondaire unique, dont les diverses sections comportaient des études de valeur et de durée égales.

La dualité bac classique/bac moderne est supprimée: il n'existe plus qu'un seul bac, divisé en deux parties et comportant diverses options.

L'organisation du secondaire est alors la suivante:

-un cours d'études primaires de 4 ans (alors qu'il est de 5 ans dans l'enseignement primaire: ce régime spécial subsistera jusqu'en 1937).

-un premier cycle de 4 ans comportant deux sections, A avec latin obligatoire dès la sixième et B sans latin mais avec enseignement des sciences et des langues vivantes; la plupart des disciplines sont communes à ces deux sections; ce premier cycle doit constituer un cycle complet de formation puisqu'il est prévu de le sanctionner par un certificat d'études de premier cycle, délivré par le jury des professeurs.

-un second cycle, de 3 ans, comportant 4 sections: A latin-grec; B latin-langues vivantes; C latin-sciences; D sciences-langues vivantes.

Une notion nouvelle intervient, celle de changement d'orientation rendant possibles les transferts d'une section à l'autre (A. Norvez, 1977, pp.28-29).

J. Zay ministre de l'éducation nationale du gouvernement du front populaire reprend cette idée d'école unique et de tronc commun intégrant les classes de sixième des lycées, celles des collèges, les prolongements du primaire (primaire supérieur) créés par la loi du 30 octobre 1888, et qui étaient devenus, dans les Ecoles Primaires Supérieures, l'enseignement par excellence de la petite bourgeoisie, ainsi que les classes de début des Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie.

La loi du 9 août 1936 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans.

L'enseignement tend à s'unifier:

-les classes élémentaires des lycées doivent perdre leur régime spécial (4 ans d'études au lieu de 5, maîtres spéciaux à la place d'instituteurs...) et être assimilées aux écoles primaires: le décret du 1^{er} juin 1937 transfère à une direction du premier degré ces classes primaires des lycées et collèges.

-l'enseignement secondaire devient un enseignement du second degré, le primaire étant un enseignement du premier degré. Les filières classiques, modernes ou techniques, seraient des sections d'un même enseignement. L'orientation s'effectuerait en classe de sixième: la sixième d'orientation sera mise en place dans 200 établissements, à titre expérimental, par arrêté du 22 mai 1937.

L'enseignement primaire supérieur est rattaché à la direction de l'enseignement du second degré par une circulaire ministérielle du 5 août 1937.

Restent à part les établissements dépendant d'une direction du technique, et les cours complémentaires dans les Ecoles primaires après le

certificat d'études primaires, assurant entre autre la préparation du concours d'entrée des Ecoles Normales d'Instituteurs et restant administrativement dépendants de l'enseignement primaire.

Durant la guerre, "c'est le régime de Vichy qui, par haine de l'enseignement primaire et de son esprit, faisait franchir au système scolaire français une étape décisive vers l'école unique" (R. Toraille, in G. Georges, H. Hannoun, A. Leon, R. Toraille, 1974, p.115): les écoles normales sont en effet supprimées et leurs élèves admis comme boursiers dans les lycées où ils préparaient le baccalauréat puis passaient ensuite une année dans les instituts de formation professionnelle pour y recevoir l'esprit nouveau de la révolution nationale.

Au lendemain de la deuxième guerre, tous les enfants suivent l'enseignement primaire obligatoire à partir de 6 ans; l'orientation décisive se fait alors à 11 ans, la plupart des enfants restant en primaire pour y préparer le certificat d'études primaires, certains suivant les classes d'un cours complémentaire où ils préparent le brevet, les autres entrant en classes secondaires d'un lycée ou d'un collège préparant au bac, et dont ils ont très souvent suivi les classes élémentaires.

En 1945-1946, les effectifs étaient scolarisés comme suit:

-école primaire+classes de fin d'études préparant, en 2 ou 3 ans au certificat d'études ou à l'enseignement technique professionnel: 4.746.000

-cours complémentaires, qui deviendront, en 1959, les Collèges d'Enseignement Général conduisant au brevet d'études du premier cycle (C.E.G.): 211.000

-écoles normales: 14.000

-centres d'apprentissage, qui deviendront, en 1959, les Collèges d'Enseignement Technique (C.E.T.) préparant à un C.A.P.: 160.549

-classes élémentaires des lycées et collèges: 189.840

-classes secondaires des lycées et collèges: 534.965 répartis dans les trois filières classique, moderne et technique, menant aux deux parties du baccalauréat (A. Norvez, 1977, p.38).

Une commission d'études présidée par Duruy, professeur en Sorbonne, créée le 21 janvier 1944, prévoit, pour tous les élèves de 11 à 18 ans, un second degré laïque et obligatoire, commun dans un temps d'observation de deux ans, puis diversifié durant la période dite des options, puis séparé en deux voies, l'une conduisant au baccalauréat classique, moderne ou technique, l'autre groupant les élèves jusqu'à 18 ans, pour des études post-scolaires et l'apprentissage d'un métier.

En novembre 1944, cette commission fut élargie en une commission représentative tant des divers ordres d'enseignement d'alors que de l'administration supérieure de l'Education Nationale et de toutes les forces syndicales, que présideront successivement deux communistes,

professeurs au Collège de France: le physicien Langevin, puis, après la mort de celui-ci (19 décembre 1946), le psycho-pédagogue Wallon, jusqu'à la remise du rapport final le 19 juin 1947.

Ce projet, jamais adopté, resta cependant un idéal.

La Libération est néanmoins l'occasion d'un vaste renouveau dont on oublie souvent qu'il remonte à cette époque:

- les nouvelles sixièmes ouvertes à la rentrée 1945 repoussent au 1^o janvier suivant les débuts éventuels de l'étude du latin
- des disciplines nouvelles apparaissent dans les lycées (travaux manuels éducatifs, étude du milieu naturel et humain)
- les méthodes actives voient leur apparition
- les effectifs sont limités à 25 élèves par classe
- des séances de travaux dirigés se pratiquent déjà par demi-classe
- le conseil d'administration des établissements, véritables assemblées de notables, se voit substituer par le conseil intérieur
- des responsables de classe élus représentent les élèves au conseil intérieur (circulaire du 9 octobre 1945)
- des réunions avec les parents, des rencontres entre professeurs et familles des élèves s'organisent
- les activités péri-scolaires voient le jour
- des stages de formation sont mis en place

(R. Sazerat, 1986, p.263 à 267).

Mais le corps enseignant n'est pas renouvelé en profondeur, ce qui constitue un sérieux obstacle à ces mesures dynamiques de l'après-guerre; l'épuration est sommaire, pour ne pas dire inexistante, puisqu'elle ne frappera que 1068 de ses 234.854 fonctionnaires, soit 0,45% d'entre eux; les professeurs continuent de défendre la primauté de la section classique des lycées, tandis que résistent les classes primaires des lycées, qui accueillent toujours les élèves dès l'âge de 4 ans, bien qu'elles aient été théoriquement supprimées, ainsi que le professorat des classes élémentaires de l'enseignement du second degré, par l'ordonnance 45-318 du 3 mars 1945; enfin, aucune heure supplémentaire n'est prévue et le coeur des enseignants n'est guère au bénévolat (idem, p.270 à 275).

Aussi ce vent d'innovation se voit-il suivi d'un "retour au conformisme et à la tradition", comme en témoignent le retour des distributions solennelles des prix (circulaire du 15 mai 1945) et le rétablissement des promotions dans l'ordre académique (circulaire du 1^o mai 1946), pourtant interrompues depuis 1939.

Le clivage social demeure manifeste entre les différents types d'établissements: le pourcentage d'enfants d'ouvriers de l'industrie dans les sixièmes des lycées et collèges, qui était passée de 2,7% (769 élèves) à la rentrée de 1936, à 8,3% (3043) à celle de 1942, et à 14,5% (7124) à celle de 1943, chute à 13,2% (6449) à celle de 1944, à 12,4% (7081) à celle

de 1946, et même à 11,2% (6396) à celle de 1947 (A. Girard, 1970, pp.38-40).

Et l'on reste tacite concernant les mesures à prendre vis-à-vis de l'enseignement privé; en témoigne le problème soulevé par les aumôneries dans les lycées: installées dans chaque lycée sous Napoléon, elles avaient été supprimées par l'article 1 du décret du 24 décembre 1881, puis généralisées, sous Vichy, dans tous les établissements secondaires publics, par l'arrêté du 23 février 1941 qui prévoyait leur entretien sur les fonds d'Etat; à la Libération, la circulaire du 27 septembre 1944 se bornera à définir une position de simple désengagement financier, entérinant ainsi le statu quo: il faudra attendre la circulaire du 30 juillet 1946 pour que les aumôneries, créées sous l'Occupation, soient supprimées (R. Sazerat, 1986, p.279 et pp.333-334).

La part du privé s'accroît dans le secondaire puisque "en 1925, 30% des élèves de l'enseignement secondaire fréquentaient des écoles privées; en 1948, ce pourcentage est passé à 42%" (Ecole et Education, n°67 du 31-03-1950, p.4, in idem, p.334).

Cet enseignement privé reçoit des aides publiques: ses élèves peuvent bénéficier de bourses d'Etat (loi 51-1115 du 21 septembre 1951, loi Marie), et une allocation trimestrielle de 1000 francs par élève de premier cycle est attribuée, pour l'enseignement privé, à l'association des parents d'élèves de chaque établissement, et, pour l'enseignement public, au Conseil Général de chaque département (loi 51-1140 du 28 septembre 1951, loi Barangé) (ibidem, p.335).

1.4 Les mutations des années 50-60.

Les transformations qui ont affecté notre système éducatif dans les années 50 sont à la croisée de phénomènes tant économiques, sociaux, ou démographiques, encore que la reprise de la natalité dans les années d'après-guerre ne compte que pour une assez faible part dans ce qui fut appelé l'explosion scolaire: "une croissance économique, jamais atteinte à un tel rythme dans le passé, a libéré les jeunes des tâches immédiates de la production. La fréquentation scolaire s'est élevée, de manière spontanée, puis volontaire. La durée des études s'est allongée. A la demande accrue d'instruction, s'est ajoutée la reprise de la natalité au lendemain du deuxième conflit mondial. La rencontre de ces deux phénomènes, le premier ayant été beaucoup plus important que le second, a provoqué un afflux considérable d'élèves dans les établissements d'enseignement²⁰. Les besoins en maîtres des différents niveaux ont été sans précédent. Le recrutement a connu une ampleur sortant de l'ordinaire²¹": entre 1958-1959 et 1974-1975, le nombre des élèves est multiplié par 2,6, alors que, dans le même temps, les effectifs d'enseignants sont multipliés par 3,4, passant ainsi de 66.000 à quelque 225.000 (A. Girard, in A. Norvez, 1977, p.9 et

p.12); en 1975, il y avait 45% des personnels titulaires recrutés seulement depuis 1970 (A. Norvez, 1977, p.121).

Ces changements quantitatifs, auxquels s'ajoutent d'importantes réformes comme la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans²² (ordonnance 59-45 du 6 janvier 1959), la mise en place d'un premier cycle commun de quatre années dans le second degré, et la création des Collèges d'Enseignement Secondaire, C.E.S., en 1963 (réforme Fouchet), ont eu des répercussions sur la structure du corps enseignant: la montée des effectifs d'élèves et les besoins massifs de maîtres ont plutôt accru le nombre des catégories, et provoqué des glissements de fonction.

La croissance -et la diversité- des besoins a entraîné, en effet, la nécessité de disposer de personnels spécialisés, et donc la création de nouveaux corps d'enseignants: professeurs de C.E.T., professeurs d'enseignement général de collèges (P.E.G.C.), maîtres de C.E.G..

Par ailleurs, la féminisation de l'enseignement secondaire s'est accentuée²³ : pour l'ensemble des disciplines générales et techniques théoriques, la proportion des professeurs femmes parmi les agrégés, certifiés et assimilés, est passée, à la suite d'une progression continue, de 47% en 1950-1951 à 54,5% des effectifs de ces catégories en 1965-1966 et à 60% en 1975 (A. Prost, 1968, p.456).

En 1954, 45,20% des femmes actives de la catégorie "cadres supérieurs et professions libérales" occupaient un emploi de professeur; elles seront 43,03% en 1962 et 51,78% en 1968, contre respectivement 9,85%, 10,66% et 13,78% des hommes, appartenant à ces mêmes catégories, employés dans l'enseignement secondaire (J.M. Chapoulie, 1974, pp.194-195).

En 1954, la proportion de professeurs femmes, statistiquement mêlées aux professions littéraires et scientifiques, atteignait 38,80% dans le public et 40,42% dans le privé; ce taux passera à 43,12% en 1962 puis à 45,71% en 1968 dans le public, à 42,82% puis à 42,37% dans le privé (idem, p.194).

Enfin, la structure par âge fut également modifiée, puisqu'"à un corps vieilli ou vieillissant s'est substitué un corps très jeune²⁴" (A. Girard in A. Norvez, 1977, p.12).

Revoyons chacun de ces points en détail mais rappelons rapidement la situation et l'organisation du secondaire avant la réforme.

En 1958, les enseignements post-élémentaires (secondaire, cours complémentaires et enseignement technique) ont vu leurs effectifs multipliés par 2,1 depuis 1945, malgré les classes creuses nées pendant la deuxième guerre mondiale (A. Norvez, 1977, p.39).

La même année, les pourcentages, sur les effectifs scolarisés dans le secondaire public, des enfants de cadres supérieurs et membres des

professions libérales et ceux d'enfants d'ouvriers de l'industrie représentent respectivement:

- 1,5% et 48,6% dans les centres d'apprentissage
- 4,3% et 35,8% dans les quatrièmes techniques
- 2,6% et 32,7% dans les cours complémentaires
- 8,3% et 24% dans les sixièmes modernes des lycées
- 14,7% et 12,6% dans les premières modernes des lycées
- 20,7% et 12,1% dans les sixièmes classiques des lycées
- 29,6% et 5,9% dans les premières classiques des lycées
- 23% et 9,1% dans les classes terminales des lycées

(R. Sazerat, 1986, p.452).

Les trois filières (classes de fin d'études, cours complémentaires et classes secondaires des lycées et collèges) existent toujours, et, jusqu'en 1958, seuls les lycées et collèges faisaient partie de ce qu'on appelait alors l'enseignement du second degré, les cours complémentaires étant reliés à l'enseignement primaire et les divers établissements de formation professionnelle à l'enseignement technique" (A. Norvez, 1977, p.77): la notion actuelle du second degré date de 1959, mais il faudra attendre 1962 pour la voir se généraliser.

La réforme de 1959 se propose de réorganiser le secondaire, avec pour objectifs:

-la démocratisation de l'enseignement: la scolarité est rendue obligatoire jusqu'à 16 ans, pour les enfants nés en 1953, donc débutant leur scolarité primaire en 59; le principe de gratuité est confirmé (la loi du 15 août 1941 avait supprimé la gratuité dans le second cycle, alors que la gratuité de l'externat simple fut progressivement acquise entre 1930 et 1933 de la sixième à la terminale) et une politique d'aide aux familles est définie; l'examen d'entrée en sixième est supprimé.

-le développement des aptitudes individuelles: l'orientation doit se faire en fonction des aptitudes²⁵ des enfants, avec souplesse; l'entrée en quatrième s'effectue après deux ans passés en cycle d'observation; les possibilités offertes sont alors:

-l'enseignement terminal complétant l'instruction générale d'élèves jugés inapts à poursuivre des études et qui reçoivent ainsi un complément de formation pratique et professionnelle.

-l'enseignement technique court, réparti sur 3 ans, conduisant à un C.A.P. qui couronne l'apprentissage d'un métier; les collèges d'enseignement technique qui donnent ce type de formation remplacent les centres d'apprentissage.

-l'enseignement général court, remplaçant l'enseignement donné dans les cours complémentaires et dispensé dans les collèges d'enseignement général, prépare aux métiers d'employés et de cadres moyens du secteur tertiaire, ainsi qu'aux Ecoles Normales d'instituteurs.

-l'enseignement général long, consacré par le bac, mène aux études universitaires et est donné par les lycées.

-l'enseignement technique long, donné par les lycées techniques, prépare aux diplômes de techniciens et d'agents techniques (idem, p.40).

Si, à l'origine, les C.E.G. restent dépendants de l'enseignement primaire (ils seront annexés par le second degré à la rentrée 1961), chacune des deux premières années en est reliée aux années correspondantes de l'établissement secondaire voisin, par l'intermédiaire de conseils d'orientation se réunissant trimestriellement pour étudier les possibilités de passage d'un type d'établissement à un autre (articles 10, 12 et 17 du décret 59-57 du 6 janvier 1959) avec la possibilité pour les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle d'intervenir dans ce cycle d'observation (article 19) (R. Sazerat, 1986, p.431).

Enfin, les articles 25 et 33 du décret 59-57 dénomment lycées, tous les établissements scolaires dispensant l'enseignement général long, classique, moderne ou technique: cette incorporation des collèges et des écoles nationales de l'enseignement technique fait passer le nombre des lycées de 345 à 1116, avec le nombre record de 1250 en 1965; toutefois, les effectifs des C.E.G. dépassent, avec 628.000 élèves en 1961-1962, ceux des premiers cycles des lycées (idem, p.432).

Cependant, on distingue encore, d'une part, entre "lycées" et "lycées techniques" (anciennes écoles nationales professionnelles, anciennes écoles nationales d'enseignement technique et anciens collèges techniques, ce dernier titre ayant été récupéré par les anciens centres d'apprentissage), et, d'autre part, entre "lycées d'Etat", où l'Etat assume la totalité des dépenses de fonctionnement courant, et "lycées municipaux", anciens collèges du second degré ou techniques, où une partie (autour des deux tiers) des dépenses de fonctionnement de l'externat hors traitements est à la charge des collectivités locales²⁶ (ibidem, p.432).

Les instructions du 15 juillet 1963 transforment les deux années de classes de fin d'études primaires, en deux ans d'enseignement de transition.

Des dispositions en août 63 (décret 63-794 du 3 août 1963) et juin 65 modifieront la réforme de 59 avec la création de deux cycles d'enseignement et la naissance des Collèges d'Enseignement Secondaire (C.E.S.), établissements unifiés mais à filières distinctes:

-Le premier cycle, correspondant à une durée de 4 ans, se subdivise en 3 types d'enseignement:

-le premier, de type lycée se caractérise par les filières classique et moderne I (2 langues vivantes); les enseignants, en principe des professeurs de lycée, sont spécialisés et n'enseignent qu'une seule discipline.

-le second, dispensé dans les C.E.G., offre seulement la filière moderne II (une langue vivante); les enseignants se consacrent à un groupe de disciplines.

-le troisième, domaine d'activité des instituteurs, comporte deux années de complément de formation générale dans les classes de transition, suivies de deux années d'études pratiques terminales qui accueillent, dans les classes de quatrième et troisième "pratiques" (créées en 1964), certains élèves qu'on aurait autrefois scolarisés en lycée d'enseignement professionnel ou pas scolarisés du tout: "l'allongement de la scolarité obligatoire et le report après l'âge de 16 ans de toute formation professionnelle accroît [en effet] le public potentiel des collèges dans la tranche des 14-16 ans" (D. Paty, 1980, p.23); toutefois, la loi du 16 juillet 1971 institutionnalise le fait que, contrairement aux principes des réformes de 1959 et 1963, les C.E.T. continuent à recruter des élèves à 14 ans, après la classe de 5°, ce qui renforce le caractère de "classes-impasses" du "cycle terminal pratique". Ce dernier sera d'ailleurs modifié à son tour, en 1972 et 1973, les classes de "4° pratique" devenant les "classes pré-professionnelles de niveau (C.P.P.N), existant soit dans les C.E.S., soit dans les C.E.T. (idem, p.23).

Le C.E.S. a pour objectif de regrouper ces trois types d'enseignement au sein d'un même établissement scolaire; son utilité est double: disposer, pour chaque année d'étude, de quatre classes, deux de "type lycée", l'une moderne et l'autre classique, une de type C.E.G., et une pour la filière III confiée à un instituteur; la juxtaposition de ces structures d'accueil est censée favoriser les passages d'un type d'enseignement à un autre (le décret 63-793 du 3 août 1963 ajoute au cycle d'observation deux années de cycle d'orientation jalonnées, jusqu'en troisième, de conseils de classes et de conseils d'orientation acceptant la présence des représentants des associations de parents d'élèves au conseil d'orientation de fin de troisième); ensuite, le C.E.S. évite la dispersion des établissements et offre l'ensemble des possibilités du premier cycle en un même lieu.

Mais paradoxalement, le C.E.S. peut apparaître comme guidé par une conception anti unificatrice et par le seul souci d'adapter l'enseignement aux besoins de l'économie puisque la circulaire 65-6 du 5 janvier 65 prévoyait qu'il y aurait "8% des élèves relevant d'un enseignement spécial pour inadaptés, 17% devant s'engager dans la vie active en fin de premier cycle, 40% à orienter vers le second cycle court, 35% à orienter vers le second cycle long"! (R. Sazerat, 1986, p.436).

-Le second cycle doit permettre la diversification des études secondaires: trois voies sont offertes à la fin du premier cycle:

-un second cycle court²⁷, préparant en 2 ou 3 ans, soit à un B.E.P., soit à un C.A.P., et assuré dans les C.E.T.

-un second cycle long technique de trois années d'études sanctionnées par un bac de technicien, dans les lycées techniques ou sections techniques des lycées.

-un second cycle long général réparti sur 3 ans et comportant 3 sections en première année, puis cinq dans les deux dernières années (A. Norvez, 1977, p.41).

En 1971, l'unification progresse encore: les deux filières longues (classique et moderne long, type I) fusionnent par suppression du latin en sixième (arrêté du 3 juillet 1969) et initiation pour tous en cinquième²⁸ confiée au professeur de français (circulaire IV-69-370 du 01/09/1969), puis avec les filières de type II (moderne court), pour devenir "classes à programme normal", les classes pratiques devenant "classes aménagées", et les classes de transition, "classes à programme allégé".

Désormais, "ce ne seront plus les "instituteurs de transition" ou "maîtres de la voie III" qui s'occuperont de ces classes, mais les enseignants des différentes sections sont en principe brassés, les P.E.G.C. ne sont plus spécialisés en voie II, les certifiés-agrégés ne sont plus spécialisés en voie I" (L. Demailly, 1991, p.42).

La loi du 11 juillet 1975 (réforme Haby) modifie la structure du premier cycle de l'enseignement secondaire par la création du "collège unique", entrant en application dès la rentrée de 1977 pour la classe de 6^e, et visant à abolir les distinctions encore existantes entre premiers cycles des lycées, collèges d'enseignement secondaire et collèges d'enseignement général, ainsi qu'entre les différentes filières d'un même établissement (suppression des filières normale/allégé-aménagé).

On brasse les enseignants des différentes filières... ainsi que les élèves en classes en principe hétérogènes en commençant par la sixième en 1977, mais "en 1978, la décision de brassage des cinquièmes allégées, vu la pagaille et le malaise créé par le brassage des sixièmes, est reporté d'un an" (idem, pp.42-43).

Les articles 4 et 7 de la loi notifient quelques dispositions essentielles: "tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. [...] Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. [...] Des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Par ailleurs, des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice" (D. Paty, 1980, p.24).

Les C.E.S., assurant l'enseignement du premier cycle des études secondaires, emploient 42% des enseignants du second degré en 1974-1975 tandis que le lycée, qui était auparavant l'"établissement type" du second degré, employant près de 60% des enseignants avant 1958, n'en regroupe plus que 30% (A. Norvez, 1977, p.83)²⁹.

Avec l'unification des structures, les professeurs des C.E.S. sont d'origine diverse: "en 1974-1975, 33,7% d'entre eux étaient agrégés, biadmissibles ou certifiés; un décret du 30 mai 1969 a créé le corps des professeurs d'enseignement général des collèges (P.E.G.C.). Ces maîtres, dispensant leur enseignement dans les collèges d'enseignement général (C.E.G.) et dans les sections de type C.E.G. des collèges d'enseignement secondaire, assurent l'enseignement dans deux ou éventuellement trois disciplines. L'admission dans le corps des P.E.G.C. se fait par concours (certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général des collèges). Les candidats, dont l'âge limite est fixé à 25 ans, sont répartis en trois catégories:

- les instituteurs titulaires justifiant de 3 années d'enseignement
- les élèves des écoles normales d'instituteurs titulaires du bac
- les étudiants titulaires d'un diplôme de niveau bac+2

Les P.E.G.C. forment un corps académique. Ils sont gérés au niveau des rectorats et recrutés dans le cadre de chaque Académie. Après admission sur la liste d'aptitude académique, ils sont affectés dans un centre de formation académique" (idem, pp.46-47).

Mais parfois, "ces anciens maîtres des cours complémentaires dont le corps des P.E.G.C. a pris le relais, n'ont fait que passer dans les lycées, d'abord, et jusqu'au second cycle inclus, pendant les années de pénurie en professeurs de l'"explosion scolaire" (en gros 1950-1970); puis, jusqu'en 1977, dans la partie premier cycle que comportaient encore certains lycées" (R. Sazerat, 1986, p.52); en 1980, les P.E.G.C. composeront encore 29% des enseignants du secondaire et 60% des maîtres de collèges (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.98).

Face à l'urgence des besoins découlant de la présence de classes d'âge pleines et d'une scolarisation en hausse, et à une époque où, de surcroît, les générations en âge de devenir professeurs étaient les moins nombreuses, les moins scolarisées, et les plus probablement attirées, en période de forte croissance économique, vers des carrières de cadres, il a fallu inventer des institutions nouvelles³⁰.

Ainsi en témoigne la création dans les Universités, par le décret 57-236 du 27 février 1957, des Instituts de Préparation à l'Enseignement Secondaire (I.P.E.S.) qui se proposaient de "rassembler en vue de l'acquisition des titres habilitant à l'enseignement les élèves-professeurs qui se destinent à l'enseignement"; sous réserve de réussir à leurs examens et de s'engager à servir dix ans dans l'enseignement, ces élèves-professeurs perçoivent un traitement et appartiennent déjà à la fonction

publique (A. Girard, in A. Norvez, 1977, p.16): 13.200 postes d'I.P.E.S. sont ainsi inscrits au budget de 1967 (R. Sazerat, 1986, p.445).

En témoigne encore le décret 50-386 du 1^{er} avril 1950 qui transforme le C.A.E.C., ou certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges créé par le décret du 28 décembre 1941 et familièrement baptisé "petite agrégation", en C.A.P.E.S. dont les titulaires enseignent dans l'ensemble du secondaire: on fit donc une règle de ce qui n'était, autrefois, qu'une solution bouche-trou (l'article 2 du décret du 28 décembre 1941 précisait qu'à défaut d'agrégés dans les lycées, les titulaires du C.A.E.C. étaient autorisés à être nommés dans les lycées); le C.A.P.E.T., valable dans le secondaire technique sera, quant à lui, institué par le décret 51-142 du 9 février 1951 (idem, p.51).

Ainsi, "beaucoup moins coûteux que l'agrégé, le certifié (avec ses deux compléments, le licencié d'avant les années 1950 et le bi-admissible à l'agrégation) est, depuis les années 1960, le professeur modal des lycées" (ibidem, p.51).

Une autre voie de recrutement a été trouvée dans "la titularisation de non-agrégés après diverses délégations et sélections" (ibidem, p.50); mais, "la promotion interne sans concours au grade professoral supérieur, instituée par application des décrets du 4 juillet 1972, est généralement soit désapprouvée plus ou moins ouvertement, soit admise avec gêne" (ibidem, p.53), parfois ressentie comme une "profonde injustice pour les professeurs recrutés par [l'agrégation], et plus spécialement, pour les agrégés anciens certifiés qui ont sacrifié, pendant des années, leur vie familiale et tous leurs loisirs pour acquérir les connaissances nécessaires et se préparer à ce concours ardu" (L'Agrégation, janvier 1972, p.245).

On va même jusqu'à reculer l'âge du départ à la retraite (de 65 à 68 ans) et à rappeler des retraités à l'activité, pour pallier au mieux la pénurie de fonctionnaires remontant aux classes creuses de l'après-première guerre mondiale et aggravée par la seconde (R. Sazerat, 1986, p.270).

Enfin, on eut recours aux services des maîtres auxiliaires.

Si entre 1950 et 1970 "le nombre de professeurs était multiplié par 4,5, [...], les effectifs d'auxiliaires sextuplaient" (J.M. Chapoulie, 1974, p.183).

Ces derniers voient leur proportion augmenter graduellement, entre 1950 et 1958, de 7,37% à 13,48% de l'ensemble des professeurs; en 1965-1966, la part des non-titulaires dans les lycées classiques, modernes et techniques, s'élève à 24,9% (A. Prost, 1968, p.462 et p.451); en 1976, "sur 250.000 professeurs du second degré, les agrégés et certifiés ne comptent que pour 85.000 à côté des 30.000 auxiliaires, [...] les professeurs d'enseignement général des collèges [comptant] pour 40.000 et les professeurs de C.E.T. [...] pour 30.000" (J.M. Chapoulie, 1987, p.3).

La présence de maîtres auxiliaires varie néanmoins selon les établissements³¹ et les disciplines³² de sorte que l'on observe des secteurs privilégiés et d'autres particulièrement noirs, au regard de la qualification³³ des enseignants.

En 1974-1975 encore, "plus de 13% des enseignants, dans les disciplines d'enseignement général et technique théorique, n'étaient pas titulaires de leur poste" (A. Norvez, 1977, p.49).

Toutefois, "en comparant les deux dates extrêmes, 1964-1974, on constate une assez grande stabilité concernant les catégories suivantes: agrégés et certifiés, chargés et adjoints, auxiliaires. Il n'y a pas eu, contrairement à ce qui est parfois affirmé, généralisation de l'auxiliariat ou disparition relative des personnels considérés comme les plus qualifiés (agrégés et certifiés) (idem, pp.86-87).

Grâce à ces diverses modalités de recrutement, les besoins en maîtres ont pu être satisfaits³⁴.

Mais la démocratisation du secondaire est loin d'être réalisée.

Ce qui fait croire à la démocratisation de l'enseignement, c'est le gonflement des effectifs scolarisés dans tous les degrés d'enseignement.

Dans le supérieur, le nombre d'étudiants des facultés ou des grandes écoles passe de 135.000 en 1945 à 157.000 en 1955 et à... 405.000 en 1965, les facultés de lettres et de sciences doublant ainsi leurs effectifs entre 1958-1959 et 1964-1965 (R. Sazerat, 1986, p.458).

Si le nombre des élèves des deux sexes en sixième d'enseignement public a quintuplé entre 1945 et 1958 (passant de 50.000 à 255.000), et si la part des élèves d'une sixième de second degré public, lycées et collèges confondus, s'élevait à environ 11,5% d'une génération de garçons en 1950, mais déjà à 33,8% en 1958 (idem, pp.345-346), le V plan prévoyait, quant à lui, "la disparition totale des classes de fin d'études à la rentrée de 1972. La suppression de cette forme de scolarité impliquait l'entrée de tous les élèves, ayant suivi avec profit l'enseignement du cours moyen deuxième année, dans les classes de sixième. La population scolarisée en sixième est passée de 170.000 individus en 1950-1951 à 413.300 en 1960-1961 et à plus de 850.000 depuis 1970, ce qui correspond à l'effectif d'une génération scolarisable"; de 1959 à 1972, "la scolarisation à l'âge de 13 ans, dans l'enseignement du second degré, a été multipliée par 2,5" (A. Norvez, 1977, p.58 et p.60).

Ainsi, le taux de scolarisation pour la classe d'âge de 13 ans croît-il, entre 1956 et 1971, de 12,5% à 28% dans l'enseignement général long, et de 10,3% à 26,8% dans l'enseignement général court, tandis qu'il tombe dans

la filière classes de fin d'études primaires, puis classes de transition de 53,5% à 25,1% (J.M. Chapoulie, D. Merllié, 1974, p.148).

Les entrées dans le secondaire se font donc plus massives, y compris pour les enfants d'ouvriers: "les taux d'entrée en sixième pour les enfants d'ouvriers agricoles, d'ouvriers d'industrie, des membres de professions libérales ou des chefs d'entreprise, et des cadres supérieurs sont passés, entre 1953 et 1962, de 13 à 32% (dont 11% en lycée et 21% en C.E.G.), de 21 à 45% (dont 16% en lycée, 29% en C.E.G.), de 87% et 68% à 93% et 90% (dont 75% et 67% en lycée, 18% et 23% en C.E.G.), de 86% à 94% (dont 75% en lycée, 19% en C.E.G.), pour une moyenne nationale d'admission qui s'est élevée sur ces dix ans de 30 à 55%, dont 27% en lycée et 28% en C.E.G." (R. Sazerat, 1986, p.454).

Certes le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans passe de 61,4%, en 1969-1970, à 67%, en 1974-1975, mais 34,1% des enfants d'ouvriers spécialisés et de manoeuvres, et seulement 2,3% de ceux des cadres supérieurs ou des membres des professions libérales, sont, en 1971-1972, dans le tiers qui a déjà quitté l'école (idem, p.631).

Mais, les 23,9% des enfants d'ouvriers, encore scolarisés dans les classes de seconde des lycées en 1967-1968, comprennent que "la prolongation de la scolarité obligatoire [...] c'est, en quelque sorte, le sursis de l'ouvrier (C. Baudelot, R. Establet, 1971, p.102 et pp.37-38): en effet, "les jeunes [...] qui sont titulaires du seul baccalauréat ont beaucoup moins de chances de devenir cadres moyens (57,4%) en 1969 qu'en 1962 (73,9%) et à l'inverse beaucoup plus de chances de devenir employés (19,9% contre 8,8%) ou même ouvriers (11% contre 6,4%)" (P. Bourdieu, 1979, p.148).

En 1962, si la moyenne française de bacheliers est de 11,4% d'une classe d'âge (elle passera de 8,75% d'une classe d'âge en 1958 -47.678- à 15,37% en 1967 -133.257-, pour atteindre 21% en 1972), elle s'élève néanmoins à 17,3% pour les enfants d'employés, à 25,3% pour ceux des cadres moyens et jusqu'à 42,1% pour ceux des cadres supérieurs et membres des professions libérales (qui ne représentent que 6,5% des actifs masculins) mais tombe à 2,5% pour les enfants d'ouvriers de l'industrie (pourtant 39,4% des actifs masculins) et à 1,5% seulement pour les enfants de salariés agricoles (R. Sazerat, 1986, p.452 et p.457).

En 1963, les ouvriers sont environ cinq fois moins représentés à l'Université que dans la population, alors que les professions libérales et les cadres supérieurs le sont environ six fois plus; un enfant d'ouvrier aurait 25 fois moins de chances d'entrer à l'université qu'un enfant de cadre supérieur ou de membre de professions libérales (A. Girard, A. Sauvy, in "Population" et l'enseignement, 1970, pp.235-237).

Ainsi l'explosion scolaire n'a-t-elle bénéficié qu'aux seuls enfants des classes sociales déjà solidement implantées dans les lycées (R. Sazerat, 1986, p.452).

Par ailleurs, si la majorité des adolescents entre dans l'enseignement secondaire, cela ne signifie pas que ce passage soit couronné par un diplôme de fin d'études.

Les déperditions sont considérables: elles atteignent une centaine de milliers d'élèves, à la rentrée de septembre 1979, entre la 6^e et la 4^e, et sont beaucoup plus importantes encore entre le cycle moyen de l'école élémentaire et la classe de 4^e; une déperdition non négligeable se poursuit en fin de 4^e, durant l'année scolaire pour certains élèves de 3^e ou de CPPN qui atteignent l'âge de 16 ans; le phénomène est tel que, sur la période 1960-1979, "la proportion d'élèves de 3^e dans l'ensemble du premier cycle est remarquablement stable (un sur cinq)" (D. Paty, 1980, pp.25-27).

Enfin, la création du second cycle court a modifié la durée moyenne des études et le baccalauréat n'est plus l'objectif visé (A. Norvez, 1977, p.62): "la répartition entre les filières du secondaire, où l'on retrouve dans une certaine mesure les différences d'origines qui se traduisaient autrefois par la non scolarisation pure et simple" reflète l'échec d'une politique scolaire visant à la démocratisation (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.21).

L'idéal d'un brassage général des élèves au sein non seulement des classes mais aussi des établissements est loin d'être réalisé.

D'une part, les classes de transition et classes pratiques voient leur effectif scolarisé se multiplier par 5 entre 1966 et 1970!: de 82.089 en 1966, il passe à 414.552 en 1970 (indices 100 en 1966 à 505 en 1970), pour un nombre d'enseignants croissant de 3757 en 1966 à 20.795 entre ces deux dates (indices 100 en 1966 à 553 en 1970); l'effectif des élèves scolarisés en premier cycle type CEG passant quant à lui de 684.681 en 1966 à 463.075 en 1970 (indices 100 en 1966 à 61 en 1970), pour un effectif d'enseignants décroissant régulièrement de 31.211 en 1966 à 24.867 en 1970 (indices 100 à 79), tandis que le nombre d'élèves en premier cycle type CES croit de 281.030 en 1966 à 982.220 en 1970 (indices 100 en 1966 à 468 en 1970) pour un effectif enseignant passant de 12.593 en 1966 à 49397 en 1970 (indices 100 en 1966 à 392 en 1970) (OCDE, 2, 1974, p.143).

Les classes de CPPN ou de CPA (classe préparatoire à l'apprentissage), qui sont des dérogations de fait au principe du collège unique, subsistent et accueillent encore plus de 170.000 élèves en 1978-1979, alors que les classes de 4^e et de 3^e des collèges en recevaient près d'un million (D. Paty, 1980, p.25).

D'autre part, près de 12% des élèves quittent le collège en fin de 5^e pour être "orientés" vers la préparation d'un C.A.P. en L.E.P. et seulement les deux tiers des élèves de cinquième poursuivent directement leurs études dans une classe de 4^e "normale" (idem, p.25).

Au niveau des enseignants, de l'absorption, au sein du secondaire, de différents types d'enseignements découle un corps enseignant extrêmement composite, complexifié par l'invention de nouvelles catégories, où l'agrégé par concours³⁵ ne représente plus "le professeur de lycée", sauf "dans quelques établissements convoités des grandes villes et de leurs banlieues résidentielles" (R. Sazerat, 1986, p.49), et où "l'image moyenne de l'enseignant du secondaire n'est [...] plus celle, prestigieuse de l'agrégé de 1900³⁶, mais une composante intermédiaire d'un ensemble qui va de l'agrégé au maître auxiliaire" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.18).

Selon A. Prost, jusqu'aux années 50, les agrégés constituaient en moyenne les deux tiers des professeurs des lycées et 40% de l'ensemble des professeurs du secondaire, hors enseignements artistique et sportif; en 1949-1950, ils ne comptent déjà plus que pour 28,07% de ce dernier ensemble où ils sont 4824 sur un total de 17.187 professeurs (A. Prost, 1968, p.349).

Bref, de 1950 à 1969, le nombre des agrégés doublait, tandis que quadruplait celui des certifiés (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.38).

En 1974-1975, le rapport des agrégés aux certifiés est globalement de 19.4%, sensiblement 1 agrégé pour 5 certifiés (A. Norvez, 1977, p.109) avec des différences sensibles selon les disciplines³⁷.

L'effectif des instituteurs est, quant à lui, passé de 3862 en 1964-1965 à 21.125 en 1970-1971 pour diminuer ensuite et atteindre 14.868 en 1974-1975; le poids relatif de cette catégorie d'enseignants était donc de 14% en 74-75 alors qu'il est longtemps resté inférieur à 4%; [...] en 1964-1965, il y a un instituteur pour 10 professeurs de collège; en 1974-1975, il y a un instituteur pour deux professeurs de collège" (idem, pp.86-87).

"Ce fait peut être considéré, eu égard aux normes du Ministère de l'Education, comme un symptôme de baisse de qualité de l'encadrement.

Cependant, les instituteurs exercent dans les premières années de premier cycle et près de la moitié d'entre eux sont titulaires du certificat d'aptitude à l'enseignement en classes de transition ou classes pratiques, donc spécialisés dans l'enseignement de filière III du premier cycle du second degré. Dès lors, on peut estimer que l'intervention des instituteurs correspond à une meilleure adaptation aux besoins du premier cycle"

A. Norvez, 1977, p.87.

Les professeurs de notre enquête seront, de toute évidence, le reflet de cette extrême bigarrure du corps enseignant des collèges, voire des lycées, dont les deux aspects essentiels sont:

- d'une part, le recul de l'agrégé comme professeur modal de l'enseignement secondaire, au profit du certifié: les agrégés étaient

encore 17% des enseignants du secondaire en 1965, et seulement 7,6% en 1982 (L. Demailly, 1991, p.133); bien que leur nombre augmente régulièrement depuis 1987 -21.256 en 1987, 23.453 en 1989 et 24.933 en 1991- , ils ne représentent, à ces trois dates respectives, que 6,1%, 6,5% et 6,7% des enseignants du second degré public; les certifiés et assimilés voient aussi leur effectif augmenter régulièrement de 115.585 en 1987 à 130.067 en 1991, et leur proportion passer de 33% à 35% sur cette période; en dépit de ces légères progressions, le rapport certifiés/agrégés demeure quasiment constant, baissant de 5,5 en 1987 à 5,2 en 1991 (Données sociales, 1993, p.92).

- d'autre part, l'absorption considérable d'instituteurs dans les établissements de second degré, soit dans l'enseignement des classes de transition, soit parmi le corps des P.E.G.C.: l'effectif enseignant du second degré se composait, en 1975-1976, de 20,4% de P.E.G.C. et de 14,3% d'instituteurs et instituteurs spécialisés (A. Norvez, 1977, p.105), même s'il ne compte plus, quinze ans plus tard, que 18,9% des premiers et 2,2% des seconds, ces derniers enseignant principalement en sections d'éducation spécialisée des collèges (S.E.S) (Données sociales, 1993, p.92).

Mais nous aurons aussi intérêt à replacer notre échantillon dans le contexte de crise que traverse actuellement le collège unique et qui découle des bouleversements quantitatifs et qualitatifs dont nous venons de rendre compte.

1.5- La crise des années 70-80.

Avec la création de nouveaux C.E.S., la transformation des premiers cycles de lycées en établissements autonomes et la métamorphose des C.E.G. en ces mêmes C.E.S., "les professeurs "de type lycée" et "de type C.E.G."³⁸, comme les appelle l'administration, sont nommés dans l'établissement, et peu à peu enseignent aux mêmes élèves" (D. Paty, 1980, p.23).

Pourtant, en dépit du fait qu'"il n'y a pas correspondance exacte entre établissement et "type" d'enseignant"³⁹, il apparaît en 1975-1976, que "l'enseignement général et technique théorique des lycées est essentiellement assuré par les agrégés, biadmissibles et certifiés: trois enseignants sur quatre exerçant en lycée sont agrégés, biadmissibles ou certifiés; 85,3% des agrégés, exerçant dans le second degré, le font dans des lycées, et 53,5% des certifiés travaillent dans le cycle long des lycées (A. Norvez, 1977, p.105); en 1991, ils seront 50% des certifiés et 84% des agrégés et professeurs de chaire supérieure à enseigner dans les lycées, ce qui représente, approximativement 3 certifiés pour un agrégé (Données sociales, 1993, p.97).

Les C.E.T., quant à eux, disposent, en 1975-1976, d'un personnel à statut particulier: 74.3% d'entre eux sont professeurs de C.E.T., tandis que la presque totalité des professeurs de C.E.T. (94,9%) exercent effectivement dans ce type d'établissement (A. Norvez, 1977, p.105). En 1991, 85% des P.L.P. enseignent dans les lycées professionnels, le reste se répartissant pour 10% dans les collèges, en particulier dans les S.E.S. et pour 5% dans les lycées (Données sociales, 1993, p.97).

Quant aux auxiliaires, on les retrouve dans tous les établissements, mais en proportion variable: les lycées employaient 10.3% d'auxiliaires en 1974-75, alors que cette proportion était de 11.9% dans les C.E.S.; 17.5% dans les C.E.G. et 25% dans les C.E.T.; plus de 30% des enseignants des disciplines pratiques sont auxiliaires, 33% pour les C.E.T. (A. Norvez, 1977, p.106). En 1991, l'effectif des maîtres auxiliaires, qui avait chuté au milieu des années 80, double en cinq ans, passant de 4,8% à 9,3% entre 1987 et 1991, mais l'augmentation se ralentit depuis deux ans (Données sociales, 1993, pp.92-93).

Mais, dans les C.E.S., en 1975-1976, 33.7% des enseignants sont agrégés, biadmissibles ou certifiés et 50.3% des P.E.G.C. et instituteurs spécialisés ou non; 45,8% des certifiés enseignent dans les C.E.S. et seulement 0.7% dans les C.E.G.; 6.6% des P.E.G.C. et maîtres de C.E.G. exercent en lycée, mais 67.8% le font dans des C.E.S. et 25.6% dans des C.E.G. (A. Norvez, 1977, p.105).

En 1986, sur les 186.624 enseignants de collèges, on comptait 4.152 non titulaires et 182.472 titulaires dont 85.292 de type collègue, 77.556 de type lycée et 15.136 exerçant dans les disciplines sportives (L. Demailly, 1991, p.26).

En 1991, 50% des certifiés et assimilés (soit 65.033), 58% des adjoints d'enseignement (soit 24.890), ainsi que la presque totalité (99%) des P.E.G.C. et des instituteurs et instituteurs spécialisés (soit 77.921) exercent dans les collèges (Données sociales, 1993, p.97).

Le brassage des enseignants de collège est si bien réalisé que ceux-ci se retrouvent, un jour ou l'autre, "à des places du système scolaire qu'ils n'ont pas personnellement connues et auxquelles ils ne se sentaient pas destinés, parfois même dont ils n'avaient aucune idée" (L. Demailly, 1991, p.63), avec des publics nouveaux, des missions nouvelles, pour lesquels les anciens "savoirs de métier" s'avèrent inadaptés.

Le public scolarisé a, nous l'avons vu, beaucoup changé, avec l'entrée massive de tous les élèves en sixième, et, si "dans les collèges publics, la proportion de fils d'ouvriers passe de 36,8% en 1968 à 43,1% en 1980", cette augmentation de la proportion d'élèves de milieu populaire bien que légère, semble néanmoins avoir correspondu, au niveau du rapport pédagogique, à "un seuil modifiant qualitativement, du point de vue des enseignants, l'atmosphère des classes" (idem, p.47).

Il s'agit, par ailleurs, d'un public contraint à fréquenter le collège, et qui, de ce fait, subit parfois avec désintérêt, ennui, voire violence, sa scolarisation forcée.

Cette remarque, en apparence banale, n'est pas sans importance car "le caractère obligatoire de l'enseignement scolaire, lié à son caractère absolument légitime, joue sur les phénomènes de pouvoir": il est vrai qu'autrefois "la menace d'exclusion était un moyen de rappel à l'ordre efficace et périodiquement utilisé" et qu'aujourd'hui, les enseignants sont dans "l'impossibilité de se débarrasser des gêneurs" (ibidem, p.152 et p.153).

"L'institution exerce un pouvoir sur les familles et sur les enseignants, l'enseignant sur les élèves, mais les élèves sur l'enseignant. La situation de l'élève en particulier est paradoxale. L'élève est d'un côté objet de l'action éducative, il y est assujéti, même quand il considère qu'il n'a plus rien à y faire et ne fait plus rien, il est désresponsabilisé puisque en gros, quoi qu'il fasse, il est hébergé jusque seize ans, voire dix-huit; de l'autre sa position captive est retournée en pouvoir sur l'enseignant et sur le groupe, tout simplement parce qu'il est là et qu'il doit y rester."

L. Demailly, 1991, pp.152-153.

Par ailleurs, le passage d'une forme universitaire à une forme scolaire⁴⁰ de la formation s'accompagne d'une perte d'autonomie pour les enseignants, dans la mesure où la forme scolaire est "une source de rationalisation des apprentissages de masse et de base" (ibidem, p.255).

Les missions ont, elles aussi, évolué, donnant la priorité aux fonctions éducatives sur les fonctions de tri, d'où la nécessité d'une transformation de la relation pédagogique et des contenus d'enseignement.

La transmission du savoir n'est plus, en collège, l'objectif unique et l'enseignant doit désormais se centrer sur l'élève -même si la discipline, et donc la nature des savoirs enseignés, prédispose tantôt à se centrer sur ces savoirs, tantôt à être plus attentif aux processus d'apprentissage (ibidem, p.224); le rôle de l'enseignant tend à "se spécifier dans un système de rôles plus complexe et plus diversifié" (OCDE,1, 1974, p.136).

"Dans l'institution, le rôle de l'enseignant s'articule sur d'autres rôles éducatifs: ceux du psychologue, du conseiller d'orientation, du documentaliste, du rééducateur, [voire de l'assistante sociale], [rôles éducatifs qui étaient antérieurement plus ou moins confondus avec le sien], ce qui implique une limitation de son action en même temps qu'une extension de son information."

OCDE,1, 1974, p.134.

L'élève acquiert aujourd'hui des compétences transversales aux différents contenus de connaissance et l'enseignant doit alors sortir du

traditionnel cloisonnement disciplinaire et proposer une pédagogie mieux adaptée aux adolescents qui constituent son public (L. Demailly, 1991, p.121).

Or, les professeurs ne possèdent pas nécessairement ces compétences organisationnelles et de didactique générale qui feraient d'eux "des professionnels de l'apprentissage", et du travail enseignant "un métier, et pas seulement une tâche, une mission (ou un art)" (idem, p.123).

Devant l'inadaptation de leur savoir-faire aux exigences de la situation nouvelle, les enseignants de collège se sentent d'autant plus démunis que leur type de formation initiale (qui ne coïncide pas exactement avec leur statut), et les conceptions de la tâche qu'elle développe, ne sont pas propres à "développer les compétences que les situations pédagogiques actuelles au collège exigent [...]": 1) centration sur les apprentissages avec réflexion sur les processus de construction des savoirs et possibilité de point de vue transdisciplinaire; 2) capacités organisationnelles (travail en équipes, évaluation des effets des structures pédagogiques, etc.)⁴¹ (ibidem, p.185).

Les innovations pédagogiques ne les aident pas davantage: elles émanent trop souvent d'experts extérieurs -les chercheurs en pédagogie-, toujours "en proie à des difficultés de communication avec l'administration d'une part, avec les praticiens, d'autre part", sont globalement subies par les enseignants, non maîtrisées par eux, détournées, dénaturées et dégradées en "recettes", de sorte qu'elles débouchent sur "un émiettement des pratiques pédagogiques et un effondrement normatif" (ibidem, pp.36-37, p.254 et p.256).

Quant à la recherche pédagogique intégrée de manière continue et durable à une pratique de classe, si elle produit "des savoirs professionnels opératoires" et développe "la capacité des personnes à innover", elle reste limitée "en dehors d'une réelle multiplication des initiatives innovantes" (ibidem, p.254).

Les enseignants se trouvent devant une absence totale de repères, devant un vide complet: comment enseigner et qu'enseigner à des enfants tellement différents ?

Ils se divisent dans leur définition et leur redéfinition du métier, chaque position condensant "des dispositions formées dans des trajectoires personnelles (âge, sexe, origine sociale, inclinations idéologiques, statut, formation) et dans le rapport subjectif à cette trajectoire (sentiment de promotion ou de déclin quant à une trajectoire et quant à la profession); un modèle professionnel, un type d'identité professionnelle définissant un positionnement dans l'institution, une source de légitimité; une orientation socio-politique de la pratique, notamment par rapport à la question des fonctions prioritaires de la scolarité obligatoire, entre un pôle élitiste et un pôle démocrate" (ibidem, p.222).

Cette crise d'identité se double d'une crise de légitimité comprenant une "incertitude sur les contenus légitimes d'enseignement et [...] sur le rapport pédagogique légitime" dans la mesure où "d'autres dispositifs ou milieux de socialisation apparaissent à certaines fractions de l'opinion aussi sinon plus performants, plus riches en informations, tout en étant moins contraignants et moins ennuyeux que l'école (par exemple, les media), ou aussi sinon plus légitimes qu'elle (famille, pairs, entreprise, églises)" (ibidem, pp.135-136).

Les modèles s'effondrent.

Face à cette crise, les enseignants sont opposés les uns contre les autres, démoralisés, déprimés, déresponsabilisés et démobilisés.

Alors que dans les années 75 les enseignants découvrent qu'"enseigner n'est plus un "beau métier", vu la dégradation des conditions de travail (c'est-à-dire le changement des tâches lié à la transformation du public scolaire et des missions du collège)", ils se rendent compte, dans les années 80, qu'enseigner n'est plus non plus un "bon métier": "la modicité du salaire jusque là supportée avec une certaine pudeur, (la conscience d'avantages comme la sécurité de l'emploi et les longues vacances), laisse place à un sentiment d'exploitation, et à l'impression de s'être longtemps auto-exploités", même si les professeurs de collège font preuve d'"une certaine résignation en partie produite par l'accoutumance aux nouvelles formes de travail, en partie régulée par les mutations en lycée (les lycées commencent à avoir de nombreux postes vacants et absorbent les allergiques au collège unique" (ibidem, pp.98-99).

L'Etat a bien tenté de pallier la démobilisation, en proposant une légitimité nouvelle du côté de l'établissement, ou en fixant une nouvelle frontière dans les 80% d'une classe d'âge à mener au niveau baccalauréat, mais cette dernière perspective "n'éveille pas jusqu'ici l'enthousiasme des enseignants de base comme les premières frontières historiques en matière d'enseignement ont pu autrefois le faire" (ibidem, p.139 à p.141); quant à l'"idée de la construction locale d'une politique d'enseignement, [...] elle laisse complètement dans le flou la question des contenus d'enseignement, dont nous avons montré que c'était une des manifestations centrales de la crise du collège" et apparaît comme une "logique [...] clandestine, honteuse, marginale" dont la maxime "je débarrasse mon établissement des élèves arabes pour améliorer ses résultats d'ensemble au B.E.P.C." aurait du mal à être érigée en "loi universelle" (ibidem, pp.140-141).

Quant à la crise du recrutement, conséquence de la crise de vocation, elle pourrait bien être "une arme pour le groupe professionnel, une forme de revendication sociale assez raffinée, la seule possible peut-être parce que les "grèves ne servent à rien" (ibidem, p.99), tout comme la déprime des enseignants, posée comme maladie professionnelle, était, dans les années 75, le "signe d'une impossibilité à revendiquer" (ibidem, p.95).

notes du chapitre I

¹ Les universités populaires, explosant avec l'affaire Dreyfus, quand les intellectuels s'inquiètent des pulsions racistes et de l'ignorance des masses fanatiques, n'auraient pas véritablement pour objectif l'émancipation ouvrière.

Leur fondateur, Deherme, sous l'impulsion libérale et positiviste, vise, en effet, "l'accès de tous [...] à la Vérité, avec le secret espoir de préparer la réconciliation des classes par l'intégration de l'élite ouvrière au reste de la société", et dispute ainsi au socialisme "le monopole sur la classe ouvrière" (L. Mercier, 1986, pp.26-27).

Face à cette volonté première de "faire l'économie d'une révolution et d'une réaction en favorisant la concorde sociale" (idem, p.41), les universités populaires adoptent très vite des orientations divergentes. L. Mercier précise quelques causes de leur échec:

- une adhésion ouvrière tardive, consciente des objectifs du fondateur Deherme, exprimés dans sa critique du socialisme et dans son idéal de collaboration de classes,

- une adhésion ouvrière non massive, les journées de travail longues et épuisantes ne permettant qu'aux seuls "militants, adhérents de syndicats et d'organisations politiques, déjà acquis aux idées d'émancipation et souvent privilégiés par leurs conditions de travail" de fréquenter ces universités populaires (ibidem, p.76). Par ailleurs, la crise des années 1907-1908 provoque une grave désaffection ouvrière: "les militants délaissent l'université pour le syndicat qui absorbe toutes les énergies et la seule cotisation que permet un budget de chômage" (ibidem, p.130),

- une méfiance à l'égard des intellectuels: si "Bourses du travail, coopératives, syndicats, groupements politiques, anarchistes ou socialistes, militants inorganisés... prennent une part essentielle dans la naissance des universités populaires" (ibidem, p.63), les intellectuels s'accaparent le pouvoir dans leur administration, leur fonctionnement quotidien, le choix des thèmes étudiés et des conférences. Leur cours, souvent trop magistral, ignore le monde ouvrier et ses besoins. D'ailleurs, "la conférence est trop rarement commandée par le souci de satisfaire le public. L'intérêt personnel prime. Pour beaucoup d'étudiants et de professeurs, elle est un banc d'essai, une dernière mise au point pour rôder un cours ou préparer un examen; on vient s'y exercer pour un concours, nombre de jeunes agrégés y font leurs premières armes" (ibidem, p.116),

- enfin, de nombreuses divergences idéologiques, provoquant scissions et créations: "l'alliance d'intellectuels et de militants ouvriers pose à l'université populaire un problème insoluble: la recherche d'une identité" (ibidem, p.87), et, pour beaucoup de participants, "reconnaître aux intellectuels une fonction émancipatrice, c'est nier le rôle historique du prolétariat que lui assigne la théorie marxiste: cette remise en cause et ce retournement est inacceptable pour l'extrême-gauche socialiste des années 1900" (ibidem, p.109).

² Contrairement au sens commun qui tend à associer la règle de l'internat aux systèmes scolaires qui nous ont précédés, l'élève de base a toujours été l'externe. Les jésuites eux-mêmes privilégiaient l'externat dans leurs collèges (E. Durkheim, 1969, pp.87-89): "ils percevaient pourtant l'intérêt qu'une surveillance continue des élèves pouvait représenter et que l'Institution la mieux tenue et la plus apte à veiller à leur formation morale ne pouvait seule réaliser" (G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay, J. Bonniel, 1979, p.37). A Paris, les lycées Charlemagne et Condorcet sont des lycées sans internat depuis le début du XIX^e siècle, et Buffon, créé par le décret du 8 août 1889, ne doit accueillir qu'externes et demi-pensionnaires (R. Sazerat, 1986, p.58).

L'importance de l'internat dans les lycées français a cependant été souvent soulignée: considéré par les familles comme le lieu rêvé d'une éducation sérieuse à la discipline -mais cette aspiration est largement déçue si l'on en croit les souvenirs d'internes-, l'internat jouit d'un grand prestige tant auprès des cadres moyens, artisans ou commerçants, d'origine rurale qu'auprès d'une petite bourgeoisie urbaine et policée (idem, p.58 et suivantes). La nécessité de couper l'élève de l'extérieur apparaît cependant au début du XIX^e siècle: "les sorties dans la famille sont strictement réglementées, on réduit le plus possible le temps passé hors de l'établissement en dissuadant si nécessaire les parents de venir réclamer leurs enfants pendant les vacances. Les externes constituent maintenant et jusqu'au dernier quart de [ce XIX^e] siècle une minorité soigneusement tenue à l'écart" (G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay, J. Bonniel, 1979, p.37). L'internat sous la période napoléonienne se calque sous le modèle de l'ordre militaire, achevant ainsi cette "entreprise d'enfermement": la discipline dans les lycées et collèges ne consiste cependant nullement dans le recours systématique à la force brutale, mais dans la construction minutieuse d'une "trame spatio-temporelle qui structure la vie scolaire pour en explorer davantage les ressources et pour en mettre à jour les faiblesses" (idem, p.37).

Ainsi, "pour éviter que les abus de l'âge ne s'ajoutent à ceux de la condition sociale, pour éviter surtout la contagion de vices inévitables qui préoccupent les administrateurs, on divise les collégiens en groupes soigneusement séparés: petits, moyens et grands ont leurs cours de récréation, leurs études, leurs réfectoires, et même leurs parloirs. Toute communication d'une division à l'autre est réprimée: l'unité dans laquelle se déroule la vie de l'interne n'est pas le collège mais la division" (A. Prost, 1968, p.50).

De même, "il n'est pas étonnant [...] que l'on se soit intéressé particulièrement aux déplacements qui scandent la vie quotidienne, aux sorties et aux entrées de classe, aux "temps

morts" que constituent les récréations": les interstices sont réglés avec un soin méticuleux de manière à ne pas laisser les enfants livrés à eux mêmes; pour éviter toute agitation ou conversation dangereuse, on s'emploie à faire jouer les élèves et à leur proposer des exercices sportifs (G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay, J. Bonniel, 1979, p.38). La discipline sportive est donc d'abord conçue comme un moyen de régulation de la jeunesse, avant d'être reconnue comme matière d'enseignement à part entière en 1854: d'ailleurs, dès l'origine, le professeur de gymnastique est un ancien sous-officier, "chargé de besognes annexes telles que la surveillance des élèves en prison, la fermeture des portes du collège, toutes tâches dans lesquelles il affirme sa force matérielle, ou bien de pourchasser en ville les permissionnaires qui se "tiennent mal"" et constituant ainsi "l'un des rouages disciplinaires des établissements secondaires" (idem, p.43). Par ailleurs, jusqu'en 1890 où la critique des bataillons scolaires, instaurés par le décret du 6 juillet 1882, deviendra quasi unanime, la gymnastique devenue obligatoire fera partie intégrante de la préparation au service armé, se réduira souvent au seul maniement d'armes et s'exécutera au son de commandements militaires (ibidem, pp.42-43).

³ En est exclu l'enseignement pré-élémentaire, quasi inexistant.

En effet, jusqu'en 1828, date à laquelle Cochin fonde à Paris la première salle d'asile, les enfants de milieu populaire étaient confiés à des gardeuses, c'est-à-dire à des femmes qui, moyennant rétribution, acceptaient d'entasser chez elles ces enfants, dans des locaux trop exigus, dans un manque d'hygiène absolu, sans préoccupation pédagogique aucune et "sans que leur activité ne soit contrôlée d'aucune manière par un patronage charitable ou un service public" (G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay, J. Bonniel, 1979, p.77).

Même dans les années 1880, les parents continuent toujours de payer ces gardeuses plutôt que de recourir aux salles d'asile, comportements effrayant les discours officiels de l'époque qui y voient "une positivité des modes de vie propres aux classes populaires" désireuses d'échapper à toute volonté de tutelle ou de contrôle (idem, p.78).

A la fin du XIX^e siècle, on tente de "diminuer la distance qui sépare l'asile de l'école primaire", en remplaçant les règles disciplinaires d'une institution par des principes pédagogiques d'éducation maternelle: au "dispositif philanthropique [des années 1830] d'administration de l'indigence urbaine, qui s'appuie sur une gestion des populations enfantines et utilise des schémas disciplinaires qui ne lui sont pas spécifiques" visant à "l'acculturation des classes populaires", "à l'amélioration de l'humanité et au perfectionnement du caractère du peuple", succède, dans les années 1880 un dispositif centré sur l'enfant et ses besoins, dans un réel souci de formation et de respect des individualités (ibidem, pp.90-92).

L'ordonnance du 22 décembre 1857 désigne les salles d'asile comme "des établissements charitables où les enfants des deux sexes peuvent être admis pour recevoir des soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur vie réclame"; un arrêté du 28 avril 1848 les qualifie "d'établissements d'instruction publique", mais devant certains abus tendant à privilégier cette fonction d'instruction (les enseignements ne sont pas toujours en rapport avec l'âge et la destination des élèves, même s'il est admis que les élèves de 6 à 7 ans doivent apprendre à lire), le décret du 21 mars 1855 les rebaptise "établissements d'éducation" (ibidem, p.97 et p.101).

Certes, dès 1847 se fonde, sous le patronage de M. de Salvandy (philanthrope et Ministre de l'Instruction publique), une Maison d'Etudes qui devenait l'année suivante Ecole Maternelle Normale et qui prenait le titre de Cours pratique des Salles d'Asile en 1852; son but était de "former des directrices pénétrées de la sainteté de leur tâche et aussi des sujets capables de pourvoir ultérieurement aux besoins de l'inspection". Mais cette institution de formation n'eut guère d'effets sur les directrices de salles d'asile: "jusqu'en 1875, les cours qui devaient conduire les élèves à l'examen du certificat d'aptitude ne duraient que 4 mois; parmi les pensionnaires, nombreuses étaient celles qui venaient d'échanger leurs tabliers de cuisinières ou de femmes de chambre contre le claquoir des salles d'asile; enfin, de 1852 à 1879 seuls 872 élèves ont obtenu, à Paris, le certificat d'aptitude pourtant réputé facile" (ibidem, p.96).

Cette volonté de doter la petite enfance d'une formation attentive et sérieuse, aux contenus définis (les programmes de 1855, qui ne se modifieront qu'en 1881, comprennent "la division du temps, les saisons, les sens, les formes, la matière et l'usage des objets familiers aux enfants, des notions sur les animaux et les plantes, sur des industries simples, sur les éléments, sur la forme de la terre, sur ses principales divisions, les noms des principaux états de l'Europe avec leurs capitales, les noms des départements de la France avec leurs chefs-lieux, et toutes les notions élémentaires propres à former le jugement des enfants"), peut se lire comme un élément d'une logique visant "à produire l'instituteur comme catégorie sociale": on souligne en effet l'occasion qu'offrent les salles d'asiles de donner "un rang, une place, un emploi à la majeure partie des femmes de Maître d'Ecole" et l'intérêt pour chaque instituteur de se donner ainsi une compagne capable de partager avec lui les soins de l'Education, ce qui aura "l'avantage de compenser par une double rémunération les privations et les sacrifices de tout genre qu'exige l'exercice de leur profession, et de placer les instituteurs dans une situation où les deux époux seront solidairement intéressés à mériter l'estime générale" (ibidem, p.102 et p.93).

⁴ La Compagnie de Jésus, fondée en 1538 par Ignace Loyola, avait reçu en 1551, du roi Henri II, l'autorisation d'édifier un collège à Paris, pour arrêter les progrès du protestantisme.

En réalisant l'idéal de la Renaissance -culte de l'Antiquité porté à son paroxysme, discipline stimulant l'émulation conformément à l'idéal aristocratique, l'ordre des jésuites garantissait le succès de ses collèges.

Lors d'une première mesure d'expulsion en 1594, à la suite d'un attentat commis contre le roi par un élève d'un collège jésuite, les familles préférèrent envoyer leurs enfants au loin, plutôt que de les mettre à l'université; Henri IV rappellera les jésuites en 1604.

⁵ Ces écoles primaires furent cependant un échec, car même "supérieures", elles manquaient de prestige aux yeux des parents, qui leur préféraient les collèges.

En 1841, cet enseignement intermédiaire est annexé aux collèges, et, en 1847, il sera de trois ans et commencera après la quatrième, mais ces classes appelées "classes d'épiciers" ou "classes de pas latin" seront encore boudées par les familles.

A partir de 1863 (circulaire du 2 octobre 1863 et loi du 21 juin 1865), pour répondre aux nécessités du développement économique et aux besoins accrus de cadres intermédiaires formés aux sciences et aux langues vivantes, Victor Duruy, alors ministre de l'Empire libéral, les intégrera à l' "enseignement secondaire spécial", vraiment "secondaire", puisque ses maîtres seront des agrégés, ses élèves des lycéens, même s'il se veut "réduit" avec seulement quatre années d'études après la sixième.

Cet enseignement à contenu moderne et réaliste comptant déjà 35% des effectifs du secondaire public en 1865, et, en 1876, 41% de l'ensemble, demeure cependant absent des lycées parisiens puisqu'il ne comptait, au 1^{er} novembre 1879, sur la totalité des établissements parisiens, que 120 élèves soit 2,19% (R. Sazerat, 1986, p.34).

⁶ Même sous Napoléon, la notion d'université renvoyait à une réalité différente: si elle désignait l'ensemble du corps enseignant de l'Empire, les facultés, placées sous l'autorité de l'Etat, ne présentaient aucun lien entre elles.

E. Durkheim précisait que le mot "Universitas" était une "association douée d'une certaine unité de corporation" qui n'avait pas "à l'origine, un sens scolaire ou pédagogique": elle "donnait souvent un enseignement limité à une seule discipline: elle était un groupement d'individus et non un groupement d'enseignements" (E. Durkheim, 1969, p. 105). Les facultés résulteraient d'une différenciation, au sein de la communauté primitive des maîtres, comme en témoignerait l'apparition, au cours du XIII^e siècle, du mot "facultas", groupe scolaire consacré à un enseignement spécial, alors que la corporation des maîtres lui est antérieure, puisqu'elle date de la seconde moitié du XII^e siècle.

7

"En 1890, il y a seulement un professeur de faculté non normalien sur trois professeurs normaliens, et un enseignant de faculté non normalien sur deux provenant de la rue d'Ulm. [...] vers 1910, les deux sous-groupes sont presque à égalité dans les facultés (avec, toutefois, une certaine avance des normaliens), mais dès avant 1922, ces derniers seront dépassés en effectifs par les autres"
V. Karady, 1973, p.466.

Si les normaliens, qui maintenaient encore leur prééminence dans le supérieur, parvenaient à cohabiter avec des agrégés non normaliens, c'est que le marché universitaire autorisait une sorte de "partage" en fonction des disciplines. Les normaliens persistaient dans les "études canoniques" ou dans des "disciplines neuves issues par filiation historique ou par parenté thématique des disciplines classiques, telles que la philosophie, les lettres classiques ou l'histoire dans le champ littéraire, ou les mathématiques et la physique théorique dans le champ scientifique"; au contraire, les non normaliens s'engageaient plutôt dans les "disciplines neuves" ou dans des "matières jadis dépourvues de titres de noblesse et échappant ainsi aux convoitises normaliennes, comme les lettres étrangères ou les sciences sociales nouvelles" ou dans des "disciplines exotiques dans le secteur littéraire, les sciences biologiques, la technologie appliquée ou la chimie dans le secteur scientifique" (V. Karady, 1983, p.109):

"En 1910, les seuls normaliens détenaient encore la majorité des postes de faculté (tous rangs confondus) dans les disciplines littéraires, sauf en géographie et en histoire contemporaine régionale (où leur part du marché était de 43%), en lettres étrangères (de 27%) et dans les autres disciplines marginales (de 30%), soit une participation normalienne générale de 48% dans l'enseignement des facultés littéraires"
V. Karady, 1983, p.110.

⁸ Si à la veille de 1914, 9.000 élèves par an passent par ces écoles professionnelles, ils ne constituent encore qu'une goutte d'eau.

La loi Astier du 25 juillet 1919 crée un statut de dignité pour l'enseignement professionnel; l'instauration de la taxe d'apprentissage de 0,4% des salaires (la loi 66-89 du 3 décembre 1966 fera passer le taux de la taxe d'apprentissage de 0,4% à 0,6%), payée par les entreprises, dispense cependant celles qui organisent la formation professionnelle: mais celle-ci est médiocre et peu sérieuse.

Cette même loi organise du même coup l'enseignement technique: l'obligation est faite aux communes d'assurer l'existence des cours professionnels: la fréquentation de ces établissements est obligatoire pour tous les jeunes, travailleurs ou apprentis de moins de 18

ans à raison de 4 heures par semaine, pour constituer un complément aux connaissances acquises par les apprentis dans l'industrie ou l'artisanat; la sanction de cet enseignement est le certificat d'aptitude professionnelle.

Mais ces cours professionnels n'accueillent pas 200.000 apprentis sur 3 années de scolarité en 1939 et l'on compte 40.000 candidats seulement aux divers C.A.P. (Selon A. Prost, 1968, p.313). Il faut attendre le décret du 21 septembre 1939 pour observer un réel développement de l'enseignement technique, grâce aux centres de formation professionnelle qui organisent en 3 ans un véritable apprentissage adapté aux débouchés.

Par ailleurs, l'enseignement technique subira, tout au long de son histoire, l'attraction de l'enseignement général.

En 1891, le ministre L. Bourgeois remplacera l'enseignement spécial par un enseignement moderne, réservant une grande place à la formation théorique et aux études littéraires: le baccalauréat spécial, institué en 1881, prendra alors le nom de baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne.

L'enseignement primaire supérieur subsistera néanmoins, même si sa fonction n'est pas différente du spécial (former les cadres subalternes de la vie économique et de l'administration); mais contrairement à ce dernier, le primaire supérieur reste séparé des lycées, relève d'une administration différente -il dépendra longtemps du ministère du Commerce et non de celui de l'Instruction publique-, échappe, pour un temps encore, à l'attraction des humanités, et assure le recrutement des Ecoles Normales Départementales, en y dirigeant ses meilleurs élèves, dans une proportion de 7% à 8%. En 1920, on décidera de son rattachement au ministère de l'Instruction publique, puis de son annexion à l'enseignement secondaire (décret du 1^{er} juin 1937); une loi du 15 août 1941 transformera enfin les anciennes écoles primaires supérieures en collèges modernes, et les Ecoles Pratiques pour le Commerce et l'Industrie en collèges techniques.

Le caractère de classe du secondaire sera ainsi longtemps entièrement préservé.

"[Le secondaire] n'est accessible qu'à une infime minorité d'enfants: un sur 45 en 1842, un sur 21 en 1876, soit moins de 5%."

A. Prost, 1968, p.34.

"L'enseignement spécial [...] regroupe en 1865 près de 17.000 élèves, soit le sixième de la population des lycées et le tiers de celle des collèges".

P. Gerbod, 1965, p.425.

"Le quart des élèves qui fréquentent en 1868 les lycées et collèges est affecté dans des sections d'enseignement spécial."

A. Léon, 1972, p.87.

Les mesures, visant à adapter l'enseignement secondaire aux besoins de l'économie et aux exigences de son public, n'ont finalement jamais envisagé la transformation des humanités classiques, mais plutôt la création de nouveaux enseignements, tels ces Ecoles Primaires Supérieures sous Guizot en 1833, ou l'enseignement "spécial" dans les collèges, initiant principalement aux langues vivantes, aux sciences et à leur application à l'industrie.

Ces enseignements subiront eux-mêmes l'attrait des humanités classiques et finiront par devenir, eux aussi, plus longs et plus "culturels", accordant une place de plus en plus importante à la formation de l'esprit pour elle-même.

Les défenseurs des humanités ont toujours favorisé le développement de ces sections "spéciales" ou "modernes", afin de se protéger des éventuelles transformations dont le secondaire "classique" aurait pu être victime; en même temps, ils affirmaient davantage encore cette fonction ancestrale qu'est la préservation, par les humanités, de la Culture désintéressée, non immédiatement ni matériellement utile, encore que le "désintéressement" ne désigne pas ce qui ne sert à rien, mais plutôt ce qui ne sert à rien d'immédiatement visible... car il n'y a jamais eu de pédagogie formaliste au sens absolu du mot.

"Toujours il a bien fallu faire réfléchir l'enfant à quelque chose, ici aux formes abstraites de l'entendement pur, là aux choses de la littérature, aux aspirations générales de l'esprit et du coeur humain. [...] L'étude des choses humaines, outre qu'elle est indispensable par elle-même, est une préparation nécessaire à l'étude du monde."

E. Durkheim, 1969, p.365 et p.393.

"Les humanités classiques apprennent à connaître les hommes, aident à servir la paix et enseignent la liberté; il est clair que la Culture désintéressée, si elle s'oppose à l'utilité et à la rentabilité immédiate, ne renie pas, pour autant, les fins pratiques, moins terre-à-terre, qui conditionnent l'épanouissement de la collectivité à laquelle appartient l'individu et l'épanouissement de l'individu dans cette collectivité. [...] La formation littéraire apparaît [...] comme douée d'un pouvoir moral qui fait d'elle, précisément, tout autre chose qu'un simple moyen d'affinement esthétique."

J.R. Tréanton, 1973, pp.562-563.

⁹ La loi Falloux faisait obligation pour les communes de 800 habitants d'ouvrir une école spéciale pour les filles, et en 1867, cette obligation est étendue aux communes de 500

habitants. Cependant, pour cet enseignement féminin, aucun brevet n'est exigé: seule l'appartenance à une congrégation suffit pour ouvrir une école de filles et y enseigner.

10 Le régime de Vichy, dénoncera par exemple le cartésianisme de l'école, son manque de surnaturel, de poésie, allégera les programmes, mettant surtout l'accent sur l'éducation du corps, du caractère, la glorification du travail en atelier, de la terre, de l'artisanat...au détriment de l'instruction...

Il en sera de même à la Libération, où la modification des programmes (souvent allégés) et des contenus (pour certains supprimés) s'accompagnera aussi d'une modification des méthodes (elles deviendront "globales", "synthétiques", "d'éveil").

Ces mesures rencontrent toujours une vive résistance de la part des instituteurs: convaincus que leur véritable mission est l'instruction des masses, ils sont de plus en plus conscients, au fil des réformes, que la suppression de certains contenus, comme l'abandon des méthodes répétitives et progressives assurant la consolidation des acquis, n'égalisent guère les conditions d'accès à l'instruction, mais pénalisent plutôt les enfants des catégories défavorisées, accentuant les disparités dues aux héritages culturels initiaux...(H. Desbrousses, 1982).

11 L'anticléricisme ne s'est jamais montré particulièrement féroce, y compris sous la Révolution: "l'idée de l'Être Suprême et de l'immortalité de l'âme" constituait, selon Robespierre, "un rappel continu à la justice" et se présentait donc fondamentalement comme "sociale et républicaine" (Robespierre, Œuvres, vol. X, p.452, in L. Jaume, 1987, p.241).

L'article 10 de La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ne reconnaissait-il pas la liberté de conscience et d'expression en ces termes: "Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi". "Plus précise, la Constitution de 1791 garantissait "la liberté à tout homme [...] d'exercer le culte religieux auquel il est attaché". La modification indispensable du statut ne résulte pas de l'anticléricisme, encore moins d'un sentiment anti-religieux des députés: à part quelques athées, tous sont croyants et, à une écrasante majorité, catholiques, mais fréquemment de tendance gallicane. Les nouvelles dispositions sont la conséquence directe des grands événements de l'année 1789:

le décret du 4 août, qui supprime les privilèges, a entraîné la suppression des dîmes, des droits féodaux et seigneuriaux qui appartenaient aux clergés séculier et régulier.

Le décret du 2 novembre, qui met à la disposition de la Nation les biens du clergé, afin de servir de gage aux assignats émis pour résoudre la crise financière, pose le problème général de l'existence du clergé et de l'exercice du culte, puisque faute de ressources temporelles, le service spirituel ne peut être assuré.

En même temps est mise en cause l'existence des religieux, dès lors que les couvents sont fermés et vendus.

La suppression des religieux prônant des vœux perpétuels est une conséquence de l'esprit du siècle et de la Déclaration des Droits qui considèrent ces professions comme contraires à l'inaliénabilité de la personne humaine. [...] Sont toutefois maintenues, les communautés religieuses vouées à l'enseignement et à l'assistance, à raison de leur utilité pratique et de l'inexistence d'institutions de remplacement."

Si par la suite, l'application de ces textes se durcit, "des mesures de transition permettent [néanmoins] le maintien, à titre individuel, des personnes vouées à l'assistance et à l'enseignement." (P. Villard, 1988, p.55 à 57).

Enfin, "A l'apogée de sa puissance, le 7 mai 1794, Robespierre prononce un grand discours à la Convention sur "les rapports des idées religieuses et morales avec les principes républicains et sur les fêtes nationales", montrant une fois encore l'union souhaitée entre la République et la religion. Un décret suivit ce discours, organisant une espèce de religion civile, vaguement inspirée par Rousseau, le premier commandement de la nouvelle religion étant "le peuple français reconnaît l'existence de l'Être Suprême et de l'immortalité de l'âme". Une imposante cérémonie, dans une décoration de David, eut lieu le 8 juin 1794."(idem, p.60).

Si l'enseignement des "devoirs envers Dieu" retenu à la demande de J. Simon, pourtant instigateur des lois sur la gratuité et l'obligation scolaire, persiste dans les programmes scolaires jusqu'en 1923 (A. Léon, 1972, p.93), le maître gagnera néanmoins peu à peu une autonomie relativement aux autorités ecclésiastiques dont il a longtemps dépendu.

En effet, l'ordonnance de 1816, qui met le primaire sous le contrôle de l'Université, n'en fait pas moins encore une place au clergé dans son administration, puisque le curé est l'un des deux surveillants spéciaux de l'école et que l'évêque est doté d'un droit d'inspection; en 1822, l'enseignement est confié au clergé, contrôlé par l'évêque; en 1828, le primaire repasse sous la tutelle de l'université (ordonnance du 21 avril) mais la loi Guizot accorde au curé un rôle de surveillance du primaire public; en 1854, on confie aux préfets et non plus aux notables la nomination des instituteurs, solution qui persistera jusqu'en 1944.

Mais les luttes menées contre l'influence scolaire de l'Eglise atteindront leur point culminant seulement au début du XX^e siècle: le 7 juillet 1904, les congrégations enseignantes sont interdites (le Parlement votera la loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat le 9 décembre 1905): en 1912 on ne comptera plus que 27 écoles congréganistes alors qu'il en existait...plus de 13.000 en 1880!

Le gouvernement de Vichy autorisera les congrégations enseignantes le 3 septembre 1940, rétablira l'instruction religieuse à l'école publique, et accordera des subventions à l'enseignement privé, par une loi du 9 novembre 1941. Si certaines mesures seront supprimées à

la Libération, la loi sur la restauration des congrégations religieuses demeurera en vigueur. (idem, p.93).

12 La Révolution de 1789 n'a jamais signé l'acte de naissance de la fonction sociale et générale des maîtres de l'enseignement primaire, contrairement à ce que l'on pourrait penser. La proclamation de l'admissibilité de tous aux emplois publics, "selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents", conséquence du principe de l'égalité des citoyens (article 6 de la Déclaration des Droits de l'Homme), aurait supposé aussi que, déjà à cette époque, la société pût salarier ses fonctionnaires: sinon, qui d'autres que les riches auraient pu matériellement accéder à ces fonctions, les simples travailleurs ne pouvant se dispenser d'un métier qui seul assurait leur subsistance? Mais on craignait surtout la puissance numérique d'un corps spécialisé d'instituteurs. Le plan Le Peletier, qui suggérait déjà de financer l'instruction publique par un impôt progressif sur la fortune, échoua sans doute à cause de "la hantise de la restauration des corporations sous la forme d'organismes de contrôle de l'instruction publique", et de "la crainte de l'affaiblissement de l'autorité paternelle" (A. Léon, 1972, p.59); il céda donc la place au plan Bouquier, en décembre 1793, partisan de l'enseignement libre et hostile au caractère social de la fonction enseignante; le rapport Lakanal, sanctionné par le décret du 17 novembre 1794, maintiendra la liberté de l'enseignement et la gratuité mais supprimera l'obligation scolaire.

Trois projets furent toutefois à l'étude, à la révolution:

- le projet Talleyrand, proposé en septembre 1791, envisageait la gratuité pour le primaire, mais non l'obligation, ni la laïcité: la religion restait au programme des écoles, portant surtout sur l'instruction générale des nouvelles lois, devant servir le nouveau régime, plutôt que les citoyens.

- le plan Condorcet, en avril 1792, insistait sur l'importance d'un enseignement moderne et pratique dans le secondaire, et proposait, contre le développement concurrentiel libre, la gratuité et la laïcité à tous les niveaux, ainsi que l'égalité des sexes et des âges. Partisan de l'égalisation des conditions à l'instruction, il s'opposera néanmoins à l'égalité absolue devant l'éducation, à l'éducation commune: l'instruction ayant pour objectif essentiel la rentabilité du travail, plusieurs types d'éducation devaient être élaborés, conformément à la division du travail. Défenseur de la laïcité ("les peuples qui ont leurs prêtres pour instituteurs ne peuvent rester libres", disait-il), il restera pourtant hostile à l'organisation des instituteurs en un corps laïc unique, au nom de la liberté, conformément à l'esprit des Lumières: liberté des parents de choisir les enseignants, liberté des enseignants à l'égard de tout pouvoir étatique qui n'a pas à "décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur"; d'ailleurs, le corporatisme a toujours paru un "écran au progrès du savoir" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.14-15).

- Le plan Le Peletier, proposé par Robespierre à la Convention en 1793, prévoyait "l'accession de tous ceux qui ont le moins de propriété privée à la propriété commune de l'instruction" par un impôt progressif sur la fortune. Préconisant que les enfants de 5 à 12 ans soient élevés en commun aux dépens de la République, recevant mêmes vêtements, même nourriture, mêmes soins, il prévoyait que l'autorité parentale fût restituée par la création de conseils de pères de famille, ayant pour fonction de gérer et surveiller ces maisons d'éducation nationale. Mais celles-ci devaient diminuer leurs charges en faisant participer les enfants scolarisés à des tâches productives, qui auraient aussi pour effet secondaire non négligeable d'accroître "pour la République" "la masse annuelle des produits manufacturés".

En réalité, durant toute cette période, on assiste à des "contradictions que la pensée révolutionnaire ne parvient pas à surmonter: l'éducation peut-elle, à la fois, former des hommes libres et forger une âme nationale?" (A. Léon, 1972, p.58).

13 Pour entretenir les instituteurs à l'échelon de la société, il fallut réaliser des surplus et dégager des "surprofits capitalistes", donc attendre un état avancé de développement des forces productives, et de richesse sociale, lié à l'émergence de la grande industrie (H. Desbrousses, 1982, p.20).

Cette même évolution technique a permis de dégager des économies sur le temps de travail nécessaire à la production, sans lesquelles la libération d'une frange de travailleurs aurait été impossible.

Il a fallu ensuite attendre que la bourgeoisie ressente le besoin technique et matériel d'une main d'oeuvre alphabétisée, car un peuple instruit accroît les capacités productives.

Ainsi, le "savoir-marchandise", pour lequel des individus, désireux de l'acquérir, payaient, et d'autres, voulant le distribuer et le vendre, investissaient des capitaux, a-t-il gagné un caractère social: l'exigence d'une "éducation minimale" du "plus humble des producteurs", incapable d'avancer les frais de ce "savoir minimum", a fait que l'instruction est devenue la "chose de la collectivité" (idem, p.9).

14 Pourtant, dans son introduction à une étude sur la socialisation scolaire par le Groupe de recherche sur le procès de socialisation, G. Vincent souligne l'intérêt de perspectives originales "s'efforçant d'élargir le cadre strict dans lequel s'étaient maintenues nombre d'études inspirées du matérialisme historique" et posant "dans l'explication d'une politique scolaire, l'intérêt économique [comme] souvent secondaire par rapport à la nécessité d'assurer le système politique" (G. Vincent, p.5 de l'introduction in G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay, J. Bonniel, 1979).

C'est ainsi qu'il faut considérer la pédagogie nouvelle en application dans les Realschulen prussiennes d'abord, puis dans des écoles d'autres pays européens ensuite: en effet, cette pédagogie, qu'E. Durkheim qualifie de "pédagogie réaliste" (E. Durkheim, 1969, p.318 et suivantes), parce qu'elle accorde le primat aux leçons de choses au détriment de l'étude des mots, répond "moins aux exigences d'un développement économique ou aux besoins de groupes professionnels qu'à la constitution de nouveaux rapports politiques" caractérisée par "la prépondérance des intérêts économiques, administratifs et politiques sur les intérêts religieux dans les sociétés européennes" (G. Vincent in G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay, J. Bonniel, 1979, p.7).

En ce sens, la pédagogie réaliste apparaît comme "un procédé d'assujettissement" (idem, p.7), qui, s'il "ne peut être confondu avec la domination d'une classe sur les autres [...] n'est pas indépendant du pouvoir qui s'exerce dans une société, et de la violence qu'il comporte" (ibidem, p.9).

L'intérêt de telles études n'est pas dans la substitution du politisme à l'économisme mais dans la tentative qu'elles opèrent de "sortir du cadre de la sociologie de l'éducation et [de] faire intervenir la sociologie politique, la sociologie religieuse..., ou plutôt [d']abattre les cloisons entre les sociologies" (ibidem, p.9).

¹⁵ La prise en charge, par la République, des maîtres du primaire ne viendra qu'après les lois proclamant la gratuité de l'instruction primaire publique (loi du 16 juin 1833 qui oblige aussi les instituteurs publics et privés à être titulaires du brevet élémentaire), l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans révolus (28 mars 1882) et la laïcisation de l'enseignement -avec, d'une part, la laïcisation des programmes (la loi sur l'obligation scolaire avait inévitablement pour corollaire la stricte neutralité politique et religieuse, et donc la suppression du catéchisme à l'école; elle n'en autorisait pas moins le fonctionnement du privé, laïc ou confessionnel), et des locaux scolaires (l'interdiction est faite aux ministres des cultes d'y entrer), et, d'autre part, laïcisation du personnel enseignant lui-même (30 octobre 1886) avec exclusion des congréganistes.

L'arrêté du 18 janvier 1887 organise l'enseignement primaire:

-enseignement maternel, facultatif pour les 2-6 ans

-enseignement primaire obligatoire dès 6 ans, comportant 3 niveaux: le cours élémentaire, d'une durée de 4 ans, pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul; le cours moyen, d'une durée maximale de 3 ans, pour la préparation du certificat d'études primaires (les candidats à cet examen doivent être âgés d'au moins 11 ans, l'obligation scolaire prenant fin avec l'obtention du diplôme).

-l'enseignement primaire supérieur, d'une durée de trois ans plus une année préparatoire, permet aux élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire d'acquérir un complément de formation générale et pratique; il recrute sur concours parmi les élèves titulaires du certificat d'études primaires et conduit à trois diplômes: brevet élémentaire, brevet d'enseignement supérieur, brevet supérieur; cet enseignement supérieur est dispensé dans des établissements spécialisés des grandes villes ou dans des cours complémentaires annexés aux écoles primaires des campagnes (A. Norvez, 1977, pp.27-28)

Mais, la loi Guizot du 28 juin 1833, qui obligeait les communes à prendre à leur charge l'école et le logement de l'instituteur, et à ajouter, à la rétribution scolaire, un traitement fixe d'environ 200 francs par an, avait déjà donné une première impulsion à un mouvement de scolarisation.

"En 1848, 63.000 écoles primaires de toutes catégories -dont 19.000 établissements féminins- reçoivent en principe 3.500.000 élèves dont 1.300.000 filles. Le nombre de soldats illettrés atteint cependant la proportion de 33%. Une enquête organisée en 1863 révèle que près du quart des enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas l'école. [...] La loi du 10 avril 1867, avec l'institution des caisses des écoles, remédie en partie à cette situation."

A. Léon, 1972, pp.80-81.

On y parlait de "gratuité" pour les enfants dont les familles ne pouvaient payer la rétribution scolaire: il revenait alors aux municipalités d'établir des "listes de gratuité", mais l'extension de ces listes amputait le traitement de l'instituteur, formé en grande partie des rétributions de ses élèves, et provoquait parfois de véritables abus, des conseillers municipaux peu scrupuleux y inscrivant leurs propres enfants!

En 1837, la gratuité concernait déjà un enfant sur trois; en 1880, ce sera le cas de six enfants sur dix (A. Prost, 1968, p.105): Mais il subsiste encore une grande disparité entre les sexes.

La scolarisation des garçons a, en effet, précédé celle des filles, considérées comme inférieures, sans besoin d'instruction: quand elle commencera d'ailleurs à s'organiser, depuis la loi Falloux qui imposait, en 1850, aux communes de 800 habitants l'ouverture d'une école de filles, l'instruction de ces dernières est le plus souvent confiée à des sœurs (en 1879, une loi instaurera une Ecole Normale de filles dans chaque département, rendant ainsi, à l'enseignement féminin, sa crédibilité, et renversant progressivement les mentalités).

Notons que la Ligue de l'Enseignement, fondée en 1866 par J. Macé, a exercé une pression non négligeable dans l'élaboration de ces lois, en entretenant un courant d'opinion favorable à la gratuité, à l'obligation et à la laïcité: créée à l'origine par des membres de la bourgeoisie, pour propager l'instruction populaire par des bibliothèques et des conférences publiques, elle

appuie la décision, libérale, de J. Simon, alors ministre de Thiers, de déposer un projet d'obligation scolaire et de gratuité. En 1872, la Ligue porte une pétition à l'Assemblée, mais les catholiques, majoritaires, y sont hostiles. En 1873, le projet de Simon tombe dans l'oubli mais sera repris par les républicains, devenus les maîtres du pouvoir en 1877.

Néanmoins, la scolarité obligatoire restera une illusion tant que ne seront pas donnés les moyens de la contrôler; seules les allocations familiales (1932 et surtout 1939) seront susceptibles de la faire respecter: les familles qui refuseraient d'envoyer leurs enfants, sans motif, pendant plus de quatre demi-journées par mois, seraient privées de ces prestations.

La fréquentation scolaire demeurera donc longtemps brève et irrégulière: les enfants d'ouvriers seront vite "attirés" par l'usine tandis que les enfants de paysans s'emploieront dans les divers travaux saisonniers.

¹⁶ Longtemps dépourvu de statut propre et de fonction sociale reconnue, le maître laïc est contraint de survivre par ses propres moyens, en se livrant à des activités économiques complémentaires, souvent subalternes, qui le "conduisent fréquemment au cabaret, où se règlent les affaires, et les plaintes abondent sur l'ivrognerie du personnel" (A. Prost, 1968, p.134). Artisans, agriculteurs, secrétaires de mairie, barbiers "dont certains rasant pendant la classe", les maîtres sont aussi aubergistes, patrons de maisons de jeux, géomètres, greffiers, revendeurs, écrivains publics ou servants de curé.

"A l'office de chantre, le maître d'école joint celui de sacristain. Il prépare les ornements, balaye l'église, remonte l'horloge, sonne l'angélus, la messe et les vêpres. Il ferme sa classe pour les mariages et les enterrements. Il accompagne le curé lorsque celui-ci va porter aux malades les derniers sacrements. Fossoyeur, il entretient aussi le cimetière. Bref, il est le second du curé. [...] Dans certaines régions, les instituteurs se louent à gages pour une saison. [...] [Ils] s'offrent à la foire [...]: une ou deux plumes à leur chapeau indiquent s'ils montrent à lire ou s'ils enseignent aussi à écrire. On traite pour une somme fixe, et le maître vient au village, loge chez l'habitant, prend ses repas à tour de rôle dans les familles.

A. Prost, 1968, pp.133-134.

Le maître reçoit, des parents de ses élèves, une modeste rétribution, déterminée par le conseil municipal, "dont le taux varie suivant qu'il apprend à lire ou à écrire"; parfois payé en nature, en retard, voire pas du tout, il est contraint à des démarches humiliantes auprès des familles, et demeure sans ressources les mois d'été, quand les écoles se vident (idem, p.134).

Il faudra attendre la loi Guizot (28 juin 1833) pour voir se manifester les premiers efforts de financement des maîtres de l'instruction publique; si la réaction conservatrice à la Révolution de Février freine l'évolution des traitements, par crainte de voir augmenter l'ambition des instituteurs, la loi Falloux fixe néanmoins le traitement minimum des maîtres à 600 francs par an; en 1862, il sera porté à 700 francs par an, après 5 années d'ancienneté - mais il n'équivaudra pas encore au prix de la pension requise dans un lycée- et à la fin de l'Empire, à 800 francs.

Avec l'accroissement des traitements, les instituteurs ne sont plus ainsi contraints de se livrer à des fonctions secondaires et subalternes: la loi Falloux leur interdit d'ailleurs les professions industrielles ou commerciales, à l'exception de celles de secrétaire de mairie, de chantre ou de sacristain.

Avec la loi Guizot s'amorce le mouvement d'unification des maîtres du primaire, non seulement au regard d'un salaire minimum, mais aussi dans les domaines du recrutement et de la formation.

Celle-ci prévoit, en 1833, la création d'Ecoles Normales de garçons, dans chaque département (la première Ecole Normale est née à Strasbourg en 1810): de 1833 à 1837, on passera ainsi de 47 écoles à 74.

L'obligation faite à chaque département d'entretenir une Ecole Normale de garçons améliorera le recrutement et la compétence des maîtres.

Avant 1816, en effet, aucun titre n'était exigé des instituteurs: une prestation devant le maire, le curé et quelques habitants témoignait de leur capacité à enseigner: à la limite, il suffisait d'avoir une belle voix à l'Eglise!

En 1816, c'est un simple brevet élémentaire, délivré après examen de notables, qui atteste des capacités de lire, écrire et compter; l'ordonnance du 8 avril 1824 impose aux instituteurs un certificat d'instruction religieuse, l'autorisation d'enseigner étant délivrée par l'évêque; sous la Restauration, enfin, c'est la moralité des candidats qui importait davantage.

Heureusement, en 1835, l'inspection primaire et les écoles normales permettent un contrôle plus sérieux et moins arbitraire des maîtres, assurant un recrutement par concours dont le niveau, le brevet élémentaire, est préparé par les Ecoles Primaires Supérieures.

L'enseignement secondaire reste donc étranger à la formation des instituteurs: ce n'est qu'en 1932 que sera exigé des instituteurs un brevet supérieur, et en 1940, le baccalauréat; et ce sera encore parmi les normaliens que se recruteront par concours les élèves des écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay, qui, titulaires d'un professorat des écoles normales, se destineront aux carrières de professeurs, directeurs ou directrices

d'écoles normales ou bien encore d'inspecteurs primaires de sorte que "la boucle se trouvait bouclée et [que] le système fonctionnait" (R. Toraille in G. Georges, H. Announ, A. Leon, R. Toraille, 1974, p.114).

Le développement des Ecoles Normales permet aussi l'unification des maîtres en matière de formation pédagogique: c'est l'époque de l'apparition de manuels et guides pédagogiques: dès 1832, un réel esprit de corps est véhiculé à travers des revues comme Le Manuel Général de l'Instruction Primaire, ou Le Journal des Instituteurs.

Mieux diplômés mais aussi plus compétents, les instituteurs s'attirent la considération de l'opinion publique, qui leur reconnaît désormais une fonction sociale utile, voire nécessaire: ils sont écoutés, gagnent l'estime des masses, d'autant plus facilement que l'uniformisation du recrutement des maîtres a pu absorber des gens du peuple, donc proches de lui de par leur origine.

Ce lent et long processus d'unification, né sous la Restauration - une attention particulière était alors portée aux instituteurs, précieux garants du maintien d'un ordre menacé par l'entrée en scène du prolétariat- , ne fait pourtant pas encore accéder les maîtres du primaire au fonctionnariat d'Etat: en 1846, les instituteurs parisiens projetaient d'ailleurs de s'associer pour fonder une organisation de secours mutuel, se défendre contre les menées cléricales, et lutter pour la constitution d'un corps hiérarchisé, relevant de l'Etat, se recrutant et s'administrant lui-même.

Même à la veille de la III^e République, quand les instituteurs sont encore mal rétribués, simplement moins dépendants des autorités locales, J. Ferry continuera à s'opposer à la prise en charge de leurs traitements par l'Etat et à leur intégration au sein d'une grande hiérarchie.

Il se contentera de prévoir l'"imposition de centimes" aux communes, qu'il complètera par des subventions de l'Etat pour garantir, aux traitements, un minimum de régularité et de décence. Selon lui, la dépendance des maîtres à l'égard des conseils municipaux et des notables locaux permettrait un meilleur contrôle que leur soumission à une immense administration bureaucratique, que supposerait leur accession au fonctionnariat.

17 Dans l'enseignement primaire, les femmes sont déjà majoritaires, même si elles occupent des positions marginales: elles ont d'abord la charge des écoles maternelles et se voient refuser la direction des établissements, l'inspection, et... l'éducation du citoyen ! On peut d'ailleurs considérer cette discrimination comme "un singulier manquement au principe républicain d'égal accès aux charges publiques et de promotion sociale" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.13).

Mais bien que "les institutrices constituent déjà 60% des effectifs de la profession à l'aube du XX^e siècle" (idem, p.13), l'obligation du service militaire retirera beaucoup à l'attrait que le métier exerçait autrefois sur les hommes... surtout sur les individus de faible condition physique, "estropiés", "débiles", ou de "tempérament chétif ou paresseux" (A. Prost, 1968, p.136).

"Le futur instituteur, souvent, est de taille médiocre, de force insuffisante. Etre un gringalet, un enfant maladif inspire de l'amertume: il est cuisant le souvenir du jour où il a bien fallu s'avouer incapable de manier la truelle, ou de tirer la scie. Pourtant, rétrospectivement, les insuffisances physiques apparaissent à l'instituteur comme le signe qui promettait une vie autre, et ne sont pas loin d'être ressenties avec un grand soulagement. Pour ce fils délicat, la famille n'a pas voulu des repas du "tantôt" pris froids aux champs ou sur le chantier, des risques de l'échafaudage, des intempéries, et, pas plus, du service militaire -dont jusqu'en 1889 sont exemptés les instituteurs. [...] Aussi la réussite à l'Ecole Normale -elle marque l'entrée dans une vie qui soustrait d'emblée aux fatigues des travaux manuels- est-elle vécue comme un sauvetage, une délivrance. Non sans doute que, pour certains, quelque regret d'une vie plus libre, du bûcheronnage dans les forêts de l'Orléanais, de l'embarquement sur un cargo cherbourgeois, n'accompagne la régularité recluse de l'existence à l'Ecole Normale; pour la majorité pourtant, devenir instituteur, c'est avoir réussi une évasion."

J. Ozouf, 1967, p.63.

18 Déjà à l'époque de la Révolution de 1789, la liberté de conscience et d'expression reconnue à tout citoyen contraignait néanmoins les agents de la fonction publique à l'obligation de réserve; tout groupement était interdit, conformément à la condamnation des corps de l'Ancien Régime et au principe de l'individualisme triomphant; la grève était considérée comme un délit par la Constituante.

La loi sur les droits des associations, en 1901, autorise les fonctionnaires à se grouper pour défendre leurs intérêts professionnels mais leur interdit encore de bénéficier du droit syndical défini en 1884.

Le 11 mars 1907, Clémenceau fait un projet de loi limitant le droit d'association et interdisant le droit de grève.

Le 25 septembre 1924, le Cartel reconnaît le droit des fonctionnaires à se syndiquer.

La loi 46-2294 du 19 octobre 1946 fixe le statut général de la fonction publique et consacre le système de la carrière avec garanties de recrutement, d'emploi, de rémunération et de

retraite; elle admet cinq grands principes (reconnaissance de la plénitude des droits syndicaux; participation des représentants élus des fonctionnaires à la gestion du personnel, à l'organisation et à la marche de l'administration; interdiction de toute discrimination politique; interdiction de toute discrimination à l'égard des femmes; rémunération de base au moins égale à 120% du minimum vital) (R. Sazerat, 1986, p.257).

Le droit de grève sera limité par le principe de la continuité du service public: n'oublions pas que le service public est une activité "indispensable à la réalisation et au développement de l'interdépendance sociale", créant donc une exigence spécifique: celle de ne pas interrompre l'accomplissement de ce service (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.44).

Mais jusqu'à 1946, la grève des fonctionnaires gardera un caractère illicite, constituant une faute disciplinaire exposée à des sanctions exemplaires.

19 Si les premiers groupements d'instituteurs sont effectivement à but pédagogique, n'enfreignant point la volonté gouvernementale, en 1886 se constitue pourtant la Fédération Nationale des Syndicats, à direction guesdiste.

Le congrès pédagogique de 1887, qui souhaite alors la constitution, par département, de sociétés autonomes de maîtres, fédérées en Union Nationale des Instituteurs de France, effraie et indigné Ferry: la circulaire du 20 septembre 1887 pose l'interdiction de toute association autonome d'instituteurs.

Comment des instituteurs qui se devaient d'enseigner la loi auraient-ils pu eux-mêmes l'enfreindre, en créant des associations illégales ?

On comptera cependant 60 amicales d'instituteurs en 1899 (A. Proet, 1968, p.387), qui tiendront leur premier congrès en 1900 et se constitueront en Fédération Nationale, en 1901, au congrès de Bordeaux.

Pourtant le syndicalisme continue de s'affirmer: en 1904 apparaît, dans le Var, un syndicat d'instituteurs; encouragés par la Fédération des Bourses du Travail, d'autres groupements d'enseignants suivront son exemple: le 13 juillet 1905, neuf syndicats d'instituteurs décident de former une fédération nationale, dotée du droit de grève et affiliée à la C.G.T..

En 1907, les amicales, qui ne désiraient ni le droit de grève ni leur affiliation à la C.G.T., seront au nombre de 109, attirant 85000 adhérents (idem, p.390), alors que les syndicats d'instituteurs ne rassembleront que 5000 cotisants (H. Desbrousses, 1982, p.286).

En 1909, la Fédération Nationale des Associations Professionnelles des Employés de l'Etat, réclamant le droit syndical mais refusant d'entrer à la C.G.T., fut tolérée par le gouvernement et connut un grand essor.

Les militants syndicalistes révolutionnaires, adhérant à la C.G.T. maintenant cependant une influence non négligeable dans les milieux des instituteurs, des P.T.T., des Douanes et des Indirectes (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.39 à p.43).

Mais rares seront les instituteurs qui sombreront dans l'anarcho-syndicalisme.

Bien que celui-ci ne propose pas la destruction de l'Etat, mais seulement la modification de sa forme parlementaire, "le laïcisme vient émousser la pointe de la critique anti-étatique"; intervient aussi "l'hostilité à la violence, le sentiment d'une civilisation en progrès où il s'agira moins de détruire l'Etat que de le mettre davantage au service de la société" (J. et M. Ozouf in V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.6), avec cette idée que "la grève des enseignants frapperait la classe ouvrière et non l'Etat" (H. Desbrousses, 1982, p.294) et que "l'action directe, sabotuse, gaspilleuse n'aurait [...] pas de sens puisque le produit est l'enfant" (J. et M. Ozouf, in V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.6).

20 Il apparaît que "le développement de l'enseignement secondaire, souvent fixé à la décennie 1950-1960 a, en fait, débuté 30 ans plus tôt" (A. Norvez, 1977, p.36).

Mais si le chiffre de 131.000 élèves de l'enseignement secondaire public, relevé en 1897, fait plus que doubler 28 ans plus tard (290.000 élèves), et quadrupler dans les 33 années suivantes (692.000 en 1945 et 1.375.000 à la rentrée de 1958), il triple presque en 14 ans, de 1958 à 1972, atteignant 3.718.000 élèves à la rentrée de 1972: "l'effectif aura donc mis 28 ans pour augmenter de moins de 161.000, puis 33 ans pour augmenter de plus d'un million, mais 14 ans seulement pour augmenter de près de 2.400.000; si l'on prend l'ensemble des élèves de l'enseignement public et de l'enseignement privé, on constate que si, vers 1900, il y avait au niveau du secondaire en moyenne 3% des 7 générations correspondantes, il y en a maintenant 78%, soit 26 fois plus (respectivement 180.000 et 4.700.000 élèves) (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.6 et p.20).

Ainsi, si la scolarisation a progressé dans le secondaire tout au long de la première moitié du XX^e siècle, elle est demeurée faible et n'a évolué que très lentement (les taux de scolarisation dans le secondaire du groupe 10-17 ans passent de 2,8% en 1896, à 3,1% en 1921, à 5,6% en 1931, et à 6,7% en 1936), de sorte que "l'enseignement secondaire reste l'apanage d'une petite minorité" (A. Norvez, 1977, pp.35-36).

La croissance des effectifs scolarisés dans l'enseignement du second degré a vraiment été spectaculaire depuis cette deuxième moitié du XX^e siècle, puisque le nombre global des élèves est passé, tout établissement confondu, de un peu plus de un million à près de 4,9 millions, de 1950 à 1975 et que la croissance moyenne annuelle a été supérieure à 6% durant cette période. Ces chiffres masquent néanmoins des "différences dans la croissance selon la période, le cycle d'enseignement, la nature de l'enseignement général ou technique, le secteur public ou privé" (idem, p.53).

Entre 1950 et 1975, on peut dire que "le facteur démographique ne constitue pas le phénomène majeur, puisque sur la période 1954-1974, on ne peut lui attribuer que le cinquième de l'accroissement total" des effectifs scolarisés, et puisqu'"il n'y a pas de commune mesure entre la croissance observée des effectifs scolarisés dans le second degré (multiplication par 4,8 sur la période) et la croissance des effectifs scolarisables (de 50 à 75% selon le groupe d'âge considéré)" (ibidem, pp.56-57).

Le facteur démographique joua plus nettement entre 1957-1958 et 1963-1964 puisqu'"à cette époque, il contribuait pour 50% à la croissance globale des effectifs du second degré" ; mais, "depuis 1964, l'ensemble de la croissance est due aux modifications intervenues dans la demande sociale d'enseignement" (ibidem, p.58).

21 Ce mouvement de croissance du corps enseignant du second degré n'est pas neuf puisqu'amorcé dès le début du siècle, il s'est amplifié entre les deux guerres: il y avait, en effet, vers 1900, 6.500 professeurs du second degré, auxquels on peut ajouter 4.000 maîtres environ dans les écoles primaires supérieures et les écoles normales, mais non compris les cours complémentaires des écoles primaires.

Ce nombre passe à 13.000 en 1925, 67.500 en 1959 et à 235.000 en 1972: "ainsi les accroissements ont été de 3.000 en 25 ans, puis de 44.000 en 34 ans, puis de 168.000 en 13 ans. On peut dire qu'une institution, qui recrutait au niveau des centaines puis du millier, a soudain recruté plus de 10.000 personnes en moyenne par an" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.17).

En effet, la croissance des effectifs enseignants atteint, pour l'enseignement secondaire public, un taux annuel moyen d'environ 10% avec des pointes s'élevant jusqu'à 14% pour la période 1958-1959/1973-1974, moment où il commence à se stabiliser, voire à fléchir: ce taux représente environ 14.000 personnes par an en moyenne dans la même période, en tenant compte du renouvellement par départs (retraite, décès) et par changements de fonction, et s'élève à plus de 20.000 lors de certaines années (A. Girard in A. Norvez, 1977, p.12).

22 L'ordonnance 59-45 du 6 janvier 1959 repousse l'âge limite de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans, à l'horizon 1967. Mais d'abord reporté à l'horizon 1972, puis à celui de 1975, l'objectif sera difficilement atteint puisqu'on ne comptera encore en 1980-1981 qu'environ 93,5% des jeunes de quinze ans scolarisés et seulement 73,3% des jeunes de 16 ans (R. Sazerat, 1986, pp.431-432).

23 La population féminine est variable selon les catégories de personnel enseignant, les disciplines, les établissements, etc...

En effet, "l'enseignement pratique, dispensé presque exclusivement dans les lycées et les C.E.T. présente un corps enseignant essentiellement masculin. Les hommes sont également en majorité dans le domaine de l'éducation physique et sportive: 56% contre 44% de femmes. Les effectifs des deux sexes s'équilibrent chez les enseignants des classes de transition et classes pratiques. Mais les femmes assurent la majeure partie (60%) de l'enseignement général et de l'enseignement technique théorique, fondement même de la scolarité du second degré. En outre, dans les C.E.S., la proportion des femmes s'élève à 63%, tandis qu'elle est seulement de 54% dans les lycées: [...] l'explication de cette particularité est à chercher dans les différences de répartition par âge des enseignants, les lycées, établissements les plus anciens, [étant] implantés dans les villes importantes, et la proportion de personnels, justifiant d'une carrière déjà longue, y [étant] plus forte que dans les autres établissements. Ce personnel plus âgé est davantage masculin, puisque le processus de féminisation a affecté essentiellement les personnels les plus jeunes" (A. Norvez, 1977, p.135 et p.137).

Dans l'enseignement primaire public, le pourcentage de femmes parmi le personnel à plein temps passe de 65,1% en 1965 à 66,5% en 1968 et à 67,5% en 1970 (ce taux, toujours supérieur à 50% varie cependant selon les académies: il est de 75,2% en 1968-1969 dans l'Académie de Paris et de 55,9% dans celle de Lille); dans l'enseignement secondaire général public de premier cycle, la proportion d'enseignantes à plein temps passe de 50,2% en 1966 à 54,4% en 1968 et à 52,8% en 1970 dans les classes de transition et classes pratiques; de 55,2% en 1965 à 55,5% en 1966, 57,6% en 1968 et à 59,2% en 1970 dans le premier cycle de type C.E.G.; de 57,9% en 1968 à 59,7% en 1966, 62% en 1968 et à 63,7% en 1970 dans le premier cycle de type C.E.S.; dans l'enseignement secondaire général et technique public de second cycle, le pourcentage de professeurs femmes travaillant à plein temps et à temps partiel évolue de 52,6% en 1965 à 53,1% en 1968 et à 53,6% en 1970; enfin, dans le seul secondaire technique public court, les enseignantes à temps plein représentent 37,8% en 1965 et 1968, 39,2% en 1969 et 39,1% en 1970 (O.C.D.E., 1974, p.93, p.143, p.145 et p.189).

"Le mouvement de féminisation a touché toutes les catégories d'enseignants et a permis aux femmes de dépasser les hommes en effectifs dans les catégories les plus qualifiées, notamment celles qui se recrutent par concours, agrégation ou C.A.P.E.S. (idem, p.136): de 1950 à 1970, la proportion des femmes est passée de 47% à 58% parmi l'ensemble des agrégés et certifiés et en 1971-1972, la proportion de femmes parmi les seuls certifiés atteint 60% (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.38 et p.18).

Néanmoins, leur proportion reste encore [en 1975] plus élevée parmi les maîtres auxiliaires (A. Norvez, 1977, pp.136-137).

Par ailleurs, jusqu'en 1975, les concours de recrutement, agrégation et C.A.P.E.S., étant distincts pour les hommes et pour les femmes, donnaient à l'administration une possibilité d'action par le nombre respectif de places offertes. Depuis 1976, l'institution d'un concours

unique (sous l'impulsion du Secrétariat d'Etat à la condition féminine selon lequel l'existence de deux concours distincts pouvait porter atteinte à l'égalité des sexes) n'a pas modifié sensiblement la répartition des deux sexes parmi les regus, futurs professeurs. Mais le jeu des départs (les hommes étant plus nombreux aux âges élevés), comme le développement des emplois à mi-temps, recherchés surtout par les femmes, s'inscrivent dans le sens d'une féminisation plus marquée. Il n'est pas impossible, en revanche, que la situation présente du chômage incite un plus grand nombre d'hommes à se tourner à nouveau vers l'enseignement. (A. Girard in A. Norvez, 1977, pp.12-13).

Cette féminisation ne serait pas sans incidence au niveau des difficultés rencontrées dans les rapports pédagogiques; celle-ci entraînerait en effet "une transformation du climat social": "l'origine sociale des professeurs féminins [étant] sensiblement plus élevée que celle de leurs collègues masculins (plus de 55% des agrégées et plus de 41% des certifiées sont originaires des classes supérieures de la société, contre environ 24% de leurs collègues masculins), [...] le mouvement même de la démocratisation de l'enseignement secondaire se traduit par une sorte d'effet de ciseaux: une institution qui recrute son public dans toutes les couches de la société fait appel pour les encadrer à des professeurs issus de classes plus élevées que par le passé. Il n'est pas sûr que ce ne soit pas là une cause de difficulté dans les rapports pédagogiques" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.38).

24 Pour les enseignants de type lycée, en 1975, "près de la moitié des enseignants a moins de 35 ans. [...] Le groupe le plus important est celui des 25-39 ans, avec les deux tiers des maîtres, et regroupe la plus grande partie des personnels recrutés depuis 1960. L'âge médian est de 35 ans".

"La jeunesse des enseignants est plus ou moins nette dans les différentes catégories ou les différents grades. D'une façon générale, les corps les plus jeunes sont ceux dont l'accès dépend uniquement de l'admission à un concours (agrégation, par exemple); au contraire, les corps pour lesquels la titularisation est régie par une réglementation incluant diverses conditions de pratique professionnelle, de notes d'inspection, d'admissibilité à des concours, sont les plus vieillis. [...] Les corps affectés du plus grand prestige sont aussi les corps les plus jeunes".

"Les P.E.G.C. et les profs de C.E.T., recrutés sur concours, mais principalement dans le corps des instituteurs, ont une structure par âge intermédiaire entre celle des corps recrutés sur concours directs (agrégation, C.A.P.E.S.) et celle d'un corps dont l'accès dépend essentiellement de l'ancienneté (chargés d'enseignement). Bien qu'elle soit moins affirmée, la jeunesse reste une caractéristique première, les personnels âgés de 50 ans et plus représentant respectivement 13.7% et 18% de l'ensemble. Les instituteurs, dont la filière classique de formation passe par les E.N. d'instituteurs, ont été recrutés dans l'enseignement du second degré pour assurer les classes de premier cycle. Ces postes sont bien souvent des premières affectations, sans carrière préalable dans l'enseignement primaire. Ces besoins étant récents, la population est extrêmement jeune, la plus jeune de l'enseignement secondaire: [en 1974-1975] près d'un quart des enseignants a moins de 25 ans, la moitié a moins de 30 ans, 5% ont plus de 50 ans" (A. Norvez, 1977, pp.124-125 et p.127).

La commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré créée, en décembre 1971, à l'initiative du ministre M. Olivier Guichard, et qui évaluait alors à près de la moitié des agrégés et certifiés, et à 95% des maîtres auxiliaires, les enseignants ayant moins de 40 ans, attribuait à cet état de la pyramide des âges une partie des tensions internes des établissements, analysables en termes de conflit de générations: "on constate, en effet, sans que ce soit une règle générale, que les attitudes ouvertes en matière pédagogique sont dans l'ensemble le fait de professeurs jeunes, tandis que leurs collègues plus âgés sont plus partagés, ou franchement attachés au métier tel qu'ils l'ont connu au début de leur carrière", ce qui affecte considérablement les rapports humains au sein des établissements d'enseignement (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.39).

Aujourd'hui, il résulte de ce recrutement massif d'enseignants du milieu des années 70 (15.000 postes mis aux différents concours), une présence très forte des classes d'âge proches de 40 ans (les 42-45 ans comptent entre 17.000 et 19.000 personnes à chaque âge), un déficit considérable en professeurs âgés de 50-55 ans mais aussi de 28-38 ans, le recrutement s'étant ralenti ensuite jusqu'en 1988 (entre 8.000 et 10.000 postes seulement mis aux concours externes) pour reprendre enfin, à partir des concours de 1989 (plus de 14.600 postes aux concours externes), d'où le léger renflement pour les professeurs âgés de 26-27 ans (Données sociales, 1993, pp.95-96).

Quant aux départs en retraite, s'ils sont actuellement moins nombreux dans le second degré (8.000 départs par an) comparé au premier degré (9.000), ils devraient augmenter régulièrement dans les prochaines années, avec des prévisions de 9.200 départs en retraite prévus en 1995, 11.000 en l'an 2000 et 14.000 en 2007 (alors que les prévisions fixent les départs en retraite des maîtres du premier degré à 11.000 en 1994, chiffre stable jusqu'en 1997, et à 15.000 en 2004) (idem, pp.95-96).

25 A propos de la notion d'aptitude, A. Leon écrit:

"La notion d'aptitude est constamment évoquée dans les problèmes d'organisation scolaire (tronc commun, groupes de niveau, options, etc.) et dans les questions de

psychopédagogie différentielle (orientation, inadaptation). Cette notion procède d'une sorte de laïcisation de la notion de don. Elle est sous-tendue, au XVIII^e siècle, par une conception naturaliste, qui consacre, en faveur de la bourgeoisie ascendante, la primauté du mérite "personnel", des "dispositions naturelles", par rapport aux privilèges de naissance ou de droit divin. Au XIX^e siècle, la conception naturaliste, renforcée par l'apport de théories évolutionnistes et par les premiers résultats de la psychologie différentielle, sert de justification aux inégalités dans l'accession aux différents niveaux du système scolaire. Les mécanismes de l'orientation obéissent alors à une nécessité sociale qu'on nomme "prédestination". Le développement de la psychologie différentielle et l'emploi des tests ont contribué, au cours du XX^e siècle, à faire évoluer le concept d'aptitude. La notion substantialiste de "disposition naturelle" a fait place aux notions apparemment plus neutres, plus "agnostiques", de "moyen de pronostic d'une réussite ultérieure" ou de "structure factorielle". Mais dans de nombreux cas, la conception naturaliste et ségrégative persiste sous les nouveaux vocables"
A. Leon in G. Georges, H. Hannoun, A. Leon, R. Toraille, 1974, pp.102-103.

26 Les établissements d'enseignement secondaire ont des statuts juridiques extrêmement divers et complexes; mais qu'ils soient d'Etat, nationalisés, ou encore municipaux, ayant ou non une régie d'Etat, ils jouent désormais un rôle analogue.

Ces différences dans le statut seraient secondaires s'il ne leur étaient associées des "différences notables dans l'équipement des établissements alors qu'ils restent astreints à respecter des programmes et des instructions pédagogiques identiques dans toute la France [et à] conduire leurs élèves aux mêmes examens" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.35).

Par ailleurs, cette "inégalité des ressources des établissements née de la diversité de leurs statuts juridiques [est] aggravée par le mode de calcul des subventions d'Etat qui ne sont pas réparties en fonction d'une grille claire telle que le nombre d'élèves ou la surface couverte".

Cette situation fait qu'un même professeur peut, en changeant d'établissements, connaître des équipements très variables et donc des conditions très inégales à son action pédagogique: irrité par des difficultés qui surgissent ici alors qu'elles ne se posaient pas là, le professeur peut imputer à la mauvaise volonté, au désordre ou à l'incompétence de l'administration, ce qui ne découle que du seul défaut de cohérence de l'institution (idem, pp.35-36).

27 Jusqu'en 1966, les objectifs de ce second cycle court étaient clairs: former en 3 ans des professionnels qualifiés pour l'industrie, le commerce et autres professions du secteur tertiaire, avec un recrutement qui s'effectuait, à raison de 1 pour 4, parmi les meilleurs élèves des classes de fin d'études primaires.

Après la réforme, cette filière de 3 ans est souvent remplacée par une filière de deux ans, et le recrutement s'établit généralement à l'issue de la classe de quatrième, ou d'une classe pré-professionnelle, de sorte que "cette modification de l'assise du recrutement s'accompagne d'une modification qualitative des élèves recrutés: avec la disparition des classes de fin d'études primaires et l'intégration de leurs élèves dans les filières de premier cycle, les jeunes gens qui seraient autrefois entrés dans les C.E.T. poursuivent assez souvent des études longues, si bien que les C.E.T. recrutent à un niveau de formation scolaire inférieur à ce qu'il était" (Rapport de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, 1972, p.41).

En outre, on confie au C.E.T. d'autres filières techniques: une filière en 2 ans à partir de la troisième, débouchant sur le même niveau de qualification que la filière en 3 ans, sinon sur un niveau plus élevé; une classe pré-professionnelle accueillant une bonne partie des élèves du cycle pratique; une formation professionnelle en 1 an pour les élèves de ces classes pré-professionnelles ou pour ceux qui achèveront ce qui restera du cycle pratique (idem, pp.41-42).

28 "Les familles aisées sont à l'affût de filières sélectives de remplacement, utilisant par exemple à cet effet [...] les classes dites "bilingues". En 1965-1966, sur les 175.500 élèves de seconde des lycées publics, il n'y en a que 25.919 (14,77%) à étudier le latin; [...] la part d'enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions libérales inscrits en quatrième classique va baisser de 57,2% en 1959-1960 à 10% en 1967-1968, tandis qu'inversement va y augmenter la proportion d'enfants de membres des autres classes sociales, qui n'ont pas conscience de la diminution de la rentabilité de cette voie" (R. Sazerat, 1986, p.439).

29 Les effectifs des enseignants du second degré croissent dans tous les établissements à l'exception des C.E.G..

Comme dans les lycées, mais pour des raisons différentes, l'importance relative des enseignants des C.E.G. diminue (en 1974-75 un peu moins de 10% des enseignants sont attachés à ces établissements, contre 25% quinze ans auparavant) (A. Norvez, 1977, p.83): ils sont théoriquement appelés à disparaître au profit des C.E.S., alors que les lycées, désormais chargés d'assurer le seul enseignement du second cycle long et la préparation aux baccalauréats, voient leurs quatre premières classes se transformer en C.E.S.. A l'inverse, en 16 ans les effectifs d'enseignants en C.E.T. ont plus que triplé, même si les capacités d'accueil se sont développées moins vite que la demande d'enseignement. Bien sûr, les C.E.S.

sont, pendant la période considérée, les principaux bénéficiaires des créations de postes: en 12 années séparant les rentrées scolaires 1962 et 1974, 131.743 postes d'enseignants ont été créés dont 94.183 (soit 71,5% de l'ensemble) ont été attribués aux C.E.S., 24.124 (soit 18,3% de l'ensemble) aux C.E.T. et seulement 13.436 (soit 10,2% de l'ensemble) aux lycées: ainsi, 9 sur 10 postes supplémentaires ont été créés pour les C.E.S. et les C.E.T. (idem, p.84). L'évolution de la répartition des maîtres du second degré selon les établissements est donnée dans le tableau suivant (ibidem, p.83):

année:	58-59	62-63	66-67	70-71	74-75
lycée.....	37.706	54.755	65.001	72.916	68.191
%	56,8	55,3	48,0	36,1	30,5
C.E.S.....	.	.	14.933	62.919	94.183
%	.	.	11,0	31,1	42,1
C.E.G.....	16.080	28.183	32.620	30.015	21.273
%	24,2	28,5	24,1	15,8	9,5
C.E.T.....	12.600	16.021	22.878	34.386	40.145
%	19,0	16,2	16,9	17,0	17,9
Total	66.387	98.959	135.432	200.236	223.792
%	100	100	100	100	100

30 Il est vrai que le gouvernement a quelque peu été surpris par l'"explosion scolaire", se contentant, dans un premier temps de délivrer des crédits pour la construction de nouveaux locaux scolaires ou l'aménagement et la restauration d'anciens bâtiments, et de croire longtemps à "la possibilité de délestage des établissements secondaires par le B.E.P.C., créé par le décret 47-2052 du 20 octobre 1947, mais auquel on attache illogiquement un droit d'accès en seconde", alors qu'il devrait théoriquement "constituer une porte ouverte à la fin de l'année de troisième [et] [...] diriger nombre d'élèves vers les petits états-majors de toutes sortes d'administrations": la circulaire du 14 avril 1949, B.O.E.N. 20 du 21-04-1949 p.1289, ne concevait-elle pas le B.E.P.C. comme un examen "essentiellement destiné aux élèves qui ont l'intention d'abandonner à la sortie de la troisième leurs études du second degré, ou qui désirent se présenter au concours des Ecoles Normales" (R. Sazerat, 1986, pp.344-345 et p.377). Des solutions d'urgence sont trouvées dans la fusion d'établissements -transformation de deux collèges en lycée à deux groupes pédagogiquement autonomes (circulaires du 6 janvier 1956 et du 26 mars 1956) ou fusion administrativement complète dans le lycée mixte (circulaire du 3 mai 1957) (idem, p.365). Quant à l'accueil des internes, la solution sera... leur externement dans des familles qui leur offriront, contre rétribution des parents, un gîte pour la nuit! (ibidem, p.364).

31 Les lycées ont connu [de 1961 à 1975] une situation relativement stable: les trois quarts des enseignants sont agrégés, bi-admissibles ou certifiés. L'importance de la catégorie des maîtres auxiliaires n'a pas cessé de décroître, ceux-ci étant remplacés par des professeurs de collège et des instituteurs" (A. Norvez, 1977, p.89). L'évolution de la structure selon les statuts, dans les lycées, entre 1955 et 1975, est la suivante:

année:	55-56	61-62	64-65	67-68	70-71	74-75
agrégés certifiés....	86,6	75,3	70,7	69,9	67,2	75,7
chargés adjoints....	3,1	3,7	5,7	5,9	4,9	5,4
prof. de collège.....	.	.	.	3,4	5,4	5,5
instit.....	.	.	4,7	2,7	4,7	3,1
auxiliaires contract....	10,3	21	18,9	18,1	17,8	10,3
Total	100	100	100	100	100	100

(A. Norvez, 1977, p.95).

Dans les C.E.S., l'importance relative des professeurs de collèges (P.E.G.C.) n'a jamais cessé de diminuer, alors qu'ils assuraient, à l'origine, 70% de l'enseignement.

En 1975, les agrégés et les certifiés sont les plus nombreux et assurent l'enseignement avec les P.E.G.C. et les instituteurs; ces derniers, représentant le cinquième des effectifs, assurent essentiellement les classes de filière III (transition et pratique). Les maîtres auxiliaires dont les effectifs sont en diminution ont une importance relative moindre qu'en début de période (idem, p.90).

Dans les C.E.S., l'évolution de la structure selon les statuts est donnée par le tableau suivant:

année:	64-65	66-67	68-69	70-71	72-73	74-75
agrég. à certif.....	15	22,8	21	24,4	29,2	33,7
chargés adjoints.....	2,6	2,9	3,3	3,2	3,5	4,5
prof. de collège.....	68,2	58	33,3	29,6	28,3	29,1
instit.....	.	.	23,1	23,4	22,7	21,2
auxil. contract.....	14,2	16,3	19,3	19,4	16,3	11,5
Total	100	100	100	100	100	100

(ibidem, p.95).

Les conditions d'encadrement se sont néanmoins dégradées au début des années 60, dans les lycées et collèges techniques, mais la situation s'est améliorée dans les lycées dès 1967-1968, et en 1974-75, la qualification des maîtres est supérieure à celle qui prévalait en 1961-62 (ibidem, p.88).

Par contre dans les C.E.T., la composition du corps enseignant s'est modifiée au détriment des personnels titulaires (professeurs techniques chefs d'ateliers): globalement il y a eu une dégradation assez sensible, les maîtres rectoraux représentant en 74-75 le tiers des effectifs mais, dans l'ensemble, "la distribution, selon les statuts de l'ensemble des maîtres d'enseignement pratique n'a [...] été que peu modifiée pendant la période 1961-1962/1974-1975, la diminution de l'auxiliarat au sein des lycées ne compensant qu'en partie son augmentation dans les C.E.T. (ibidem, p.89).

Sur la période 1962-1975, les proportions relatives des professeurs et maîtres d'enseignement pratique dans les lycées évoluent comme suit:

année :	61-62	64-65	67-68	70-71	74-75
prof.techniques chefs d'ateliers.....	76,6	68,2	69,2	72,5	77,9
prof.techniques adjoints.....					
maîtres rectoraux.....	23,4	31,8	30,8	27,5	22,1
Total	100	100	100	100	100

Sur la même période, l'évolution des proportions relatives des professeurs et maîtres d'enseignement pratique dans les C.E.T. est la suivante:

année:	61-62	64-65	67-68	70-71	74-75
prof.techniques chefs d'ateliers.....	11,6	9,0	8,2	6,8	5,4
prof. techniques adjoints.....	59,0	58,6	55,6	60,2	61,6
maîtres rectoraux.....	29,4	32,4	36,2	33,0	33,0
Total	100	100	100	100	100

(ibidem, p.95).

L'évolution, dans les C.E.T., des professeurs et maîtres d'enseignement général, est, quant à elle, donnée dans le tableau suivant:

année	64-65	66-67	68-69	70-71	72-73	74-75
prof. de C.E.T.....	64,4	60,8	54,5	66,7	74,2	74,3
institut.....	3,9	3,7	2,1	0,7	0,4	0,7
auxil.....	31,7	35,5	43,4	32,6	25,4	25
Total	100	100	100	100	100	100

(ibidem, p.96).

Dans les C.E.G., les conditions d'encadrement se dégradent entre 1964 et 1975, la proportion de maîtres auxiliaires ne cessant de se renforcer, passant de 5.2% à 18.9% au long de la

période observée: "ce fait est à rapprocher de l'évolution d'ensemble de ces établissements; effectifs scolarisés en baisse, importance de la filière III, localisation de ces établissements dans des secteurs géographiques défavorisés (zones rurales, banlieues industrielles)" (ibidem, pp.90-91).

Dans les C.E.G., la répartition selon le statut des professeurs et maîtres d'enseignement général évolue, en effet, comme suit:

année:	64-65	66-67	68-69	70-71	72-73	74-75
agrég. & certif. . . . .	.	.	.	.	.	.
chargés adjoints . . . . .	.	.	.	.	.	2,4
prof. de collège	92,5	91,2	69,4	54,2	49,9	49,7
institut.	2,3	3	24,6	33,3	32,2	29
auxil. contract.	5,2	5,8	6	12,5	17,9	18,9
Total	100	100	100	100	100	100

(ibidem, p.95).

32 En 1952-1953, il n'y avait que 15 M.A. sur postes budgétaires pour 266 agrégés et 474 certifiés, soit 1,99% du total, tandis qu'en mathématiques il fut fait appel, mais en nombre limité, à des contractuels recrutés pour un an (enseignants en retraite, ingénieurs ne trouvant plus d'emploi à leur convenance, diplômés n'ayant jamais enseigné et trop âgés pour pouvoir être titularisés...) (A. Prost, 1968, p.349); en 1962-1963, les postes confiés à des auxiliaires dans les lycées représentaient... 41% du nombre total des postes en mathématiques, 24% en physique et 18% en lettres classiques (R. Sazerat, 1986, p.446).

En 1974-1975, "d'une manière générale, les disciplines "traditionnelles" comportent une forte proportion de professeurs appartenant aux catégories de haute qualification: les sciences physiques, les lettres, l'histoire et la géographie, la philosophie, la presque totalité des langues vivantes; deux exceptions: les mathématiques et l'allemand" (86.6% des profs de sciences physiques sont agrégés, admissibles ou certifiés, 84.2% en histoire-géographie, 71% en allemand et 56% en dessin industriel) (A. Norvez, 1977, p.109).

Les "nouvelles matières" telles que la technologie, les sciences économiques et sociales ainsi que les disciplines encore marginales dans le second degré telles les disciplines d'éveil et le dessin industriel connaissent des situations difficiles: dans le premier cas, les besoins en enseignants ont progressé plus rapidement que les possibilités de recrutement par concours; dans le second, le nombre de places offertes est très faible (musique et dessin d'art); c'est donc en faisant appel à de très forts contingents d'auxiliaires et de contractuels que ces matières peuvent être enseignées (40.8% en dessin industriel; 35.1% en sciences économiques et sociales; 34.1% en discipline d'éveil) (idem, p.109).

33 Les autorités nationales considèrent comme qualifiés ceux qui sont au moins titulaires d'une licence (agrégés, certifiés et chargés d'enseignement); les non qualifiés, ou maîtres rectoraux, regroupent les adjoints d'enseignement, les instituteurs, les contractuels et les maîtres auxiliaires. C'est un critère administratif qui tend à surestimer le niveau réel de la qualification: le pourcentage d'enseignants qualifiés est stable et plus élevé dans l'enseignement général et technique théorique (75,8% en 1970) que dans l'enseignement pratique (72,4% en 1970) (O.C.D.E., I, 1974, p.146).

34 Les effectifs des enseignants du second degré du secteur public employés à temps complet (hors enseignement sportif) évoluent de manière continue, comme suit:

1958-1959: 66.387,	1959-1960: 72.006
1960-1961: 81.050,	1961-1962: 87.490
1962-1963: 98.959,	1963-1964: 112.595
1964-1965: 119.579,	1965-1966: 126.836
1966-1967: 135.432,	1967-1968: 145.007
1968-1969: 164.906,	1969-1970: 183.408
1970-1971: 202.236,	1971-1972: 209.088
1972-1973: 218.481,	1973-1974: 224.396
1974-1975: 223.792.	

(A. Norvez, 1977, p.78).

35 Les moins de 200 nouveaux agrégés regus chaque année avant la guerre de 39-45 ont eu beau devenir 800 par an en moyenne entre 1958 et 1963, la part relative de l'agrégé parmi les enseignants du second degré public, hors enseignements artistique et sportif, n'a fait que baisser ensuite, atteignant 17,1% en 1965-1966 (alors que la part relative des professeurs certifiés s'élève, quant à elle, à 58%): il est vrai qu'en 1964, le budget ne prévoyait la création que de 200 postes seulement d'agrégés, contre 3890 de certifiés et 2650 de

professeurs de C.E.G., et... 0 poste d'agrégé en 1965, pour 2780 de certifiés et 4000 de professeurs de C.E.G.; la circulaire du 13 mai 1961 tente de cantonner les agrégés dans le second cycle (R. Sazerat, 1986, pp.445-446).

36 En 1909, le corps enseignant dans l'enseignement secondaire était déjà diversifié et le corps des agrégés représentait déjà un peu moins de 27% des effectifs totaux (mais 34,9% encore des professeurs des classes secondaires, hors enseignement élémentaire et activités artistiques et sportives); l'enseignement secondaire public pour les garçons employait, en effet, 6.776 professeurs, dont 5.214 professeurs des classes secondaires (1.820 agrégés, 2.582 licenciés, 812 autres), 1.025 professeurs des classes élémentaires (262 certifiés et licenciés, 763 instituteurs) et 537 professeurs de l'enseignement artistique et sportif (A. Norvez, 1977, p.32).

37 Le rapport des agrégés aux certifiés est de 58.1 en philosophie, de 27.8 en histoire et géographie et, surtout, de 61.2 en italien et autres langues, mais il n'est que de 12.6 en anglais (A. Norvez, 1977, p.109): il est vrai que l'agrégation n'existe pas pour certaines disciplines ou a été instituée très récemment, mais d'autres raisons peuvent expliquer ces différences: les proportions respectives de places mises au concours (il y a, en anglais, proportionnellement beaucoup de places au CAPES et peu à l'agrégation), le jeu différentiel des départs vers d'autres secteurs (des agrégés d'une discipline peuvent s'être orientés en grand nombre vers d'autres secteurs d'activité comme l'enseignement supérieur, la recherche ou l'administration) alors que les départs de titulaires d'une autre discipline sont faibles, voire inexistantes" (idem, p.110).

38 Précisons ici que "les enseignants du second degré sont traditionnellement répartis en quatre catégories: les enseignants de type lycée c'est-à-dire les agrégés, les certifiés ou assimilés (titulaires du Capes, de Capet, du Capeps ou titularisés dans les corps correspondants), ainsi que les adjoints d'enseignement et les chargés d'enseignement; les enseignants de type collège, formés des PEGC et des instituteurs et instituteurs spécialisés; les enseignants de type lycée professionnel comprenant les professeurs de lycée professionnel de premier grade (PLP1) et du deuxième grade (PLP2); enfin les enseignants non titulaires. Notons que les enseignants de type collège devraient à terme disparaître puisque les PEGC ne sont plus recrutés -leur recrutement par la voie des centres de formation est arrêtée depuis 1986 et leur effectif observe une baisse de 11% de 1986 à 1991- et qu'une partie importante du corps est intégrée dans celui des certifiés (Données sociales, 1993, p.93).

39 Les catégories d'enseignants selon les établissements en 1974-1975 sont réparties comme suit:

	lycée	C.E.S.	C.E.G	C.E.T.	ensemble
agrégés	17,9	2	0,2	.	6,5
biadmissibles et certifiés	57,8	31,7	2	.	33,2
chargés et adjoints	5,4	4,5	0,2	.	3,9
prof. de C.E.T.	1,1	.	0,7	74,3	8,4
P.E.G.C. et maîtres de C.E.G.	4,4	29	49,1	.	20,4
C.A.E.T., C.A.E.P.	1,7	10,6	10,5	.	6,7
instituteurs	1,4	10,7	18,5	0,7	7,6
jeunesse, sport maîtres auxil. et contract. . . . .	.	.	1,1	.	0,2
	10,3	11,5	17,4	25	13,1
total enseignement général et technique théorique	100	100	100	100	100
prof. techniques et prof. techniques- chefs de travaux	14,9	2	9,8	5,4	8
P.T.E.P. et P.T.A.	63	39,6	56,2	61,6	61,6
maîtres rectoraux	22,1	58,4	34	33	30,4
total enseignement pratique	100	100	100	100	100

(A. Norvez, 1977, p.105).

40 Autrefois, l'histoire de l'enseignement secondaire nous l'a révélé, les enseignants étaient constitués en "groupe, lié aux ordres dominants, église, pouvoir royal, puis bourgeoisie nationale ou cosmopolite, avec possibilité d'un jeu propre basé sur une organisation corporative et d'un affranchissement relatif à l'égard des tutelles émanant de ces pouvoirs" (L. Demailly, 1991, p.149); pendant longtemps, l'universitaire est rémunéré par ses étudiants et "le rapport symbolique formateur-formé est un rapport proche de celui que les professions libérales entretiennent avec leurs clients" présentant une "personnalisation forte du rapport

pédagogique, non au sens du caractère affectif ou de l'individualisation des apprentissages mais au sens de la valorisation du caractère personnel (original) de l'enseignement distribué, [...] [puisque] c'est l'enseignant lui-même (et au-delà la communauté des pairs, la corporation, mais personne d'autre) qui pose la légitimité du contenu de savoir enseigné" (idem, pp.149-150); l'enseignement n'avait pas de caractère obligatoire et la pédagogie, dont l'objectif essentiel était la transmission du savoir scientifique (sans médiations), se résumait "aux capacités rhétoriques dans l'exposition des savoirs et au charisme personnel" (ibidem, p.150).

Or, il apparaît que "le désarroi des enseignants de "type lycée" obligés de passer des premiers cycles de lycée à des C.E.S. était la conscience de devoir quitter un statut social qui, dans leurs représentations, s'apparentait, quant à l'autonomie individuelle, à celui de profession libérale, pour passer à celui d'employé" (ibidem, pp.151-152).

En effet, cette forme universitaire qui s'ébauche au XIII^e siècle et qui a longtemps constitué le modèle de formation dans les lycées, a progressivement laissé la place à la forme scolaire: c'est cet état de fait que consacre l'expression "le collège se primarise", expression renvoyant au "même dégoût professionnel, pour la forme scolaire, des initiés à la forme universitaire" (ibidem, p.152).

Dans la forme scolaire, l'enseignement, délivré de façon obligatoire, suppose "un rapport institutionnel qui lie l'enseignant, l'élève, sa famille et la légitimité légale"; il est organisé, autour de la contrainte et autour de la légitimité de ses contenus, par un pouvoir extérieur aux enseignants: "les enseignants ont à enseigner des savoirs qui sont définis [et élaborés] quelque part en dehors d'eux dans un programme, [...] [et] ne peuvent être considérés comme personnellement responsables de leur programme d'enseignement, [...] [qui] relève d'une loi à laquelle, au même titre que leurs élèves, ils sont assujettis"; l'instruction (formation formelle) s'insère dans des finalités éducatives (formation informelle): la forme scolaire est "savoir minimum et humanisation minimum, indispensable et nécessaire" (ibidem, p.150 à p.154).

Le passage d'une forme à une autre de la formation s'accompagne d'une perte d'autonomie, d'autant plus grande que des instances, extérieures aux enseignants, tendent à standardiser les prestations d'enseignement dans un but "d'amélioration de la productivité et de la qualité du travail" (ibidem, p.165), conduisant parfois à une véritable taylorisation du métier d'enseignant (ibidem, p.166) par des procédés visant à:

- améliorer la qualification de celui qui fournit la prestation d'enseignement
- faire fabriquer, par des spécialistes, des "canevas de qualité tout faits"
- standardiser des techniques de fabrication de canevas, constituer "une technologie pédagogique de niveau 2 [...] permettant la confection de démarches pédagogiques"
- développer un mode de production collectif du produit pour en améliorer la qualité
- augmenter le contrôle sur le produit et le producteur (ibidem, pp.165-166).

41 Les professeurs de collège peuvent se répartir selon trois grandes catégories de formation professionnelle initiale:

-formation académique longue et formation pédagogique sur le tas (cas des certifiés et agrégés, de certains maîtres auxiliaires et adjoints d'enseignement) où se développe une "conception traditionaliste de la tâche, organisée autour d'une certaine représentation du savoir savant"; ces enseignants doivent, pour enseigner en collège, faire le deuil de la "forme universitaire" sur laquelle repose essentiellement leur formation initiale, et "accepter que le métier d'enseignant, au niveau du collège, n'est pas la mise en contact des jeunes avec des savoirs, des œuvres, des modes de pensée, mais la stimulation et l'accompagnement d'un itinéraire d'apprentissage" (L. Demailly, 1991, p.180);

-formation académique courte et formation pédagogique scolarisée (cas des instituteurs passés par une école normale puis titularisés comme P.E.G.C., des instituteurs spécialisés, des P.E.G.C. passés par un Centre Régional de formation des P.E.G.C.), où l'on assiste à "un enroulement de la forme scolaire sur elle-même symbolisée par les termes "Ecole Normale"" dont la formation consiste à diffuser "de manière normative des savoirs professionnels programmés, ordonnancés, prédigés comme tout savoir scolaire: canevas à imiter ou reproduire (leçons-modèles, séquences-types, avec leur articulation, voire leur minutage), principes de production de canevas (modèles praxéologiques, normes institutionnelles, connaissances des programmes, commentaire et analyse des Instructions Officielles), normes comportementales, voire vestimentaires, l'ensemble étant soumis à une évaluation à la fois scolaire (avec divisions en "matières" et procédures certifiantes) et professionnelle"; si on observe quelques pratiques d'innovation dans les écoles normales, elles demeurent "suspectes dans une institution qui, par essence, doit certifier la conformité et démontrer à la hiérarchie administrative qu'elle assure bien cette tâche"; quant à la formation dispensée dans les Centres Régionaux de Formation des P.E.G.C., "il est difficile d'y introduire une réflexion sur l'organisation du collège ou d'opérer des liaisons effectives de travail avec des établissements, vu le cloisonnement des statuts, et le fait que cette formation professionnelle ne concerne qu'une minorité des personnels de collège, les P.E.G.C., au statut relativement méprisé par les autres catégories d'enseignants du collège"(idem, p.180 à p.183);

-formation académique courte et formation pédagogique sur le tas (cas d'un grand nombre de P.E.G.C., anciens instituteurs non passés par la formation en Ecole Normale, puis intégrés dans le corps des P.E.G.C., des maîtres auxiliaires intégrés dans le corps des P.E.G.C. après un C.A.P.C.E.G. d'intégration, des adjoints d'enseignement), où l'on tend plutôt à "accrocher les pratiques à des souvenirs du passé scolaire personnel et aux formes les plus ritualisées de l'univers scolaire" (ibidem, p.183).

2.1 La politisation professorale à ses débuts.

La ferveur républicaine se rencontre chez ceux qui, occupant les positions les plus basses sur l'échelle statutaire, attendent de la République une revalorisation de leur fonction.

Mais on la retrouve aussi chez ceux dont la "formation intellectuelle est plus libérale", la "position universitaire plus solide", l'"esprit d'indépendance plus vif que dans le cas des régents de collèges communaux" et que la répression n'inquiète pas, comme chez les professeurs des lycées de la capitale (P. Gerbod, 1965, p.201) ou chez ces universitaires "que la réaction a chassés de leurs chaires ou qui ont préféré démissionner plutôt que de renoncer à leur liberté" (idem, p.350).

Ainsi, "les minorités turbulentes se recrutent dans l'aristocratie et le prolétariat de l'Université" (ibidem, p.185) et chez les "transfuges de l'Université [...] [qui], forts de leur talent de plume ou de parole, [...] se jettent dans l'opposition politique et y incarnent la résistance de l'Université libérale que ni les menaces, ni les promesses de réparation ne sont parvenues à briser" (ibidem, p.498).

"En 1848, en effet, la politique active est surtout le fait d'universitaires haut placés dans la hiérarchie. Ils courent de moindres risques, et leur situation leur vaut une relative notoriété. [...] Les universitaires qui manifestent une opinion républicaine appartiennent à des catégories précises: ce sont des jeunes -65% ont moins de 35 ans-, des célibataires, et, une fois sur quatre, des normaliens. Ce sont aussi des maîtres d'étude. La République recrute aux deux extrémités de la hiérarchie enseignante. Ce ne sont pas pourtant des extrémistes, mais des modérés."

A. Prost, 1968, p.81.

Une lourde répression s'abat sur les plus "turbulents" des professeurs: un tiers du personnel du secondaire aurait été ainsi déplacé par mutation d'office, vers 1849-1850 (A. Prost, 1968, p.78).

Entre le 15 mars 1850 et le 2 décembre 1851, 1.000 mutations comportant un changement de résidence auraient encore intéressé un fonctionnaire sur trois, s'élevant à 350 dans les lycées -alors que le personnel comprend environ 700 maîtres, professeurs et administrateurs-, et à 650 dans les collèges communaux -pour environ 2400 principaux et régents (P. Gerbod, 1965, p.260).

Les professeurs, nous l'avons vu, doivent à la République l'amélioration de leur condition d'universitaire.

Pourtant, si leur attachement à un tel régime existe bien, il ne fait pas l'unanimité.

D'une part, une tradition de droite, voire d'extrême-droite, est implantée dans une université très partagée.

Dès 1898, en effet, se fonde la Ligue de la Patrie Française, qui, sur 13.000 adhérents, compte environ un millier d'enseignants (P. Gerbod, 1976, p.16), dont seulement une vingtaine d'instituteurs (H. Desbrousses, 1982, p.287).

A côté d'elle existe aussi l'Action Française, qui la concurrence, à partir de 1902, dans les milieux universitaires, mais aussi primaires.

Si pendant la première guerre mondiale, l'antimilitarisme regagne du terrain devant les horreurs d'un conflit interminable, la minorité nationaliste se durcit pour combattre cette irruption pacifique nouvelle.

En 1919, le bloc national appuiera des candidatures enseignantes aux élections législatives.

On voit aussi se multiplier d'autres mouvements de droite, minoritaires mais actifs: ils reprochent aux enseignants "politisés" de vouloir "soviétiser" l'Ecole en adhérant à la philosophie politique des partis de gauche, et des syndicats, autour des thèmes comme l'anticléricalisme, le pacifisme, le monopole de l'école unique, la socialisation de l'économie; cette réaction nationaliste se propose de régénérer la Nation et de sauver l'Ecole menacée par des enseignants qui oeuvrent pour le "paradis collectiviste" (P. Gerbod, 1976, p.16).

Ce type de discours exerce une influence diffuse mais profonde dans les milieux universitaires grâce à des associations comme le Cercle Fustel de Coulanges, et l'Union corporative des instituteurs dont l'impact est fort dans le supérieur où le maurrassisme rallie, dès 1920, de jeunes universitaires des facultés de lettres et de droit, sensibles aux idées de l'Action Française.

Cette tendance nationaliste se renforcera après la victoire du Front Populaire, mais c'est dans le supérieur qu'elle sera la plus forte; quant aux idées vichistes, elles gagneront du terrain dans le secondaire, avec 6,5% contre 2% seulement dans le milieu primaire¹ (idem, p.82 et p.101).

En fait, ce sont les divisions internes de la gauche politique et syndicale, entraînées par la progression communiste, qui mobilisent la minorité nationaliste et la renforcent, bien plus que leurs divergences idéologiques originelles: laïcisme et pacifisme s'estompent, en effet, depuis le début du siècle, car "la laïcité change de sens quand l'Eglise perd ses privilèges" tandis que "le pacifisme peut répondre à Poincaré mais non à Hitler" (A. Prost, 1968, p.395).

Cette aile nationaliste apparaîtra néanmoins, elle aussi, divisée: les finalités du redressement national et scolaire ne font guère plus l'unanimité, même sur le plan pédagogique, partagées entre, d'une part, un progressisme technocratique confiant dans le développement technologique et industriel de la deuxième moitié du XX^e siècle, et, d'autre part, un attachement à la tradition humaniste, toujours soucieuse de préserver l'héritage culturel.

D'autre part, les professeurs ne cachent pas leur déception.

En 1890, on assiste à quelques tentatives de regroupement parmi les répétiteurs et les professeurs de collège mais, en 1897, l'association des répétiteurs sera dissoute.

Le premier congrès national des professeurs, réunissant les sociétés régionales purement pédagogiques, est autorisé par le ministre, les 22 et 24 avril 1897.

Depuis lors, l'approbation gouvernementale des premières associations à caractère purement pédagogique provoque leur prolifération.

Selon A. Prost, elles compteraient en 1898 près de 3.000 adhérents, chiffre considérable, puisque le même auteur fixe à 5.200 fonctionnaires le personnel des lycées et à 4.000 celui des collèges - cet effectif demeurant relativement stable entre 1887 et 1926².

En 1928, on dénombre "12 sociétés de catégories, 9 sociétés de spécialistes, 5 mutuelles, à côté des 4 fédérations: professeurs de lycées, de collèges, répétiteurs de lycées, de collèges (H. Desbrousses, 1982, p.335); la fédération des amicales des professeurs de lycées refuse sa transformation en syndicat et celle des enseignants de collèges son affiliation à la C.G.T. ainsi que toute orientation politique.

"Le terme même de syndicat leur fait peur. Régies par la loi de 1901, elles se groupent en 1905 en une Fédération Nationale des Professeurs de l'enseignement secondaire public qui refuse en 1910 d'adhérer à la Fédération des Fonctionnaires, pourtant hostile à la C.G.T. et à la grève... Ce pré-syndicalisme, déférent envers les autorités, est totalement apolitique."

A. Prost, 1968, pp.368-369.

Cette réticence des professeurs à l'égard de toute syndicalisation n'est pas à interpréter de façon négative, comme la manifestation d'une absence d'esprit de corps revendicatif; elle serait peut-être une manière de marquer leur "distinction", pour reprendre une expression bien connue des sociologues, les objectifs et les moyens d'action syndicaux étant interprétés comme un "signe d'appartenance à la classe ouvrière": les associations professionnelles refuseraient ainsi la grève comme "moyen d'action typique du syndicalisme ouvrier"

pour chercher à "négocier directement avec les autorités politiques et administratives" (J.M. Chapoulie, 1973, p.105).

Ils ne seront qu'une poignée à s'indigner de l'inertie des Amicales et à se tourner vers un mouvement se réclamant du syndicalisme, prêts à en utiliser les moyens, même quand les revendications demeurent corporatistes.

Devant les résultats médiocres du Syndicat National Confédéré des Membres de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, créé en 1923 et regroupant, en 1926, 550 professeurs de lycées et 1500 professeurs de collèges (H. Desbrousses, 1982, p.335), ils se rapprocheront du Syndicat National des Instituteurs, plus précoce et plus développé, comptant déjà en 1925 80.000 adhérents: ils formeront, avec cette puissante organisation, la Fédération Générale de l'Enseignement (P. Gerbod, 1976, p.38).

Toutefois, on ne saurait sous estimer l'influence de ces associations professionnelles: même à but exclusivement pédagogique, elles sont le moyen et le prétexte à de larges rencontres, donnant naissance à des formes, même embryonnaires, d'organisation et de coordination, et favorisant peut-être la prise de conscience, par les adhérents, de leur force numérique, et d'intérêts communément partagés par tous les membres d'une même profession; la répression de certains regroupements non autorisés, quant à elle, peut renforcer une solidarité encore balbutiante et aider à désigner les véritables adversaires.

2.2- Evolution de la politisation professorale

La politisation universitaire, jusqu'à nos jours, s'avèrera indéniable, et toujours grandissante.

"La catégorie enseignante a voulu, très tôt, participer aux affaires de la cité et en infléchir le destin. En germe dans la crise révolutionnaire de 1789-1794, sa politisation se développe au siècle dernier et l'avènement de la Troisième République ne la dissipe pas. L'affaire Dreyfus la relance avec vigueur. Depuis lors, l'intérêt pour la politique ne s'est pas démenti; il s'est même inséré toujours plus profondément dans la vie enseignante."

P. Gerbod, 1976, p. 7.

2.21- Une participation accrue aux luttes électorales.

Premier signe de cette politisation grandissante: un intérêt accru pour les luttes politiques, comme le prouve la "pénétration du

personnel enseignant³ dans le personnel parlementaire" (G. Vincent, 1967, pp.301-302).

Cette nouvelle activité politique prélude parfois à de véritables carrières de politiciens.

Il est vrai que la proportion de fonctionnaires, indépendamment de leur fonction, est importante, dans les différents cabinets ministériels, depuis la III^e République.

Les candidatures enseignantes sont nombreuses aux législatives de 1919, et déjà à travers elles, réapparaissent les grandes orientations de la politisation enseignante: une grande modération, débordée par des franges minoritaires, socialiste ou nationaliste.

"115 enseignants se portent candidats à la députation, dont 37 instituteurs, 60 professeurs d'enseignement secondaire et 18 professeurs de faculté. 35 sont élus. La plupart font campagne dans les rangs du Parti radical et radical socialiste, ou de formations alliées. Un certain nombre se présente sous le patronage de la S.F.I.O., mais le bloc national appuie aussi des candidatures enseignantes."

P. Gerbod, 1976, p.36.

La politisation enseignante ne fera que se préciser et se durcir.

Aux législatives de 1924, les enseignants sont encore nombreux à se présenter, mais plus rares sont ceux qui viennent de formations modérées (P. Gerbod, 1976, p.57).

Aux élections de 1932, 49 enseignants entrent à la Chambre; la présence radicale est la plus importante, mais les socialistes sont une quinzaine (idem, p.72).

En 1936, quelques minorités militantes de la gauche enseignante participent au programme d'action du Front Populaire.

Après 45, le gaullisme suscite quelques vocations politiques, parlementaires ou ministérielles.

"Sous la IV^e République, sur 1.112 députés métropolitains, il y eut 66 instituteurs (dont 20 communistes, 32 socialistes, 1 M.R.P., 2 radicaux, 1 extrême-droite, et 1 non inscrit) et 99 professeurs (dont 12 communistes, 35 socialistes, 21 M.R.P., 13 radicaux, 7 P.R.L.-indépendants, 7 R.P.F.-républicains sociaux gaullistes-et 4 non inscrits)..."

G. Vincent, 1967, p.301.

Cette participation accrue aux luttes électorales ne fera que s'accroître et se préciser.

Elle se concrétisera, d'une part, dans la "présence de nombreux enseignants à l'intérieur de la classe politique" - dans les années 60, "professeurs et instituteurs en arrivent à représenter 15% du personnel parlementaire" (ibidem, p.135)- et, d'autre part, dans la

représentation de tendances politiques de plus en plus massives et divergentes, même si la plupart d'entre elles sont encore minoritaires.

"[Aux législatives de 1967], sur 362 enseignants candidats, 233 [représentent] la gauche universitaire, dont 118 communistes et 104 socialistes. Mais l'U.D.R. V^e République compte 50 candidats enseignants (sur 479) et le centre démocrate 42 (sur 390); 71 sont élus et, parmi les nouveaux députés, 18 appartiennent au P.C.F. et 33 à la F.G.D.S.. Dans la représentation enseignante, la tendance gaulliste se maintient avec 12 élus. Significative apparaît l'émergence, parmi les candidats enseignants, de 50 membres du nouveau P.S.U..

P. Gerbod, 1976, pp.126-127.

2.22- Une diversification des tendances politiques affectant l'unité syndicale.

Un autre signe, encore, de cette politisation accrue des enseignants tout au long du XX^e siècle est l'émergence de divisions au sein des diverses tendances politiques, de gauche comme de droite, entre lesquelles se partagent nos professeurs.

Idéologiques, doctrinales, ou stratégiques, elles font naître des oppositions sur d'autres bases que des divergences de revendications corporatives, ou des désaccords de tactiques, affectant ainsi une unité syndicale déjà difficile.

La gauche, dès 1920, regroupe des communistes (surtout présents dans la Fédération Unitaire des Membres Laïcs de l'Enseignement, affiliée à la C.G.T.U. et à l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, ouverte aux trois ordres de l'enseignement) opposés aux trotskistes qui s'insurgent contre la politique du Comité central et le réformisme de la C.G.T., et aux socialistes zorettiens (les autonomes du Syndicat National des Lycées).

La syndicalisation se trouve divisée entre unitaires et cégétistes.

Les premiers, tournés vers un contre-enseignement prolétarien, accusent les seconds de "compromission avec l'ordre établi", d'"embourgeoisement bureaucratique" (ibidem, p.38).

L'école publique, selon eux, représenterait l'instrument de la bourgeoisie, dont la neutralité, tant philosophique que religieuse, ne serait qu'un leurre, une façade, destinés à mieux masquer les visées de cet appareil idéologique d'Etat⁴.

L'affrontement entre unitaires et cégétistes va durer 13 ans, le rapprochement de ces deux camps se réalisant au sein d'une F.G.E. réunifiée, en décembre 1935, devant la menace fasciste.

Mais l'Union de toute la gauche, qu'avait suscitée l'euphorie de la victoire du Front Populaire, subsistera bien peu de temps et les

tensions s'exacerberont toujours entre militants communistes, gauche libérale, tendance cégétiste, courant unitaire et clan trotskiste.

Face à ces tensions internes, une opposition croissante anti-unitaire et anti-cégétiste, occupe des positions de plus en plus solides dans les syndicats de l'enseignement secondaire, juste après la première guerre.

Pourtant, après 36, les effectifs syndicaux se renforcent et la syndicalisation commence à prendre des dénominations qui nous sont familières.

"Le syndicat confédéré des lycées adhérant à la C.G.T. constitue avec le syndicat des professeurs adjoints et la section unitaire des professeurs du second degré, le Syndicat du Personnel de l'Enseignement Secondaire (S.P.E.S.). Une minorité du syndicat des lycées le rejoint, la majorité de ce syndicat qui refuse l'adhésion à la C.G.T., constitue avec le syndicat des collèges, le S.N.A.L.C., qui groupe 5.500 adhérents en 1938, soit 70% du personnel secondaire. En 1938, le S.N.A.L.C. recueille 51% des voix (60% chez les agrégés) aux élections du Conseil Supérieur de l'enseignement public. Le S.G.E.N., affilié à la C.F.T.C., est créé en décembre 1937."

H. Desbrousses, 1982, p.341.

Les années de l'entre-deux guerres révéleront à la fois la puissance et l'impuissance de la gauche enseignante: une gauche qui gagne du terrain, qui se précise, mais qui demeure peu efficace, minée par ses oppositions internes: le développement de l'idéologie communiste "est au coeur des débats, [...] inquiét[ant] la vieille garde radicale, [et] préoccup[ant] surtout le bataillon socialiste dont l'influence est prépondérante dans le milieu primaire" (ibidem, 1976, pp.95-96).

Si, au lendemain de la Libération, ces divisions témoignent de la politisation croissante du corps enseignant dans son ensemble, le syndicalisme s'en trouve profondément affecté et restructuré: à son premier congrès, en 1946, la F.G.E. s'ouvre aux catégories non enseignantes de l'Education, changeant son appellation en Fédération de l'Education Nationale.

En 1947, la majorité de la F.E.N. se prononce pour l'autonomie, même si "36% des mandats se sont portés sur le maintien de l'affiliation à la C.G.T. et 19% pour l'affiliation à F.O."⁵ (H. Desbrousses, 1982, p.370): la F.E.N. perdra ainsi près de 20.000 adhérents lors de son passage à l'autonomie, mais son développement reprendra vite.

Le S.G.E.N. (Syndicat Général de l'Education Nationale) rejette, à la suite de la C.F.T.C., toute affiliation à la C.G.T., soupçonnée d'entretenir des liens avec le P.C., et s'affirme dans le secondaire (27% d'adhésions en 1948 et 23% en 1955), où règnent le S.N.E.S.

(Syndicat National de l'enseignement secondaire) affilié à la C.G.T. (55% d'adhésions en 1948 et 68% en 1955) et le S.N.A.L.C. (Syndicat National Autonome des Lycées et Collèges) affilié, depuis 1954, à la C.G.C. (18% d'adhésions en 1948 et 9% en 1955) (idem, pp.371-372).

Au S.N.I., comme au S.N.E.S., s'affrontent communistes et socialistes; en 1948, le S.N.I. rompt avec la C.G.T., refuse toute relation avec le S.G.E.N., considérant que l'Eglise reste toujours l'adversaire déterminé de l'école laïque (seule la fraction Ecole Emancipée du S.N.I. rejoindra le S.G.E.N.).

Depuis l'autonomie, la F.E.N. se structure en tendances diverses et concurrentes, dont elle organise l'expression au sein des instances délibératives de la Fédération, selon "des règles formelles rigoureuses", dont la "stricte application des décisions prises par la majorité" et l'"interdiction du cumul des fonctions syndicales et des fonctions politiques" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.72).

Au sein de la fédération, s'affronteront néanmoins toujours adversaires et partisans de la direction cégétiste, sans vouloir la scission.

En 1954, le P.C. suggère aux enseignants de renoncer à leur double affiliation syndicale pour militer là où ils sont les plus nombreux: les enseignants communistes se regroupent donc au sein de la F.E.N. et s'expriment dans la tendance U.A. (Unité et Action), peu homogène, rassemblant aussi bien des électeurs socialistes que communistes ou même de centre gauche, manifestant des options très diverses: "attitude critique envers les pays socialistes ou russophilie, sentiments unitaires pour la gauche ou opposition radicale à l'entente avec les socialistes, recherche de nouvelles formes de participation ou valorisation de la discipline" (idem, p.102).

Néanmoins, U.A. rassemble "la gauche de la gauche": 24% des membres de cette tendance sont militants d'un parti, contre seulement 6% des autonomes; en 1978, 49% d'entre eux déclaraient des sympathies pour le P.S. et 40% pour le P.C.; les socialistes d'U.A. sont aussi plus unitaires que ceux d'U.I.D (Unité, Indépendance et Démocratie), puisque plus de 90% des premiers acceptaient de voter pour le P.C. au second tour, dans le cas d'un duel droite-P.C., contre seulement 68% des seconds (ibidem, p.250).

U.A. se prononce contre l'existence des tendances et tente inlassablement de rapprocher la F.E.N. de la C.G.T., lui reprochant son isolement et sa non participation aux luttes sociales; la tendance U.I.D. ayant une assise importante parmi les instituteurs, apprécie l'autonomie.

Laïcs et socialistes, de mouvance S.F.I.O., les autonomes seront traversés par les débats internes au P.S., perdront, en 67, la

direction du S.N.E.S. et du S.N.E.Sup., mais bénéficieront par ailleurs des défections que provoquera l'attitude du P.C. dans la rupture de l'Union de la Gauche: en 1978, 72% des autonomes votent pour le P.S., 9% pour l'extrême-gauche, 7% pour le P.C., 7% pour la droite et 5% pour les écologistes, répartition des sympathies partisans quasi égale à celle des électeurs du P.S., révélant cependant un léger déplacement d'U.I.D. vers la droite: la tendance autonome rassemblerait plutôt les éléments modérés du P.S (ibidem, p.250).

Quant à la tendance Ecole Emancipée, issue de la tradition syndicaliste révolutionnaire, elle s'écartera de la F.E.N., à partir de 1962, sous l'influence des militants trotskistes et dénoncera, après 68, l'"autonomie-ghetto"; d'un point de vue politique, la tendance E.E. rassemble le plus grand nombre de sympathisants de l'extrême-gauche.

Rénovation Syndicale, apparue en 68, réunissant d'anciens maoïstes, des militants du P.S.U., des communistes critiques, se rapprochera du S.G.E.N.-C.F.D.T., allant même jusqu'à parler de "mort" du syndicalisme, provoquée par l'autonomie de la F.E.N.

2.23- Une politisation de la syndicalisation.

Par ailleurs, on observera , à partir de 1900, une "politisation de la syndicalisation", c'est-à-dire un débordement toujours plus grand des préoccupations syndicales sur des problèmes de nature économique ou sociale ne touchant pas nécessairement l'enseignant dans son rôle professionnel.

"En dépit des mises en garde répétées des défenseurs des traditions corporatistes et autonomistes, la politisation syndicale s'étend. De la défense de l'Ecole et de ses enseignants, l'on passe plus naturellement aux problèmes de politique intérieure et extérieure."

P. Gerbod, 1976, p.64 et pp.113-114.

Les revendications de la gauche syndicale sont moins empreintes de corporatisme et plus "hardiment politiques".

De moins en moins il convient de distinguer le syndicalisme, et le corporatisme, de la politique, encore que ces termes ne présentent guère d'antagonisme irréductible: considérer le corporatisme comme un phénomène "exclusif de la conscience de classe", c'est méconnaître, en effet, une réalité historique et sociologique qui montre pourtant que l'identité corporative n'est plus "opposable aux solidarités transcategorielles ou transprofessionnelles", et qu'elle peut même fournir "sa matière première à la conscience collective des salariés", en leur servant d'exemple* (D. Segrestin, 1985, p.16 et pp.60-61).

Le mot corporatisme, en effet, évoque trop souvent, dans les esprits, un "repli sur les acquis", un "réflexe collectif d'auto-défense" qui se manifeste surtout dans un "contexte de déstabilisation générale des positions sociales" (idem, p.7), ou une "quête de privilèges, d'avantages sans cesse plus importants" (ibidem, p.211).

Aussi, la définition du corporatisme enseignant a-t-elle toujours véhiculé des éléments contradictoires comme "l'égoïsme catégoriel", la protection d'un statut et de "privilèges qui semblent injustifiés", "des attitudes rigides qui nuisent à l'efficacité pédagogique", mais aussi "l'attachement exclusif au service public", "un engagement militant" et "des innovations qui déroutent" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.275).

Ainsi, à partir de 1929, s'indigne-t-on, dans les débats syndicaux, de la politique de déflation, et des effets de la crise; en 1936, on y manifeste son enthousiasme d'adhérer au programme d'action du Front Populaire; en 1940 on y mène clandestinement -les syndicats sont alors dissouts et interdits- une lutte décisive contre le fascisme allemand; après la libération, ce sont les problèmes de décolonisation qui seront évoqués, puis l'atlantisme, le cas algérien.

Avec la Hongrie, en 1956, la critique du régime soviétique fait déferler une vague d'anti-communisme au sein de la majorité enseignante, phénomène jusqu'alors ignoré chez les professeurs.

Le radicalisme avait, en effet, connu une baisse considérable dans les années 50 au profit de la S.F.I.O. et du P.C.F. où le militantisme enseignant était le plus actif et le plus nombreux (au S.N.E.S., en 1955, la tendance pro-communiste représentait un tiers des suffrages à la commission administrative (P. Gerbod, 1976, p. 113).

Ce succès communiste venait surtout du fait que bon nombre de professeurs avaient participé à la résistance et s'étaient mêlés directement aux luttes sociales.

Mais le communisme sait aussi entretenir le mythe de la force antifasciste qui a libéré le territoire.

Il se dit le parti des "75.000 fusillés", chiffre absurde au regard du nombre réel de fusillés en France qui ne relevaient pas tous du P.C.F.: il n'en a pas moins étendu son influence -il compte 544000 adhérents en juin 1945, 800000 en décembre 1946, obtient 26% des suffrages lors des élections du 21 octobre 1945, 26,1% le 2 juin 1946 et connaît son apogée en novembre 1946 avec 28,6% des suffrages exprimés-, et gagné une légitimité qu'il n'avait jamais connue dans les couches non prolétariennes (C. Ysmal, 1989, pp.23-24).

C'est en ce sens aussi que l'on peut parler de "politisation de la syndicalisation".

Car un tel concept ne se définit pas seulement par l'extension des préoccupations professionnelles à des problèmes politiques nationaux ou internationaux.

Il suppose également l'identification à l'une des tendances idéologiques de la vie politique, et surtout, l'assurance que les solutions aux grands problèmes collectifs sont de type politique, reposant sur le triomphe d'une idéologie, et non de type administratif ou technique requérant la compétence de quelques hommes experts ou spécialistes (G. Lavau in G. Vedel, 1962).

Or, le communisme représente aussi une "adhésion à un modèle de révolution et de société socialistes dans lequel le parti et son guide investissent l'Etat tout entier", et l'image de l'U.R.S.S. n'est pas, dans les années 50, aussi négative aux yeux de l'opinion de gauche: les résistants de Stalingrad ont sans doute changé le cours de la guerre, et "il ne manque pas d'intellectuels reconnus et de grand talent pour justifier, lorsqu'ils ne les nient pas purement et simplement, les manquements à la démocratie par les conditions spécifiques de la Révolution d'octobre" (C. Ysmal, 1989, p.24).

Pourtant, le P.C. paie, en 1958, un lourd tribut au gaullisme renaissant, et perd environ le cinquième de son électorat.

Mais, contrairement à la gauche non communiste qui "passe plus facilement le cap de 58 mais est plus sensible à la conjoncture et s'effondre en 69, où toutes tendances confondues (socialistes, P.S.U., trotskistes) elle ne recueille pas 10% des suffrages exprimés", le P.C. résiste bien aux accidents de la conjoncture et les met parfois à profit (F. Bon, 1978, p.153).

Il reprendra donc l'offensive après le succès gaulliste en 58, et la tendance pro-communiste s'étendra dans tous les secteurs de l'enseignement: dans le secondaire, dans le supérieur où, face à la poussée gauchiste⁷, "les enseignants communistes et sympathisants s'assurent dans les conseils de gestion des universités des positions solides et parfois prépondérantes; parallèlement, la tendance communiste s'efforce de conquérir ou de reconquérir la direction des syndicats affiliés à la F.E.N." (P. Gerbod, 1976, p.147), et enfin, auprès des instituteurs, "dans la mesure où il reprend le flambeau de la défense laïque face au P.S. défaillant (6.000 instituteurs seraient membres du P.C. en 1954-1958)" (H. Desbrousses, 1982, p.371).

Mais la "politisation de la syndicalisation" enseignante se manifeste encore à travers la volonté grandissante de s'unir aux luttes ouvrières et d'utiliser plus souvent la grève comme "méthode d'action directe", pour mobiliser une masse enseignante qui prend de plus en plus conscience du rôle, politique et idéologique, qu'elle peut jouer.

Les grèves se multiplient donc: déjà en 1927, on assistait à la grève du Bac, et en 1929, à la grève de l'enseignement primaire.

Face à ces nouveaux dispositifs stratégiques, se met en place une répression administrative: avertissements, révocations, censures, déplacements d'office, quand ce n'est pas tout simplement la force.

On peut ici longuement débattre du droit du fonctionnaire de recourir à la grève et de la légitimité de l'Etat d'employer la force contre ses propres agents: "l'enseignant, en dehors de sa classe et de sa vie professionnelle, n'est-il pas un citoyen comme un autre ?"⁸; n'est-il pas non plus, sur son lieu de travail un "salarié" comme un autre, même s'il est un "salarié de l'Etat-patron" ? En tant que tel, n'est-il pas amené à s'insurger par le biais du mouvement syndical contre l'exploitation dont il est victime ?⁹ (P. Gerbod, 1976, p.44).

La crise de 68, témoignera encore de ce débordement toujours croissant de la politique dans l'univers scolaire.

Elle aura pour effet d'accentuer les clivages: au sein du S.G.E.N., d'abord, entre une majorité attachée à la "légalité démocratique" et une minorité gauchiste, favorable au mouvement (idem, p.139), puis au sein du S.N.E.S. et du S.N.E.Sup. , entre militants communistes, anti-gauchistes (le groupe Unité et Action), et militants gauchistes, anti-communistes, dont la présence est surtout forte dans le secondaire et le supérieur, parmi les jeunes générations et les plus défavorisés (maîtres auxiliaires, assistants des facultés).

68 voit également resurgir une opposition de droite, importante chez les étudiants en droit.

Apparaissent aussi des thèmes nouveaux, comme celui de l'autogestion, autour desquels se font et se défont les alliances.

"Le thème de l'autogestion se diffuse dans les milieux syndicaux d'origine catholique, proposant une théorie de la dissolution des formes classiques d'organisation en classe, et un mode d'organisation de la société sur la base de l'atelier, de l'entreprise, de la communauté locale ou régionale, au-dessus des représentations de classes. Le P.C. résistera un temps au déferlement de ces théories, puis les reprendra à son compte. [...] La C.F.D.T., [...], en 1973, se fixe pour objectif le rassemblement d'un courant socialiste autogestionnaire, opposé au socialisme réalisé dans les pays de l'Est. [...] Les groupes gauchistes trouvent avec la C.F.D.T. et une partie de la F.E.N. une certaine unité dans la dénonciation du socialisme des pays de l'Est et de la politique du P.C.F.. Finalement celui-ci intégrera une partie des gauchistes alors qu'une fraction groupée autour de F. Mitterrand reprend certains des thèmes de la défense traditionnelle de la République, des services publics et des droits syndicaux."

H. Desbrousses, 1982, pp.379-380.

Le procès, qu'intente, en 1968, la société enseignante à l'école, présente encore plusieurs "originalités", qui méritent que l'on s'y arrête.

D'abord il n'oppose plus école laïque et école catholique, mais bien plutôt école bourgeoise et école prolétarienne.

Nous ne reviendrons pas ici sur l'importante bibliographie existant sur ce sujet.

Bourdieu et Passeron avaient déjà identifié le système scolaire à une instance d'élimination: en posant comme universels les savoir, savoir-dire et savoir-faire qui constituent le patrimoine des classes cultivées, l'école place inexorablement les enfants des classes populaires, qui en sont dépourvus, en position d'exclus (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1964).

De même, ces auteurs dénoncent l'école comme un rapport à la culture, ayant pour fonction la reproduction du système social, dont elle s'acquitterait avec d'autant plus d'efficacité qu'elle est parfaitement dissimulée (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1970).

C. Baudelot et R. Establet (1971) insistent davantage sur le phénomène d'oppression et de domination de classe, rendu possible par l'existence de deux filières étanches, distinctes par leurs contenus pédagogiques et idéologiques, leur durée¹⁰, leur recrutement, leur finalité et leur fonction, -l'une pour dresser le peuple, comme en témoignerait la coïncidence entre la date de la naissance de l'école et celle d'un capitalisme industriel requérant une main d'oeuvre docile et dotée d'un savoir minimal, et l'autre pour recruter ses élites et préserver ainsi la domination sociale d'une classe sur l'autre¹¹.

Par ailleurs, cette école est assimilée à toutes les "sociétés closes", qu'il s'agisse des asiles, des casernes ou des prisons, véritable "usine à briser les spontanités", et à "contrôler les corps et les esprits": dans cette perspective, les arguments des partisans et adversaires de l'école laïque de 1880 sont démodés et finissent par converger, car "au regard de cette immense entreprise de dressage, quelle importance accorder, vraiment, à ce que la classe soit faite sous une Marianne débonnaire ou sous un crucifix ?" (M. Ozouf, 1984, p.259).

Enfin, la critique de l'Ecole laïque n'est plus menée par "ses adversaires de toujours" mais par "les meilleurs de ses fils, ses "héritiers" [...] entraînés par elle pour les concours et par elle hissés sur l'échelle sociale" (idem, pp.258-259).

68 n'a pas eu seulement pour effet d'ébranler les grandes formations syndicales: il a aussi défini de nouveaux enjeux, et donc de nouvelles formations qui, bien que confinées aux marges du système politique, n'en compliquent pas moins le jeu.

En effet, celui-ci était autrefois centré autour de la présidence de la République et 68 bouscule cette priorité: "pour les partis, la



modernisation n'est plus seulement celle de l'adaptation au "fait majoritaire" et au "présidentialisme", mais elle est aussi idéologique: répondre ou non, et comment, à ce qui s'est exprimé en mai" (C. Ysmal, 1989, pp.13-14).

Si les lendemains de 68 feront se durcir les tensions (les gauchistes accuseront les communistes d'avoir fait le jeu du pouvoir en brisant le mouvement et en trahissant la cause du peuple), ils mèneront aussi à une certaine "dépolitisation".

En effet, si le S.N.I., conserve encore 84% des voix des instituteurs entre 1969 et 1974 (la lutte entre autonomes, proches du P.S., et le groupe Unité et Action, voit la victoire des premiers sur les seconds et s'établit toujours autour des thèmes traditionnels de défense des institutions républicaines, de la fonction publique, de la laïcité, des acquis et des droits syndicaux), le S.G.E.N. et le S.N.E.S., éclatés sous la pression gauchiste laisseront le S.N.A.L.C. étendre son influence, surtout auprès des agrégés.

"Dans l'enseignement secondaire, dès 1969, les syndicats de gauche, le S.G.E.N. et le S.N.E.S., perdent une partie de leur clientèle, par rapport à 65. [...] Corrélativement, se fortifie l'influence des syndicats modérés. [...] après 68, [...] les modérés recueillent dans le primaire 5 à 10% de l'audience, 20 à 25% dans le secondaire et est plus forte dans le supérieur (45%). Mais l'audience est différente selon les disciplines et les catégories d'enseignants, et elle s'est fortifiée dans les secteurs d'enseignement où la crise de Mai a été profondément ressentie."

P. Gerbod, 1976, p.146 et p.154.

Par ailleurs, des partis politiques comme le P.S. s'ouvriront bientôt aux gauchistes déçus dans leurs espérances de 68 (P. Gerbod, 1976, pp.146-149).

A cela, plusieurs raisons peuvent être invoquées.

D'abord, les remises en question des structures enseignantes traditionnelles peuvent avoir été ressenties, par les professeurs, comme des atteintes directes et personnelles, entraînant une réaction de repli et de défense.

Ils ont été, en effet, comme pris par un "vertige" devant la dénonciation de l'école bourgeoise et de leur participation à la "reproduction" et à la "légitimation" de la hiérarchie sociale, assurées par des "mécanismes que les enseignants croyaient faits pour lui tordre le cou" et par des "choix [quil], dans leur apparente innocence, redoubleraient, dit-on, le patrimoine et les privilèges des classes cultivées"(préface de J. et M. Ozouf, in V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.8-9).

L'intériorisation d'un tel constat atteint inévitablement la "fierté personnelle" des enseignants, "l'armature même de leur engagement syndical", leur "certitude de travailler à la réversibilité des situations acquises ou des valeurs héritées" (idem, p.9).

Car si, pour eux, la "logique démocratique" était, certes, "méritocratique", donc "élitaire" et non fondamentalement "égalitariste", du moins semblait-elle "ne plus faire coïncider exactement les positions sociales et les positions scolaires" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.22).

Ces découvertes de la sociologie surprennent plus que la critique gauchiste dénonçant "la clôture de l'espace", "le découpage impérieux du temps", "la pédagogie répressive", "la violence cachée dans tout projet de rationalisation de la conduite enfantine", même si cette plaidoirie pour la "déscolarisation" a aussi contribué à "défaire une assurance" (préface de J. et M. Ozouf, in V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.9).

Recevant des critiques sur tous les fronts, l'enseignant s'aperçoit avec consternation que "quoi qu'il fasse, [il] réalise le contraire de ce qu'il avait voulu faire": "affermir l'inégalité au lieu de la réduire; enfermer l'enfant au lieu de l'émanciper; couper le peuple de lui-même au lieu de l'élever en dignité", car, malgré lui, il a aussi participé à ce "génocide culturel" dont "l'extinction des langues régionales n'est que le forfait le plus voyant" (idem, pp.9-10).

Ensuite, se révèlent, d'une manière générale et constante à travers l'histoire, des motivations psychosociologiques contradictoires.

L'ambiguïté consiste à dénoncer l'école comme étant celle de la bourgeoisie et à lui reconnaître en même temps certaines vertus libératrices des masses, autorisant une émancipation tant individuelle que politique.

"Les classes révolutionnaires en puissance, tout en sachant que l'école est l'instrument du pouvoir, ne peuvent ni organiser leur propre école, ni accepter l'analphabétisation. Même Marx et Lénine, devant cette contradiction, ne proposent pas toujours de solutions claires: comme pour l'armée, il est difficile de crier "à bas l'école" (en sous-entendant "bourgeoise"), alors que par l'école obligatoire, le peuple est massivement présent, et acquiert les connaissances élémentaires hors desquelles il perdrait tout espoir d'intervention politique."

H. Desbrousses, 1982, p.9.

Certains professeurs, sont en effet partagés entre des aspirations et des idéaux souvent opposés, s'exprimant dans leur volonté de

défendre tantôt les ouvriers, tantôt l'institution scolaire, même quand celle-ci a un caractère "de classe".

Croyant en l'aptitude présumée de l'individu à réussir sa vie par le travail et le mérite reconnu, les enseignants auraient tendance à protéger l'institution scolaire: puisque l'école, même "bourgeoise" ou "capitaliste" a permis leur relative ascension sociale, pourquoi ne donnerait-elle pas aussi, aux plus opprimés, les chances de s'en sortir ?

"Les professeurs d'ascendance populaire, ou mariés en milieu modeste, apparaissent comme plus proches de leurs élèves d'origine populaire, [...] et moins favorables à une sélection sociale accrue. Mais, dans le même temps, ils semblent aussi les moins portés à mettre en cause les distinctions scolaires qui leur ont d'abord permis de se distinguer et à regarder d'un oeil critique les classements auxquels ils doivent leur propre positionnement social."

A. Léger in B. Aupetit et alii, 1985, p.202.

Enfin, la simple conjoncture économique a pu avoir une part de responsabilité dans ce retour à l'apolitisme dans les années 70, ou du moins dans l'"assouplissement des passions égalitaires" de l'après-soixante-huit: un taux de croissance élevé peut être, en effet, générateur du foisonnement des idéologies, tandis qu'à l'inverse, une dépression économique fait davantage porter l'attention sur la production que sur la distribution et la répartition des richesses (R. Boudon, 1986).

Mais peut-être faut-il ne voir, dans les retombées de 68, que la manifestation d'un "apolitisme relatif", c'est-à-dire d'un "manque de faveur pour les organisations politiques existantes", et non celle d'un "apolitisme absolu" qui serait la marque d'un "manque d'intérêt pour les affaires publiques" (P. Fougeyrollas, 1963, p.244).

"Sans doute est-il imprudent et scientifiquement illégitime de conclure du déclin des idéologies à l'affaiblissement généralisé de l'intérêt politique. Il est préférable de supposer que l'intérêt politique se donne d'autres motivations et s'exprime par des comportements et des conduites différents, au moins en partie, de ceux de la période idéologique."

P. Fougeyrollas, 1963, p.257.

L'après 68 s'est, en effet, caractérisé par le fait que des "fronts dits secondaires sont devenus fronts principaux", que les "prisons et la magistrature, les hôpitaux et l'enfermement, l'école et la sélection, la famille et l'éducation, la ville et l'environnement ont été transformés en priorités revendicatives", que "l'invention expérimentale d'une existence autre, communautaire par exemple, a

semblé plus prometteuse que l'attente des lendemains promis" (H. Hamon, P. Rotman, 1988, p.665).

Certes, en 68, la jeunesse, les intellectuels et même une partie des ouvriers se sont détachés du P.C. et ont appris à se méfier de la "politique professionnelle".

Mais si toute une génération "après avoir tenté de ressusciter l'idéal révolutionnaire, a liquidé la perspective d'une révolution et récusé les instruments d'une telle démarche, le parti, le dogme, le centralisme démocratique, le programme", 68 a été une "révolution dans l'introuvable révolution", où "changer la vie sur le terrain social" est devenue une priorité, où "faire a supplanté "Que faire" ?", et où "l'essentiel ne se joue pas à l'Hôtel Matignon, mais au plus près du lieu de travail, du lieu de vie, du lieu d'éducation (idem, pp.665 à 668).

Ainsi, tout au long de ce XX^e siècle, se confirment les grandes tendances de la politisation professorale: une tradition de gauche ancienne, qui subsiste, en s'amplifiant et se précisant, modérée dans son ensemble, mais dont l'unité est contrariée par des divisions internes et par l'agitation de ses franges, amplifiées par la presse, et affectant sa cohésion syndicale.

Les périodes de crise, qui exacerbent les tensions, encouragent et renforcent une réaction oppositionnelle se voulant tour à tour nationaliste, conservatrice, libérale ou modérée; leurs lendemains "désenchanteurs", ramènent -c'est la règle de l'histoire- à une extrême prudence, souvent synonyme de "dépolitisation" ou d'"apolitisme".

notes du chapitre II

¹ Parmi les maîtres du primaire, l'influence de la droite existe mais est peut-être plus difficilement avouable: le combat laïc n'est-il pas encore extrêmement présent dans la mémoire collective ?

Néanmoins, la Ligue de la Patrie Française, fondée sous le Second Empire, y exercera une incidence certaine: "elle patronne les oeuvres post et péri-scolaires, a réussi à enrayer le grignotage socialiste, à réprover toute tentation internationaliste et prône un renforcement de l'éducation patriotique"; en décembre 1920, la Fédération Nationale des Groupements Professionnels d'Instituteurs et Institutrices de France et des Colonies, se refusera d'être "un syndicat illégal et révolutionnaire", entendant "conserver à l'école publique son caractère national et l'esprit de tolérance" (P. Gerbod, 1976, p.24 et pp.39-40).

² Cette force numérique est cependant toute relative, puisque l'enseignement secondaire masculin, avec 9.000 à 10.000 personnes, vient loin derrière certains autres corps.

"L'enseignement secondaire public compte, en 1842, 3.744 fonctionnaires, des administrateurs aux maîtres d'étude, en passant par les régents et les professeurs. En 1887, au terme d'une croissance continue, il emploie 9.751 fonctionnaires. En face des 31.000 officiers, des 6.500 magistrats, des 80.000 fonctionnaires des Finances, les universitaires de 1880 constituent un service public encore bien modeste."
A. Prost, 1968, p.71.

Si l'on en retire les répétiteurs, les administrateurs et les professeurs des classes élémentaires des lycées, le nombre des professeurs des seules classes secondaires ne représente d'ailleurs plus que 5.000 fonctionnaires.

³ Les données mêlent souvent professeurs et instituteurs sous la même rubrique "enseignants"; or, nous avons mis en garde contre l'utilisation de telles données qu'il faut toujours manipuler avec prudence.

Certains auteurs ont cependant tenté de préciser la nature de la participation enseignante à la vie politique, selon les catégories d'"enseignants".

Les professeurs seraient souvent associés aux instances dirigeantes du pays et plus souvent députés que les instituteurs: on peut, à juste titre, parler de la "République des professeurs", selon l'expression d'A. Thibaudet, en 1924: sous la III^e République, l'E.N.S. a été un lieu de fermentation idéologique et a fourni nombre d'hommes politiques -J. Jaurès, L. Blum, E. Herriot.

Les instituteurs occuperaient plutôt le dernier échelon de la "hiérarchie qui va de l'écrivain et du dirigeant politique à l'instituteur et au petit notable de province" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.36), remplissant plutôt une tâche d'administration locale, de "représentation et d'éducation au sein des couches populaires" (H. Desbrousses, 1982, p.332): s'ils ne participent pas directement aux grandes décisions, ils "servent de corps intermédiaire et diffusent l'idéologie" républicaine, garantissant ainsi la stabilité du système en restant en contact permanent avec les masses rurales, et en assurant, dans tous les villages, une présence face à l'Eglise (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.36 et p.42).

Ils ne sont qu'une "petite minorité", entrée en politique très tard, "après la retraite souvent", et manifestant "une prédilection pour la politique municipale, qui en est à peine une, ou n'en a pas l'air" (J. Ozouf, 1967, p.160).

Certains auteurs interpréteraient cette tendance des enseignants à "se tourner vers les députés" et à "nouer des alliances dans le monde politique" comme le résultat de l'"absence d'une reconnaissance légale du droit syndical pour les fonctionnaires jusqu'en 1946, [et] [...] du bénéfice de la loi de 1884 qui confère le droit d'ester en justice" (T. Raffin, 1987, p.345)

D'autres verraient, dans cette participation plus importante des professeurs aux luttes politiques, une manifestation de leur volonté de se rapprocher encore de la bourgeoisie, dont ils sont en partie issus, à laquelle ils destinent leur enseignement, à laquelle ils aspirent sans toutefois disposer des moyens de lui appartenir vraiment, et à laquelle ils tenteraient de ressembler, en rivalisant, comme elle, pour la conquête du pouvoir:

"Les professeurs n'entretiennent pas de relation avec ceux à qui incombent - ou qui s'arrogent- le pouvoir de prendre les décisions politiques et économiques engageant l'avenir du pays. Dans la strate managers, hauts fonctionnaires, professeurs de faculté, il n'y a pas de place pour le professeur du second degré. C'est peut-être ce désir de participer aux "grandes" décisions qui -ajouté à l'ambition personnelle de certains- explique la fréquente "évasion" des professeurs dans la vie politique."
G. Vincent, 1967, p.301.

⁴ La tendance unitaire fait jouer aux appareils idéologiques d'Etat un rôle dans la reproduction des rapports de production, accordant ainsi à l'idéologie une importance qu'elle n'a pourtant pas dans la conception marxiste de l'Etat.

Selon Marx, en effet, "la reproduction des rapports de production et des classes sociales relève des rapports économiques et sociaux de production dans toute la société, du mode de production, non de l'école, qui peut tout au plus moduler des aspects dérivés d'une telle reproduction. [...] Des formes et contenus d'enseignement peuvent certes contribuer à résorber ou au contraire accroître les différences en matière d'acquisition des connaissances, et partant "reproduire" ou renouveler les appartenances de classe de lignées familiales" (H. Desbrouesses, 1982, p.48); mais dans la théorie marxiste, l'Etat vise d'abord et surtout à "enlever des moyens de lutte au prolétariat [en procédant à la] destruction et dissolution des organisations de classe et de leurs théories par les moyens loyaux ou non, avoués ou masqués" et non, comme le soutiennent les unitaires, à "maintenir la cohésion et l'unité d'une formation sociale" au moyen d'appareils idéologiques d'Etat (idem, p.44).

⁵ La F.E.N. se montrera toujours hostile à toute utilisation politique de la C.G.T. par le P.C..

La C.F.D.T. a toujours davantage affirmé le caractère politique de ses projets et reproché à la F.E.N. son côté trop corporatiste (elle n'a d'ailleurs pas soutenu les grèves de la F.E.N. en 84). Depuis 81, la F.E.N. est en désaccord total sur le problème du chômage, se rapprochant en cela de la C.G.T. et de F.O.: selon elle, la lutte contre le chômage ne passe pas, comme le préconise la C.F.D.T., par le partage du travail et des revenus.

Le S.G.E.N. reprochera à la F.E.N. son système factice et sclérosant des tendances, son bureaucratisme et son conservatisme: il tend néanmoins, après la rupture de l'Union de la Gauche, les événements d'Afghanistan et de Pologne, à faire face à la C.G.T. et à se rapprocher ainsi de la F.E.N. (la petite tendance Rénovation syndicale, issue de mai 68 marquera d'ailleurs sa sympathie pour les thèses de la C.F.D.T. et pour les propositions pédagogiques du S.G.E.N.). Mais, par ailleurs, la F.E.N. a craint que la fusion entre le S.G.E.N. et la Fédération de l'Enseignement Privé-C.F.D.T. ne crée un rapport de force qui lui soit défavorable, d'où la constitution en mai 83 du Syndicat National pour l'Unification et la Défense des Personnels de l'Enseignement Privé (S.N.U.D.E.P.), pour la réalisation d'un grand service public unifié et laïc de l'enseignement, animé partiellement par d'anciens militants de la F.E.P.-C.F.D.T. et regroupant les personnels du privé intéressés par une fonctionnarisation totale au sein d'établissements appelés à devenir publics et par une application des droits syndicaux de la fonction publique aux professeurs des établissements privés sous contrat.

Les rapports de la F.E.N. avec F.O. ne seront pas moins ambigus et complexes: les deux fédérations se sentent proches culturellement et syndicalement, même si la F.E.N. se montre plus socialiste et plus laïque .

Un "front syndical" F.E.N. -F.O. a souvent pu se réaliser, tandis que la C.G.T. et la C.F.D.T. ont presque toujours refusé d'apposer leurs signatures. Mais, la F.E.N. s'est, par ailleurs, ouvertement prononcée pour l'Union de la Gauche, et parut alors former un "front politique" avec la C.G.T. et la C.F.D.T., dont F.O. s'est tenu à l'écart, toujours plus attiré par l'aspect défensif du syndicalisme. (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.77 à p.83).

⁶ Ces traits qu'on prête communément et hâtivement au corporatisme, l'assimilent à un véritable "danger" dans la mesure où ils "impliquent une régression psychologique incompatible avec le développement de l'histoire collective", et "annulent le mouvement social, [...] en négligeant les autres niveaux de la protection collective et le sort de ceux qui sont privés de ressources équivalentes" (D. Segrestin, 1985, p.7 et p.9).

Or, le corporatisme a toujours assumé une "authentique fonction culturelle et politique dans la société".

Quand les corporations mettent en avant leurs intérêts propres, ce n'est pas sur le seul mode du refus et du repli, ou de la résistance au changement, mais bien plutôt sur celui de l'ouverture et de la négociation collective, dans laquelle elles s'affirment comme de véritables acteurs sociaux.

Dans cette perspective nouvelle, le corporatisme apparaît comme "un lieu institué de confrontation et d'ajustement entre des intérêts qui se reconnaissent liés" (idem, p.51), comme une "stratégie" originale de compromis, celui-ci étant précisément défini comme une aptitude à "s'adapter au terrain pour assurer la survie de la communauté" (ibidem, p.96), à "sacrifier les intérêts directs du groupe chaque fois que le rapport avec le système est en cause" et à "se servir de sa capacité de résistance comme d'un atout stratégique dans la négociation" (ibidem, pp.210-211).

La corporation du livre, par exemple, témoigne de cette "fonction politique" du corporatisme, tant par "ses liens avec une tradition ouvrière" que par le rôle de "porte-parole d'un projet politique très volontariste quant à l'avenir de la profession" (ibidem, p.14). D'autres groupes professionnalisés ont exercé, sur le mouvement ouvrier, une véritable hégémonie.

"A la fin du XIX^e siècle, coexistaient encore deux modèles de pratique d'action au sein de la classe ouvrière, et la grève en particulier se développait dans deux univers différents: celui des professionnels, des ouvriers qualifiés, et celui du prolétariat d'usine, déqualifié et déprofessionnalisé. [...] La grève, chez les travailleurs du textile était un déferlement d'impulsivité, de violence, l'expression d'une révolte qui portait en elle-même sa finalité, alors que la grève chez les "métallistes", comme chez les typographes était déjà un moyen de faire valoir son pouvoir de négociateur, de défendre ses prérogatives et son autonomie. Le syndicat était, dans ce cas, l'instrument d'action par excellence, la traduction directe du pouvoir de l'ouvrier qualifié dans les rapports de production, et celle d'une certaine institutionnalisation des rapports sociaux. Il en est résulté que les ouvriers de métier et les secteurs professionnalisés ont à eux seuls très largement contribué au développement du mouvement ouvrier. Les syndicats, qui cherchaient à accroître leur emprise sur l'action collective, y parvinrent grâce à la diffusion du modèle de pratiques des ouvriers professionnels parmi les autres catégories de travailleurs."

D. Segrestin, 1985, pp.70-71.

⁷ Les gauchistes, quant à eux, offrent une composition hétérogène, puisqu'on y trouve des "dissidents du P.C.", marqués par leur formation marxiste, des "anarchistes en révolte contre l'ordre social" et des "chrétiens évangéliques" qui ont abandonné les structures ecclésiales, qu'ils jugent trop rigides et anachroniques (P. Gerbod, 1976, p.149).

Dans les colonnes du Figaro, R. Aron tentait de définir les formations gauchistes.

"Le gauchisme, ou les groupes divers que l'on englobe sous ce nom, se nourrit d'idéologies hétérogènes. Certains groupes, de tendance trotskiste, rêvent de recommencer 1917 sans aboutir à Staline ou même à Brejnev. A l'autre extrémité, des évangélistes, des chrétiens, des maoïstes rêvent d'une sorte de révolution culturelle qui permettrait d'échapper à la malédiction du travail en série, des chaînes de montage, de la pollution et de toutes les calamités que l'industrie moderne traîne après soi. Que l'aspiration révolutionnaire cherche une expression ailleurs que dans le parti communiste, rien de plus normal. Le gauchisme devait naître dès lors que le parti communiste donne l'impression fautive qu'il a changé en profondeur et qu'il n'incarne plus l'espérance messianique. La critique gauchiste, si radicale ou excessive soit-elle, a au moins le mérite d'ébranler la bonne conscience des privilégiés."

in H. Hamon, P. Rotman, 1988, p.416.

Leur "militantisme politique" les fait parfois bénéficier d'une propagande médiatique non négligeable.

"Le gauchisme enseignant ne se limite pas à l'entrisme syndical et aux problèmes de la révolution pédagogique et culturelle. Son militantisme se fait plus politique dans le cadre d'organisation comme la Ligue communiste ou de partis comme le P.S.U.. Par ce biais, il se retrouve ainsi aux côtés d'intellectuels, journalistes et écrivains ou d'hommes politiques. Il se situe alors quelquefois aux avant-postes d'une lutte mieux connue et plus large dont une partie de la presse se fait l'écho quotidien."

P. Gerbod, 1976, p.149.

⁸ Il est vrai que tout fonctionnaire, même le plus humble, y compris le "facteur qui porte les lettres", "détient quelque chose de l'autorité publique", qui fait qu'il n'est pas exact qu'il puisse agir en toutes circonstances comme un simple citoyen", parce qu'il est précisément un "personnage double", "agent de l'autorité publique", d'une part, et "homme privé", d'autre part: ce dernier statut lui donne "le droit et le devoir de s'intéresser, non seulement à son service, mais aux affaires de son pays, aux affaires humaines, et d'y jouer un rôle".

Si la dissociation de ces deux titres est parfois difficile, voire impossible, le fonctionnaire ne doit cependant pas utiliser l'autorité inhérente à sa fonction, à des fins qui se trouveraient être étrangères à sa charge, par exemple au service d'"idées personnelles", d'un "parti confessionnel ou politique"; dans le cas contraire, il commet un "véritable abus d'autorité".

"S'il pouvait vivre ces deux personnages successivement, et de telle sorte que l'un n'empiète pas sur l'autre, il n'y aurait pas de difficulté. Dans le service, il relève des règles spéciales qui président à ce service et il n'a qu'à s'y conformer; dans sa vie d'homme, il ne relèverait que de sa conscience et de la morale publique. Malheureusement, [...] il est parfois difficile au fonctionnaire dans l'exercice même de sa fonction, d'oublier sa conscience d'homme, et il est souvent impossible à l'homme, même en dehors de sa fonction, de dépouiller complètement sa qualité de fonctionnaire. Elle

le suit jusque dans sa vie privée. [...] Même en dehors du service, le fonctionnaire peut employer abusivement le caractère qu'il tient de sa fonction.

Ainsi j'estime qu'un professeur qui, même en dehors de son enseignement, cherche à exercer sur ses élèves une action politique, se met ainsi bien souvent dans une situation délicate. [...] La situation est la même pour l'ingénieur. L'ingénieur, s'adressant à ses subordonnés immédiats pour leur inculquer certaines idées à lui personnelles, commet, selon moi, un véritable abus d'autorité, même s'il les réunit en dehors de ses fonctions, tout comme le professeur de tout-à-l'heure."

E. Durkheim, 1975, pp.192-193.

Néanmoins il aura parfaitement le "droit d'exposer [ses] idées, en toute liberté, dans un journal ou devant un auditoire" qui lui est habituellement étranger, ou bien encore "en bas d'une affiche", sans se servir de son autorité d'agent de l'Etat, de son nom ou de sa qualité: Durkheim fait ici référence à cette fameuse obligation de réserve faite à tout fonctionnaire, même si elle varie selon les fonctions et les circonstances.

⁹ Selon E. Durkheim, l'Etat n'est pas l'"antagoniste de l'individu", car les droits de l'un et de l'autre progressent parallèlement: plus l'Etat se développe et s'étend, plus il libère l'individu et le protège.

"Rien [...] n'est plus funeste que d'éveiller chez l'enfant et d'entretenir chez l'homme ces sentiments de défiance et de jalousie à l'endroit de l'Etat comme si il est l'oeuvre de l'individu alors qu'il en est le protecteur naturel, et le seul protecteur possible."

E. Durkheim, 1975, pp.177-178.

E. Durkheim soulignera le caractère "rétrograde", "malgré son apparence révolutionnaire" de la revendication des fonctionnaires à se voir accorder le droit de grève: leur donner satisfaction reviendrait, en effet, à "rabaisser le contrat public au niveau du contrat privé", à "introduire dans les emplois publics l'anarchie qui règne encore trop dans l'ordre économique"... alors que le progrès consisterait plutôt à "réclamer pour l'employé privé, un peu des garanties et de la stabilité dont jouit l'employé public" (E. Durkheim, 1975, pp.201-202).

"[...] A des degrés divers, nous sommes tous fonctionnaires de la société. Les syndicats ont été un moyen de faire pénétrer un peu de cette idée dans la vie économique. Dans l'ordre économique, en effet, le caractère social des fonctions n'est que faiblement senti, en fait, il n'est qu'indirect. Elles ne mettent en rapport que des individus au service d'intérêts individuels; or les intérêts individuels sont naturellement antagonistes les uns des autres: de là des conflits douloureux et incessants; de là l'aspect chaotique des relations économiques. Par le syndicat, on a espéré introduire un peu d'ordre dans cette anarchie. Le syndicat, en effet, groupe les travailleurs d'une même profession [...], comme sont groupés, dans chaque administration, les employés d'un même service public. [...] Le syndicat a été un moyen de diminuer la distance qui séparait, sous ce rapport, les fonctions économiques des fonctions publiques et d'imprimer aux premières un caractère social plus accusé. [...] Le syndicat n'est donc, en définitive, qu'une pauvre et imparfaite image de ce qu'est l'organisation administrative. Et voilà maintenant que c'est sur la copie que l'on veut régler le modèle! On veut imposer aux fonctions les plus éminemment sociales une forme d'organisation qui a été faite pour celles dont la nature sociale est la plus effacée. Nous aspirons à un temps où, dans l'industrie, les grèves seraient rares, où même elles seraient obligatoirement déferées à des tribunaux d'arbitrage, où les salaires auraient plus de stabilité, seraient moins dépendants des marchandages, des caprices, des circonstances; et ces maux, que nous cherchons à combattre même dans la vie économique, voilà qu'on parle de les introduire dans ces services publics qui en étaient exempts!"

E. Durkheim, 1975, pp.205-206.

Pourtant Durkheim n'est guère hostile aux associations professionnelles, propices à l'inculcation d'une morale professionnelle, et utiles à la prise de conscience par l'individu d'une nécessaire solidarité sociale, surtout dans nos sociétés modernes et anômiques.

Aussi l'"amélioration de la situation présente" ne peut être obtenue qu'à partir d'une "réforme du système administratif", par l'introduction de quelques modifications "en vue de prévenir les maux très réels qui ont été justement dénoncés", et non à partir d'une extension de la structure syndicale, qui, d'ailleurs, selon E. Durkheim, n'offre qu'une bien "pauvre et imparfaite image" de l'organisation d'une profession.

"Les syndicats [...] sont des groupements privés, particuliers; pour une même profession, il peut y en avoir autant qu'on veut. C'est cette absence

d'unité d'organisation, de hiérarchie qui les rendent impropres à la tâche qu'on veut leur faire remplir. Or, quand on parle des syndicats et de leur rôle dans la vie administrative, c'est des syndicats tels qu'ils sont présentement qu'il s'agit, non des syndicats tels qu'ils pourraient être dans un avenir indéterminé."

E. Durkheim, 1975, pp.208-209.

10 Il faut néanmoins relativiser ces notions de "cycle court" et "cycle long", car l'enseignement dit "court" comprend presque le même nombre d'heures d'études dans l'école que l'enseignement général "long": mais dans le premier, tout se fait à l'école, tandis que dans le second, pour résister à la sélection, on exige un travail personnel intense, fourni à la maison, qui "implique un investissement familial et un accord de base avec les modèles intellectuels et culturels de l'école" (L. Tanguy, 1983, p.235). Cette intensité différentielle du temps de travail, au sein de chaque cycle, répondrait aux fonctions subtiles de reproduction de la division sociale, puisque "l'école inscrit dans la préparation de la future force de travail des différences de rythmes, d'habitudes, de mobilisation du cerveau, des muscles, des nerfs" (idem, p.236), les élèves de l'enseignement "général" apprenant l'autonomie dans leur gestion personnelle du temps.

11 Cette intuition n'est pourtant pas tout-à-fait exacte: d'une part, l'acte de naissance de la forme scolaire est antérieur à celui du capitalisme, et, d'autre part, l'école s'est toujours montrée incapable de former des producteurs compétents, adaptés aux besoins du monde économique. Par ailleurs des passages, même peu nombreux, ont toujours été possibles entre ces deux réseaux scolaires (M. Ozouf, 1984, p.258).

**La politisation professorale
aujourd'hui**

Qu'en est-il de la politisation du corps professoral, aujourd'hui ?

Qu'en est-il de son degré et de sa nature ?

Les séries statistiques diachroniques, rendant compte de l'évolution dans le temps de l'activisme politique des enseignants du second degré ou celles, synchroniques, comparant les professeurs aux membres d'autres professions, ou à l'ensemble de la population française, au regard de la participation politique, traduisent-elles une désaffection, ou au contraire un intérêt particulièrement vif pour la politique ?

Comment décrire et expliquer l'orientation politique de la majorité, ainsi que les divergences d'opinions au sein de ce même corps ?

I DEGRE DE LA POLITISATION PROFESSORALE

1.1- Un intérêt relativement élevé

Selon une enquête CEVIPOF en 1978, un "intérêt faible ou nul pour la politique" ne concernait que 12% des professeurs, contre 5% seulement des cadres supérieurs de la fonction publique, mais 38% des instituteurs¹ et personnel médico-social, 38% des cadres moyens et employés du public, 25% des cadres supérieurs du privé et 44% des cadres moyens et employés du privé; ainsi, "les fonctionnaires supérieurs et les professeurs s'intéressent plus que les autres salariés à la politique" (F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.154); la même année, selon l'enquête conduite par le CEVIPOF, ils étaient respectivement 12%, 34%, 36% et 18% d'un échantillon de 4707 français à s'intéresser beaucoup, assez, peu et pas du tout à la politique, les variations temporelles de l'intérêt pour la politique n'enregistrant qu'une amplitude limitée -10 années plus tard, en 1988, ils étaient respectivement 10%, 32%, 38% et 20% sur un échantillon de 4032 individus à déclarer un intérêt élevé, moyen, faible et nul pour la politique (J. Ranger in CEVIPOF, 1990, pp.130-131).

Un sondage S.O.F.R.E.S., réalisé en décembre 1977, relevait 45% des enseignants de lycées fortement intéressés par la politique, contre 26% des instituteurs et seulement 19% de l'ensemble des français (A. Leger, 1983, p.96).

10% des enseignants seraient membres d'un parti, soit deux fois plus que la moyenne nationale (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.293).

Tous les indicateurs s'accordent pour illustrer la forte participation des professeurs à la politique: faiblesse relative du taux d'abstention² dans la fonction publique, comparée à celui d'autres secteurs d'activités; part relativement importante des fonctionnaires dans les hautes sphères des responsabilités et des décisions politiques; taux de syndicalisation³ particulièrement élevé.

Pour ce qui est du taux d'abstention chez les enseignants, un sondage post-électoral S.O.F.R.E.S.-C.E.V.I.P.O.F. réalisé du 20 au 30 mars 1978, sur un échantillon de 4507 inscrits au lieu de résidence, évalue la proportion des abstentionnistes à 3.2% chez les professeurs et à 8.6% chez les instituteurs, alors qu'elle est de 6.3% dans l'ensemble de l'électorat (chiffres extraits de J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.245).

En ajoutant aux seules abstentions, les bulletins blancs et nuls ainsi que les sans-réponses à la question du sondage, on obtient les chiffres de 9% pour les professeurs, 17% pour les instituteurs, et 14% pour l'ensemble des actifs comme des inactifs; les professeurs se placeraient derrière les membres des professions libérales, cadres supérieurs et ingénieurs (4%), les cadres administratifs moyens (8%) et les ouvriers à l'exception des ouvriers qualifiés, des ouvriers spécialisés et des manoeuvres (8%); les instituteurs ne se feraient dépasser que par les artisans-petits commerçants (19.5%) et les manoeuvres (22%), se laissant rejoindre par les employés de commerce et personnel de service (17%), les techniciens (17%), les services médicaux-sociaux (17%) et les chômeurs (17%) (idem, p.312).

Par ailleurs, les professeurs ont été de tout temps, nous l'avons vu, attirés par les mandats parlementaires.

"Depuis 1958, le phénomène de fonctionnarisation du pouvoir législatif s'est accéléré; après avoir accusé une nette progression, lors des élections de novembre 62 et de mars 67, la représentation des fonctionnaires siégeant à l'Assemblée Nationale a dépassé, en 1978, le tiers de l'effectif de la Chambre. Un mouvement analogue a du reste été enregistré au Sénat, notamment entre 1959 et 1965, et la proportion de fonctionnaires membres de cette assemblée a atteint, en 1977, près de 25%."

A. Di Stefano, 1979, p.249.

Cet attrait se poursuit.

Ainsi, en juin 1981, le groupe socialiste de l'assemblée Nationale était issu, pour la moitié, du monde enseignant (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.259).

Si l'on opère une distinction au sein du corps enseignant, l'analyse des candidatures aux législatives de 1978 montre que les professeurs sont bien plus nombreux que les instituteurs à se poser comme les représentants de tous les partis politiques, de gauche comme de droite, puisque si 21,7% des candidats aux législatives de 1978 étaient des enseignants, 17,4% étaient des professeurs et seulement 4,3% des instituteurs (G. Fabre-Rosanne, A. Guede, 1978).

Dans le deuxième gouvernement Mauroy, sur 37 ministres, 14 étaient des professeurs soit de l'enseignement secondaire, soit du supérieur... à un point tel que "les journalistes et les politologues ont pu réutiliser la

notion de "République des Professeurs"... (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.259).

A la fin octobre 1987, la répartition socio-professionnelle des 577 députés élus en 1986 était la suivante (T. Pfister, 1988, p.18):

-chefs d'entreprises:	54 (9%)
(y compris agricoles)	
-professions libérales:	95 (16%)
-fonctionnaires et assimilés	271 (47%)
dont:	
-les trois grands corps:	26 (4%)
-les autres grands corps:	19 (3%)
-l'administration centrale:	69 (12%)
-l'enseignement:	150 (26%)
-personnel des partis politiques:	9 (1%)
et assistants parlementaires	
-cadres et ingénieurs du privé:	65 (11%)
-ouvriers et employés du privé:	18 (3%)

Pourtant, une observation plus aigüe révélerait une "sorte de "tropisme" en direction du pôle économique de la classe dominante" qui s'accompagnerait, corrélativement, d'une "prise de distance à l'égard de l'intelligentsia"⁴ (D. Gaxie, 1983, p.447).

"Déjà faiblement lié au pôle intellectuel par ses origines familiales, son type d'études ou sa première profession, le personnel gouvernemental a tendance à s'en éloigner tout au long de sa carrière. [...] L'exception apparente que constitue la présence (marginale) d'intellectuels dans les gouvernements de la V^e République, tend en réalité à confirmer ces tendances, puisque, sauf quelques personnalités bien connues, ces agents sont souvent des intellectuels "praticiens" en relation avec les secteurs de l'industrie, des professions libérales et judiciaires ou de la macro régulation économique."

D. Gaxie, 1983, pp.447-449.

Cette "présence marginale d'intellectuels" dans le personnel gouvernemental et ce phénomène de "fonctionnarisation du pouvoir législatif" s'expliquent par des raisons à la fois "budgétaires" et "techniques": faire appel, en effet, dans les cabinets, à des personnes étrangères à la fonction publique s'avère plus coûteux que d'employer des fonctionnaires, percevant toujours leur traitement de leur administration d'origine et pouvant, de ce fait, se contenter d'une simple "indemnité"; par ailleurs, la technicité croissante des problèmes -et des solutions qu'ils requièrent- oblige à recourir à des techniciens compétents que sont les fonctionnaires, et en particulier les membres des grands corps (A. Di Stefano, 1979, pp.47-48).

Mais la conception actuelle du droit français se montre extrêmement "libérale" à l'égard de ses fonctionnaires, comparativement à certaines juridictions étrangères⁵ ou à certaines circonstances historiques passées⁶, et particulièrement "généreuse" quant aux facilités accordées aux agents de l'Etat désirant se présenter aux élections et assumer leurs fonctions électives⁷.

Cette forte participation des fonctionnaires en général, et des enseignants en particulier, aux hautes sphères du pouvoir est sans doute la forme la plus visible, et la plus familière au sens commun, de leur engagement politique -mais peut-être faudrait-il nous interroger, comme A. Di Stefano, sur la forme que prend ce militantisme politique enseignant.

Les professeurs sont-ils d'inconditionnels fervents de distribution de tracts ou de collage d'affiches ou jouent-ils, au sein des partis, un rôle plus "intellectuel", donc plus "discret", à l'exemple des hauts fonctionnaires qui, "dissimulés parfois derrière des pseudonymes", mènent très souvent "un travail de réflexion dans un groupe d'experts" (idem, p.156).

Les professeurs sont-ils autant attirés par une "politisation de notables" que par un militantisme de base ?

La proportion d'enseignants dans les organes dirigeants des quatre principaux partis politiques français, en 1980, tendrait à laisser supposer que les professeurs manifestent plutôt une "volonté de direction politique et sociale des masses "ignorantes"" (A. Leger, 1983, p.97).

Enfin, en ce qui concerne la syndicalisation, toute la fonction publique présente un fort taux de syndicalisation: "un tiers des gens du privé et deux tiers de ceux du public déclarent [en 1978] leur confiance dans les syndicats"; selon les gens du public, la grève apparaît comme une lutte "sur une base collective pour la défense d'intérêts communs", contrairement à leurs homologues du privé: 55% des professeurs et 46% des instituteurs et personnel médico-social considèrent la grève comme "un moyen de défense légitime", contre 44% des cadres moyens et employés du public, 32% des cadres supérieurs du public, mais 31% des cadres moyens et employés du privé et seulement 20% des cadres supérieurs du privé (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.155).

La F.E.N., officiellement née en 1948, est aujourd'hui la première force syndicale dans la fonction publique, et vient numériquement au quatrième rang des organisations françaises, avec 450.000 cotisants en 1984, derrière la C.G.T. (1.300.000 actifs), la C.G.T.-F.O. (1.100.000 adhérents), la C.F.D.T. (885.000 membres) et devant la C.G.C. (320.000 affiliés) et la C.F.T.C. (280.000 adhérents).

Elle regroupe, en 1985, 51 syndicats autonomes de catégories -elle n'en rassemblait que 30 en 1949- et 100 sections départementales.

Rassemblant 60% des suffrages exprimés par les enseignants, tous ordres confondus, elle concerne 76.000 enseignants du second degré au S.N.E.S., 6.000 enseignants du supérieur au S.N.E.Sup., 244.000 instituteurs et professeurs de collèges au S.N.I.-P.E.G.C., 21.000 professeurs de l'enseignement technique au S.N.E.T.A.A.; rayonnant sur l'enseignement, la recherche, la culture, l'action socio-culturelle et l'école privée, elle intervient dans 10 ministères⁸.

Ces chiffres impressionnants ne doivent cependant pas occulter l'essoufflement de sa "vocation hégémonique", même si "paradoxalement, la représentation institutionnelle et symbolique de la Fédération s'affirme".

Regroupant 77% des agents de l'Education Nationale en 1952, elle n'en rassemble plus que 62% en 1970 et 48% en 1985 -c'est encore plus du double du taux de syndicalisation moyen de 18,20%.

Le S.N.I. qui, en 1949, ralliait 80% des membres de la F.E.N. et 45% des mandats attribués aux syndicats nationaux, ne réunit plus, en 1985, que 50% des premiers et 25% des seconds (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.96, p. 98 et p.294), même s'il continue de réunir, d'une manière relativement stable depuis quelques décennies, 80% de l'ensemble des enseignants élémentaires et des professeurs d'enseignement général des collèges publics (I. Berger, 1979, p.153).

Dans le secondaire, le taux de syndicalisation avoisine 70% (A. Leger, 1983, p.69).

C'est d'abord le S.N.E.S. qui regroupe près d'un enseignant sur deux, et près de trois syndiqués sur quatre; puis vient le S.G.E.N.-C.F.D.T. qui syndique près d'un enseignant sur dix et 16% des syndiqués; enfin, les conservateurs se partagent moins de 8% des enseignants (idem, p.70).

La F.E.N. mène une stratégie d'expansion: elle cherche à multiplier ses clientèles potentielles (personnel des établissements du privé, de l'éducation physique et sportive, de la santé, des communautés éducatives, de l'enseignement agricole, de la médecine scolaire, de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente...): aussi l'augmentation de ses effectifs ne fait-elle qu'enregistrer la multiplication des personnels, des fonctions et des catégories dans le domaine socio-éducatif, et mesurer la capacité de la Fédération à être partout présente, et non son aptitude à mobiliser des adhérents de plus en plus nombreux et convaincus.

1.2- Quelques données explicatives

Comment expliquer cet activisme politique comparativement élevé ?

1.21- Les professeurs sont des agents de l'Etat.

La participation des professeurs à la politique est sans aucun doute grandement favorisée par le libéralisme de la législation française en matière de droits politiques des agents de l'Etat -ceux-ci étant plus étendus que le simple droit de grève, puisqu' ils englobent aussi le droit de vote, le droit d'éligibilité, le droit d'adhésion à un parti, la liberté d'opinion et d'expression-, malgré l'institution de cette fameuse obligation de réserve⁹.

Par ailleurs, le statut de fonctionnaire n'apparaît pas sans importance: le fait que "le salariat français est associé à un contrôle centralisé" définit chez les professeurs, même partiellement, "leur rapport à leurs conditions d'exercice et leurs stratégies politiques en tant que groupe organisé", contrairement aux enseignants américains dont le contrôle dépend directement des autorités locales (J.M. Chapoulie, 1973, p.111).

Ainsi, si les salariés du secteur public en général figurent plus souvent que ceux du privé sur les listes électorales -17% des seconds sont non inscrits contre seulement 7% des premiers- (P. Brechon, B. Cautres, 1987, p.508)¹⁰, ce serait par une sorte de "culture spécifique, une prégnance forte des normes de la société démocratique et par une socialisation politique intense dans le milieu social formé par les salariés du public" (idem, p.519).

L'inscription sur les listes électorales relèverait donc, pour les salariés du public, d'"un comportement normé", d'"une attitude prescrite par le milieu", d'"un conformisme social", indépendamment des attitudes conscientes à l'égard de la politique, alors qu'elle dépendrait, pour les salariés du privé, d'"une attitude positive et volontariste à l'égard de la politique", d'"un choix dépendant de la conscience politique" (ibidem, p.521 et p.525): chez ces derniers, en effet, "la conviction de l'utilité du vote, la maîtrise des différences politiques ou la capacité à produire des opinions politiques sont nécessaires pour que les taux de non inscription soient bas" (ibidem, p.522).

1.22- les professeurs sont majoritairement des femmes.

Dans la nouvelle nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles, les femmes représentent 42% des professeurs et professions scientifiques et 64% des instituteurs et assimilés (L. Thevenot, 1983, p.320).

Au 01/01/88, les femmes sont en forte proportion dans le premier degré (74,1%) et particulièrement dans le pré-élémentaire (96% contre 67,4% dans l'élémentaire et 63,3% dans le spécial); dans le second degré, ce taux est de 54,7% (61% en collège, 50,6% en lycée et 45,7% en L.P.); dans le supérieur, moins de 26% des enseignants sont des femmes (ce pourcentage descend à 10% au niveau du grade du professeur de l'enseignement supérieur); l'enseignement privé sous contrat est plus féminisé que le

public: on y compte plus de 90% d' institutrices, et 65% de professeurs femmes dans le second degré (Données Sociales, 1990, p.321).

Au 01/01/1991, 85% des élèves instituteurs sont des femmes.

Pour l'ensemble du second degré public, la proportion de femmes atteint 55% mais "la part des femmes diminue au fur et à mesure du déroulement des cycles: de 74% dans le premier degré, elle est de 61% dans les collèges et n'excède pas 51% dans les lycées", alors qu'elles ne représentent plus que 45,3% des enseignants des lycées professionnels et 39% des professeurs techniques et des professeurs techniques adjoints des lycées (Données Sociales, 1993, p.94).

Mais les différences ne concernent pas seulement le type d'établissement mais aussi le grade: si "les corps d'enseignement, dont le recrutement se fait au niveau de la maîtrise, montrent une répartition équilibrée entre hommes et femmes", il apparaît des différences entre les sexes à mesure que l'on descend dans la grille indiciaire des professeurs d'enseignement général, puisque les femmes représentent 60% des certifiés et près de 70% des adjoints d'enseignement, sans que l'on observe de différences entre titulaires et non titulaires quant à la composition par sexe, la proportion de femmes étant de 55% dans les deux groupes (idem, p.94).

Enfin, la part des professeurs femmes parmi le personnel enseignant varie aussi selon la discipline enseignée: près de 70% des enseignants des disciplines littéraires et près des trois quarts des professeurs des disciplines techniques tertiaires sont des femmes, alors qu'elles ne sont qu'à peine 50% dans les disciplines scientifiques, et un peu plus de 20% dans les disciplines techniques du secteur secondaire (ibidem, p.94).

Notons que cette tendance à la féminisation s'accroît, si l'on tient compte de la proportion de femmes parmi les générations les plus jeunes d'enseignants: ainsi, la part des femmes chez les admis au concours externe passe de moins de 40% en 1983 à près de 50% en 1991 pour l'agrégation (disciplines d'enseignement général) et de 55% à plus de 61% pour le C.A.P.E.S. (ibidem, p.97).

Nous l'avons vu, la pénurie de professeurs, à partir de 1955, a contribué à la féminisation du secondaire: la proportion de femmes, qui n'atteignait pas 50% en 1950, n'a cessé de croître, "malgré une politique de recrutement qui a limité leur accès au professorat, par l'attribution de nombres voisins de postes aux concours de recrutement masculins et féminins, même quand les candidates étaient beaucoup plus nombreuses que les candidats" (J.M. Chapoulie, 1974, p.186).

Mais il est vrai aussi que "pour les femmes, le rendement du diplôme est toujours plus élevé dans l'Etat que dans les entreprises", mais ceci est surtout vrai pour les diplômes inférieurs au Baccalauréat (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.95); l'enseignement offrirait aux femmes, comparativement à d'autres emplois, des "possibilités de promotion professionnelle, certes toujours réduites et aléatoires lorsqu'elles

reposent principalement sur la réussite à un concours comme l'agrégation ou sur l'acquisition de thèses d'Etat ou de 3^e cycle", mais néanmoins possibles (J.M. Chapoulie, 1987, p.71).

Il est vrai aussi que "la fonction publique sert plus souvent à garantir la sécurité pour les femmes" et qu'elle leur paraît "l'espace idéal pour amortir les chocs de la double journée" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.127).

Par ailleurs, la fonction publique serait l'un des rares secteurs à garantir l'égalité des sexes devant les rémunérations, les droits et les carrières.

Enfin l'Etat tend à récupérer les individus dont le capital scolaire a une valeur, statistique et sociale, peu probable (idem, p.178): les femmes, davantage issues des disciplines littéraires, auraient donc tendance à rejoindre les rangs de la fonction publique en général, et de l'enseignement en particulier.

A l'inverse, les hommes connaîtraient des rémunérations plus importantes et des chances plus grandes de promotion dans les entreprises privées, des perspectives de carrière plus alléchantes et plus "sûres", car non soumises à l'acquisition de diplômes ou à la réussite à des concours.

Ceci mènerait tout naturellement les hommes vers ce secteur d'activité plutôt que vers le professorat: d'ailleurs, leur arrivée dans cette profession constitue très souvent un "accident", résultant d'une "sélection négative déterminée par l'impossibilité d'accéder à d'autres emplois" (J.M. Chapoulie, 1987, pp.79-80).

Pourtant, il ne semble pas que ce soit des considérations matérielles ou carriéristes qui guident le choix des femmes vers l'enseignement.

Moins motivées que les hommes par les revenus professionnels, la sécurité de l'emploi (34% des femmes n'ont pas du tout été attirées par cet élément, contre 28% des hommes, et seulement 17% d'entre elles l'ont été fortement, contre 25% des hommes), le prestige social de la profession (5% d'entre elles seulement ont été séduites par ce facteur, contre 11% de leurs collègues masculins), elles ont moins souvent qu'eux (19% contre 33%) commencé dans l'enseignement pour gagner très tôt leur vie mais l'ont choisi plus souvent qu'eux (38% contre 33%) par "amour", par "vocation", témoignant ainsi de l'orientation plus "idéaliste" que "matérialiste" de leur choix professionnel (G. Vincent, 1967, p.139).

Faisant preuve au lycée, et jusqu'à la licence, d'une réussite meilleure que les garçons, les filles auraient pu aussi espérer accéder, comme eux, à des emplois autrement rémunérateurs que les métiers de l'enseignement.

Or, il n'en est rien.

Malgré une bonne adaptation aux études, elles ne cherchent guère à entrer dans la vie active avec un statut élevé; d'ailleurs, "l'accès à des emplois d'institutrices n'est pas exceptionnel, même pour les femmes issues de catégories appartenant aux fractions supérieures des classes moyennes qui ne fournissent, par contre, qu'une proportion infime d'instituteurs."

(J.M. Chapoulie, 1987, p.74); le passage par l'auxiliarat est d'ailleurs souvent décrit comme un moyen de raffermir ces "vocations précoces" ou de "découvrir l'intérêt intrinsèque pour les activités d'enseignement ou pour les relations avec les adolescents" (idem, p.97).

Elles ne cherchent pas non plus à accélérer le déroulement de leur carrière en se présentant plus souvent que leurs collègues masculins à des concours de titularisation: en effet, si "elles ont, à peu près aussi souvent que les hommes, débuté comme auxiliaires", elles ont aussi plus souvent qu'eux "accédé au corps des certifiés en utilisant les procédures "exceptionnelles" de titularisation d'auxiliaires" et "une partie non négligeable des certifiées ne se sont d'ailleurs jamais présentées à l'agrégation, même parmi celles qui, étudiantes, avaient connu une bonne réussite scolaire, ou ne s'y sont présentées qu'une seule fois, alors que de tels comportements sont rares chez les hommes, quelle que soit leur réussite scolaire antérieure" (ibidem, p.80).

On peut donc penser que c'est la "compatibilité des conditions de travail (souplesse des horaires, durée des vacances) avec la vie familiale" qui constitue le critère déterminant dans l'attrait du professorat pour les femmes.

Le statut, non pas de "femme", puisque les carrières des jeunes filles célibataires ne diffèrent pas fondamentalement de celles des hommes, mais celui de "femme mariée", donc d'épouse et de mère, ou de future femme mariée, fait en sorte que le métier se présente aux bachelières comme "un avenir possible et souhaitable", d'autant plus que celles-ci, on l'a dit, fréquentent, plus souvent que les garçons, les sections littéraires, dont le seul débouché paraît bien constituer l'enseignement (ibidem, pp.74-75 et p.83).

En 1967, G. Vincent se demande "si le désengagement politique ne va pas se préciser" dans le monde professoral, compte tenu du fait que "la réticence à l'égard de la politisation du syndicalisme a paru plus nette chez les femmes que chez les hommes" (G. Vincent, 1967, p.230) et que la féminisation de l'enseignement s'avérait inévitable.

Son interrogation pouvait, à l'époque où elle fut formulée, paraître légitime: de nombreuses études montraient les femmes en général moins politisées que les hommes, moins orientées qu'eux vers les activités politiques.

"L'indifférentisme politique des femmes est un phénomène maintenant bien établi. Quel que soit l'indicateur retenu, leur niveau de politisation apparaît en effet nettement plus faible que celui des hommes. Les femmes se révèlent également moins soucieuses des résultats, assistent plus rarement aux réunions politiques, lisent moins souvent les professions de foi des candidats ou les articles concernant la campagne électorale dans les journaux, et suivent un peu moins les émissions électorales à la radio ou à la télévision que les hommes."

D. Gazie, 1978, pp.122-124.

Peut-être l'"image traditionnelle de la femme ne prenant qu'une part restreinte aux activités de la Cité" (G. Vincent, 1967, p.224), conformément à l'idée de la division sociale des rôles, venait-elle induire l'hypothèse de cet auteur.

"L'homme dispose toujours d'une autorité particulière en matière politique dans les sociétés occidentales contemporaines. C'est à lui que l'on s'adresse pour solliciter une explication ou un conseil. C'est lui qui a des opinions et qui les exprime au nom de la famille. C'est encore lui qui participe aux activités politiques. Les femmes continuent à se désintéresser des problèmes politiques dont elles pensent que "ce n'est pas leur affaire" ou qu'elles "n'y comprennent rien". Ces attitudes sont d'ailleurs intériorisées dès l'enfance."

D. Gaxie, 1978, p.136.

On peut cependant trouver, à cette moindre politisation des femmes, d'autres raisons que cette seule division sexuelle des tâches en matière politique, demeurée pourtant longtemps institutionnalisée si l'on tient compte de l'interdiction, encore récente, faite aux femmes d'être électrices et éligibles.

D'abord, les femmes se distinguent de leurs homologues masculins par un degré plus élevé de religiosité et de pratique religieuse, et l'on connaît la forte relation entre adhésion à la religion et vote.

Ensuite, le phénomène de féminisation permet au monde professoral de sortir de son "ghetto sociologique"¹¹ en étendant ses contacts avec les autres professions... mais pas n'importe lesquelles.

Si les hommes sont presque aussi nombreux à venir d'un milieu populaire que favorisé, les femmes présentent, quant à elles, une origine sociale incontestablement plus élevée que leurs collègues masculins: elles sont 33% contre seulement 24% de leurs collègues masculins à venir de familles de cadres supérieurs et de professions libérales et seulement 14% à être issues d'un milieu d'agriculteurs, d'ouvriers d'artisans ou de commerçants, contre 25% pour les hommes; elles sont aussi nombreuses qu'eux (23%) à avoir un père enseignant, professeur ou instituteur (idem, p.254).

"Si nous répartissons les professeurs en trois groupes en fonction de la profession de leur père: groupe I: agriculteurs, employés, ouvriers, artisans et commerçants; groupe II: cadres supérieurs, professions libérales, armée et professeurs; groupe III: instituteurs, nous constatons que: 42% des hommes viennent du groupe I et 40% du groupe II, 25% des femmes viennent du groupe I et 52% du groupe II, 11% des femmes sont filles d'instituteurs et 11% des hommes."

G. Vincent, 1967, p.139.

Cette origine sociale plus élevée chez les enseignantes se confirme encore lorsque l'on remonte à la génération du grand-père paternel: celui-ci était déjà, dans 18% des cas, cadre supérieur ou membre d'une profession libérale, contre 10% seulement des grands-pères d'enseignants.

Elles sont aussi plus souvent mariées que leurs collègues masculins à des cadres supérieurs ou des membres de professions libérales (23% contre 0%); 1% d'entre elles ont un conjoint instituteur, alors qu'ils sont 10% des professeurs à avoir une femme institutrice (ibidem, p.255).

Une caractéristique pourtant commune aux deux sexes reste "l'absence totale de conjoint ouvrier ou paysan" (A. Leger, 1983, p.65).

Cette origine plus aisée des enseignantes -leur permettant des apports familiaux, mobiliers ou immobiliers, non négligeables-, et leur position sociale, saisie à travers la profession du conjoint, plus élevée -leur autorisant une aisance certaine-, se vérifient aussi dans leur niveau de vie bien supérieur à celui de leurs collègues masculins, tant dans son évaluation objective que subjective.

"44% des femmes disent être propriétaires d'une maison de campagne, contre 31% des hommes; 51% des femmes disent être propriétaires de leur résidence principale contre 45% des hommes; 20% des femmes estiment que leur niveau de vie s'est amélioré depuis 1939, contre 13% des hommes."

G. Vincent, 1967, p.279.

Or, comme le suggère I. Berger à propos des enseignants du primaire, on peut supposer que le comportement en classe, comme les prises de positions culturelles, idéologiques et politiques différeront selon qu'ils considèrent leur salaire comme indispensable à leur propre subsistance ou à celle de leur famille, ou comme simple appoint au budget du ménage (I. Berger, 1979, p.30).

Mariées à des membres des classes favorisées, dont elles sont souvent elles-mêmes issues, les enseignantes se préoccuperaient peu des questions matérielles¹², certaines d'entre elles envisageant même de quitter la profession avant la fin de leur carrière.

Considérant leurs traitements soit comme des "revenus de célibataires" soit comme "le deuxième salaire d'un ménage dont le revenu principal est en moyenne deux fois supérieur, étant donné les caractéristiques des mariages" (J.M. Chapoulie, 1987, p.74), elles manifesteraient une grande indifférence à propos de la régularité de l'avancement.

Leur désintérêt à l'égard des questions matérielles apparaissait déjà clairement lorsqu'elles nous confiaient les raisons de leurs choix professionnels.

Elles sont aussi plus souvent satisfaites de leur métier que les hommes (86% contre 81%) et le regrettent moins souvent qu'eux (13% contre 17%); le degré de satisfaction diffère aussi puisqu'elles sont 62% à être

très contentes d'avoir choisi ce métier, contre 48% seulement chez les hommes (G. Vincent, 1967, p.150)¹³.

Enfin, le syndicalisme féminin est moins politisé que celui des hommes.

Paradoxalement, elles sont plus souvent syndiquées que les hommes (70% contre 66%) -mais, en général, les syndiqués se montrent toujours un peu plus satisfaits que les non-syndiqués, même si les différences sont faibles (85% de syndiqués sont contents ou assez contents d'avoir choisi l'enseignement, 14% le regrettent et 1% ne donne pas de réponses, contre respectivement 81%, 18% et 1% chez les non-syndiqués) (idem, p.160).

Les raisons sous-jacentes à leur syndicalisation, ou à leur non-syndicalisation diffèrent aussi de celles de leurs collègues masculins: elles auraient choisi d'adhérer à un syndicat moins pour la défense de leurs intérêts matériels (cet élément n'avait déjà que peu d'importance dans le choix de leur métier), pour la défense de l'Université ou par civisme, que par routine ou par souci d'information ; par ailleurs, elles sont plus nombreuses que les hommes (37% contre 23%) à avoir refusé de se syndiquer parce que les "syndicats font trop de politique" ou par "souci d'indépendance" (23% contre 15%) (ibidem, pp.223-224).

Pourtant, si la question initiale de l'évolution du degré de politisation en fonction d'une féminisation grandissante de la profession enseignante était légitime, la réponse n'est peut-être pas aussi simple que les développements qui précèdent semblent le laisser supposer.

En effet, répondre par l'affirmative serait bien aventureux lorsque l'on connaît la "forte sensibilité des étudiantes aux problèmes politiques", pouvant laisser présager "une relève des syndicalistes par leurs collègues féminines" (ibidem, p.230), et quand on sait que, dans la population étudiante, "contestation, politisation et libéralisme, loin d'être (comme chez les jeunes actifs) l'apanage des garçons, sont portés au contraire [...] par l'élément féminin" (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.202).

D'ailleurs, cette image de la femme "peu intéressée par les affaires publiques et soucieuse avant tout de son rôle de mère et d'épouse", comparée à une "électrice qui s'abstient plus souvent que l'électeur de se rendre aux urnes et vote plus fréquemment pour les candidats du centre et de la droite" (idem, p.9) est de nos jours dépassée.

Certes, dans son étude de l'abstentionnisme électoral en France, A. Lancelot démontre que l'abstention ne traduit pas seulement une réaction limitée aux conditions politiques d'une consultation, telles "l'éventail

des options proposées au scrutin, l'acuité de la compétition et la portée de la consultation" (A. Lancelot, 1968, p.95).

La non participation électorale résulterait aussi d'une "réaction d'ensemble à l'égard de la politique" (idem, p.153): perplexité de ceux qui trouvent les données politiques trop complexes, hostilité de ceux qui, déçus et sceptiques à l'égard de la démocratie électorale, estiment que tout est duperie, mais surtout indifférence de ceux qui ne s'intéressent pas à la vie politique (ibidem, p.155).

Mais l'absence d'intérêt pour la politique est aussi répandue chez les votants; les abstentionnistes se distingueraient donc de ces derniers par un faible degré d'intégration et un sentiment profond d'isolement psychologique, correspondant à une situation de "subordination", d'"aliénation" ou de "fermeture au monde extérieur".

Ainsi s'expliquerait la moindre participation des jeunes, des protestants, des pauvres, des "minoritaires de toute sorte"... et des femmes, qui s'abstiendraient davantage que "ceux qui, peu ou prou, contrôlent collectivement leurs destinées: hommes, adultes, patrons, tous ceux qui, sans participer à l'orientation directe de la société, bénéficient au moins de la structure générale de la contrainte sociale" (ibidem, p.216).

Selon D. Gaxie, la participation à la politique supposerait la "possession d'une compétence proprement politique" (D. Gaxie, 1978, p.63), ou le "sentiment" d'une telle possession, une "familiarité avec les acteurs, les règles du jeu et les enjeux politiques, ou mieux, avec la connaissance phénoménologique du fonctionnement du champ politique" (idem, p.70): ainsi, les inégalités en matière de participation politique de certains agents sociaux (les femmes, les jeunes, les catégories socialement défavorisées...) seraient des inégalités de maîtrise de cette compétence politique, donc des inégalités culturelles, scolaires, qui fonctionneraient "comme un cens électoral, un cens culturel, d'autant plus efficace qu'il est caché" (ibidem, p.222).

"Alors même que le droit de suffrage est formellement reconnu à tous et socialement perçu comme universel, qu'il se présente dans son organisation actuelle comme le résultat d'une longue série de conquêtes démocratiques, qu'il dépend apparemment de la responsabilité de chacun d'en faire bon usage et que les accidents, les maladies ou la fantaisie individuels sont, au premier abord, les seuls obstacles à son exercice, un nombre important d'agents faiblement politisés se trouvent de facto, écartés des urnes à chaque consultation. Questions politiques posées à des agents inégalement préparés à répondre, les élections contribuent pour la part qui leur revient à la dépossession politique des groupes culturellement défavorisés."

D. Gaxie, 1978, p.222.

Néanmoins, "ce n'est pas du fait d'une quelconque "nature féminine" que les femmes tendent à se désintéresser des activités politiques" (ibidem, p.129): en effet, l'influence du sexe sur la participation politique n'est "ni constante, ni uniforme, tenant compte à la fois des

variations de la conjoncture politique et des différences de situation des femmes suivant l'âge, l'activité, la pratique religieuse" (A. Lancelot, 1968, p.176).

Ainsi, le "monopole masculin de l'autorité politique" tendrait "à s'atténuer au fur et à mesure et dans les limites de la transformation de [la] division du travail entre les sexes" (D. Gaxie, 1978, p.136), laissant place à une "légère régression de l'indifférentisme féminin" (idem, p.140).

D'ailleurs, les femmes, qu'elles travaillent ou non, se comportent désormais, au regard de la participation électorale, comme les représentants de l'autre sexe: elles "participent aujourd'hui aux scrutins autant que les hommes, ou du moins attachent à l'acte électoral assez d'importance pour dire qu'elles participent" (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, pp.30-31).

Mais les femmes actives, en matière de participation et de "repérage" politiques, se rapprochent encore davantage des hommes que les mères et épouses au foyer.

"Les actives et ex-actives sont en effet aussi nombreuses que les hommes à refuser de considérer la politique comme quelque chose de compliqué qui devrait être laissé aux mains des spécialistes, alors que les femmes au foyer abandonneraient plus volontiers ce domaine à ceux qu'elles jugent plus compétents qu'elles."

J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.32.

Certes, les actives considèrent la politique comme une activité "compréhensible" et "avouable", mais elles interviennent aussi davantage que les femmes au foyer dans diverses organisations et associations de lutte ou de défense (lutte contre le nucléaire, contre la pollution, pour l'environnement, pour la défense de locataires, pour la création d'une crèche...).

Elles expriment également des positions plus tranchées; et quand bien même elles opèrent un choix centriste, celui-ci traduit plus rarement que chez les femmes au foyer un certain "apolitisme".

"Parmi les centristes, déclarent ne pas s'intéresser "du tout" à la politique, 14% des actifs, un quart des actives et ex-actives mais 40% des femmes au foyer. Le centre n'a donc pas pour toutes les femmes un visage identique: véritable famille politique pour les actives et les ex-actives, refuge un peu à l'écart du monde politique pour les femmes au foyer..."

J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.35.

Si les femmes qui travaillent s'avancent davantage sur le terrain politique que les femmes au foyer, elles rallient aussi plus souvent la gauche que les secondes.

C'est que "le travail incite à accepter la novation, politique mais aussi culturelle", et que "l'entreprise est un lieu privilégié de prise de

conscience", tandis que "le foyer retient du côté du passé et de la conservation" (idem, p.77)¹⁴.

Mais "d'un pôle à l'autre de la hiérarchie, le travail et la garde du foyer ne colorent pas la vie des femmes d'un rose et d'un gris uniformes" (ibidem, p.117): dans les milieux privilégiés, le travail surpolitise et radicalise les choix féminins à tel point que les actives ne semblent pas vivre dans le même univers que les autres femmes de cette couche sociale (ibidem, p.143), alors qu'existe "une sorte de "fond" d'idées communes aux femmes au foyer", certes nuancé par leur appartenance sociale, mais sans être bouleversé (ibidem, p.146).

"Sur de nombreux problèmes, les femmes au foyer de la bourgeoisie ne sont pas très éloignées des inactives de la classe ouvrière. Bien sûr elles sont un peu plus en prise sur le monde politique, bien sûr elles sont plus réceptives aux changements survenus dans les mœurs mais sans avoir franchi les distances que prennent, par rapport aux ouvrières, les enseignantes, cadres et avocates."

J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.143.

Mais si les femmes actives sont plus politisées que les inactives, et se rapprochent ainsi des hommes, elles maîtrisent cependant toujours moins qu'eux "la culture politique française contemporaine", et se montrent plus réticentes qu'eux à tout "ce qui règle l'existence des régimes libéraux"... à moins d'"avoir gravi les derniers échelons de la hiérarchie scolaire" (ibidem, p.111), et d'exercer leur activité professionnelle en haut de la pyramide des métiers.

Les femmes actives économiquement et culturellement défavorisées sont, en effet, moins politisées et moins favorables au changement que leurs collègues masculins, alors que celles en haut de l'espace professionnelle manifestent un rapport à la culture politique presque identique à celui de leurs collègues masculins (ibidem, p.147 à p.159).

L'explication est dans la différence de niveau d'instruction détenu par ces deux catégories de femmes occupant respectivement le bas et le haut de la hiérarchie professionnelle, ce qui confirme la thèse de D. Gaxie selon laquelle l'indifférence politique résulterait d'un "handicap culturel": "les classes sociales sont inégalement politisées parce qu'elles sont inégalement scolarisées" (D. Gaxie, 1978, p.159).

"Travailler amène les femmes à se préoccuper des affaires publiques mais ne suffit pas à rendre clair pour toutes le code politique de la société dans laquelle elles vivent. Pour la raison essentielle qu'elles ont, très tôt, subi un handicap scolaire. C'est seulement lorsqu'elles ont un niveau d'études relativement élevé qu'elles se trouvent à peu près à égalité d'accès au politique avec les hommes. [...] Mais, quand elles exercent leur activité professionnelle dans les strates défavorisées, il suffit d'une légère amélioration de leur formation pour qu'elles se repèrent sur l'échiquier."

J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, pp.173-174.

La détention, par les femmes, d'un niveau de diplôme élevé et l'exercice d'une profession privilégiée impriment aussi leur marque sur les relations entre l'âge et la politisation, dans lesquelles les femmes, dans leur ensemble, apparaissent encore défavorisées par rapport aux hommes de la même génération¹⁵: or, "l'accès au politique [étant] limité dans le temps pour les femmes ayant fait peu d'études et plus durable au contraire pour les femmes mieux nanties" (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.188), la possession d'un diplôme réduit encore considérablement les clivages habituellement induits par le sexe.

Enfin, on a pu remarquer un moindre attachement des femmes à l'état passé de l'enseignement: cela se comprend aisément quand elles déclarent explicitement avoir été conduites à ce métier plus souvent par "vocation", de sorte que les conditions matérielles intervenaient peu dans leur choix professionnel.

Les hommes, nous l'avons vu, sont, plus souvent que leurs collègues féminines, arrivés à ce métier par dépit, après de multiples accidents de parcours.

L'enseignement représentant alors pour eux un pis-aller, ils se montrent fortement motivés à chercher des compensations matérielles et symboliques à ce qui peut paraître, à leurs yeux, comme à ceux de leur entourage, comme un échec et un déclin relatifs: la préparation aux concours, la poursuite d'une carrière dans l'enseignement qui soit socialement et psychologiquement la moins dégradante, semblent répondre à cet objectif.

D'où le plus grand attachement des hommes à un système administratif qui, par ses mécanismes sélectifs et élitistes, a freiné leur relative chute sociale, en reconnaissant leur talent et leur compétence et en leur assurant une position relativement valorisante, durement et chèrement acquise.

"Ce ne sont pas les professeurs recrutés à l'issue d'une scolarité particulièrement brillante qui font preuve de cette forme d'attachement à l'état passé, qui se traduit par une hostilité déclarée à l'égard de toute évolution de l'enseignement secondaire: au contraire, l'adhésion sans réserve au passé est particulièrement fréquente chez des professeurs dont la carrière scolaire ou professionnelle a été relativement difficile: agrégés reçus au concours après de nombreux échecs, certifiés des générations les plus anciennes reçus dans les mêmes conditions au C.A.E.C. ou titularisés dans le corps des certifiés à l'issue d'un concours d'agrégation où ils étaient parmi les premiers non admis -parfois après avoir exercé, déjà licenciés, comme surveillants-, anciens élèves de classes préparatoires aux grandes écoles qui, après plusieurs échecs à des concours, se sont réorientés vers le professorat."

J.M. Chapoulie, 1987, p.145.

Or, il s'avère que cette défense de l'institution passée va souvent de pair avec une orientation à droite (J.M. Chapoulie, 1987, p.132), une "hostilité générale envers l'ensemble de la société (idem, p.150).

Cette "condamnation de l'état actuel de la société au nom de l'état antérieur, qui découle de la condamnation de l'état actuel de l'enseignement secondaire au nom de son état passé", ne se traduit cependant pas par un niveau de participation élevé à certaines associations culturelles ou politiques, et "seule la participation à des associations religieuses, comme la Paroisse universitaire, est assez fréquente" (ibidem, p.153).

Si l'on ne connaît rien encore de l'origine politico-religieuse et culturelle des femmes enseignantes, on sait qu'elles ont moins de chances que les inactives de venir d'un milieu catholique, pratiquant, de droite.

Par ailleurs, l'analyse de leur origine sociale a révélé qu'elles appartiennent à ces "familles qui ont échappé à la prolétarisation", à ces "couches moyennes munies d'un projet éducatif pour leurs enfants", leur donnant ainsi toutes les chances d'accéder à un travail "durable" et "stable", l'activité professionnelle multipliant les "atouts fournis par la famille et l'école" pour "se forger de la société une vision moderniste" et pour "réussir leur apprentissage politique" (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, pp.103-104).

Enfin, munies de diplômes élevés, généralement de niveau supérieur, elles "utilisent le langage politique avec autant d'aisance que les actifs, elles défendent des positions contestataires, se syndiquent, font grève et assument leur rupture religieuse avec autant (sinon plus) de décision qu'eux", et accèdent au "maniement de pratiques jusque-là qualifiables à juste titre de "masculines"."(idem, pp.225-226).

Quand tout incline à faire des femmes actives, détentrices de diplôme de niveau supérieur et exerçant en haut de la hiérarchie des métiers, des personnes plus politisées que leurs congénères du même sexe et aussi politisées que les représentants du "sexe fort", quand tout démontre le faible attachement des enseignantes aux normes traditionnelles institutionnelles, scolaires et sociales, peut-on encore craindre une relative désaffection du corps professoral à l'égard de la politique, due à la seule présence majoritaire des femmes dans cette profession ?

Ne devrait-on pas plutôt imputer l'activisme politique dont témoignent toujours les professeurs précisément à ce phénomène de féminisation dont ils ont bénéficié ces dernières décennies ?

Car qui, des hommes ou des femmes, fait davantage preuve de conservatisme pédagogique... et social ?

1.23- les professeurs sont aussi des intellectuels.

Fonctionnaire, le professeur est aussi un "intellectuel"¹⁶.

A ce statut est attachée une certaine conception du rôle politique¹⁷ à jouer.

En effet, l'intellectuel "rend compte de la société dans un discours critique", permettant ainsi "une contestation permanente, un miroir féroce qui incite à la transformer" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.9) et surtout un questionnement perpétuel: car l'intellectuel n'essaie pas de "rendre simples les questions qui paraissent obscures" ni de leur apporter "clarté" et "limpidité" mais travaillent surtout à "compliquer" et "complexifier" le monde (B.H. Levy, 1987, p.104).

Sa critique et sa contestation de l'ordre établi invitent à penser que "le concept d'intellectuel de droite est contradictoire dans son essence même" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.10), et que, parallèlement "intellectuel et engagé¹⁸ forment un pléonasme, l'intellectuel dégagé [étant] une illusion" (L. Bodin, 1962, p.20).

"Il n'existe pas d'intellectuel qui n'ait pas de positions, implicites ou explicites, par rapport à la société dans laquelle il vit [mais] il ne suffit pas qu'une personne prenne des positions (politiques) pour être qualifiée d'intellectuel"

L. Bodin, 1962, p.20.

Par ailleurs, la compétence politique pouvant se définir comme "l'aptitude à tenir le langage des professionnels", la maîtrise du "monopole de la production des symboles politiques que les professionnels de la politique se sont objectivement réservés", les agents sociaux inaptes "à tenir les discours des agents du champ politique" seraient ainsi dépossédés de toute intervention dans ce domaine (D. Gaxie, 1978, p.82 et p.95).

Au contraire, les professeurs, "familiers du langage et des coutumes de l'administration, apparaissent à ce point de vue de très bons intermédiaires entre celle-ci et les administrés" (A. Di Stefano, 1979, p.246).

La politique étant un "art de la parole", il est logique qu'"une large partie de la classe politique [soit] issue de couches socio-professionnelles où l'art de la parole est notoirement cultivé: avocats, enseignants, journalistes" (P. Braud, 1985, p.62): les professeurs apparaîtraient donc comme des candidats et des élus potentiels prédestinés, puisqu'ils possèdent, "par leur culture politique, et leur savoir-dire, le savoir-faire qui convient au métier de militant"¹⁹ (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.278).

notes du chapitre I

¹ Cette désaffection des instituteurs pour la politique inquiétait beaucoup I. Berger.

"La passivité de ceux et de celles qui sont censés élever (dans le sens le plus noble du terme) et éduquer les enfants n'est-elle pas particulièrement préoccupante ? Vont-ils donc éveiller chez les élèves le désir de participer à des actions collectives qui concernent non seulement leur propre sort, mais aussi celui de leurs semblables ? Ces enfants seront des adultes en l'an 2000. N'est-ce pas alors une des tâches les plus impérieuses de l'activité pédagogique des enseignants ?"

I. Berger, 1979, pp.67-68.

Le même auteur observait en effet chez les instituteurs un repli sur le domestique, le "bonheur individuel" ou "familial" passant de moins en moins par la réalisation du "bonheur social".

"Les témoignages révèlent que l'on cherche surtout son propre bien-être: une vie familiale commode, en évitant avec soin tout ce qui pourrait susciter des situations conflictuelles. Les femmes répondent tout particulièrement ainsi. Il est vrai qu'elles y ajoutent fréquemment l'évocation des hommes et des femmes défavorisés, mais elles se montrent finalement peu concernées elles-mêmes par cet état de fait. Hier [...] bien des réponses dépassaient leur propre vie et exprimaient un souhait du genre "que cette société change et que l'homme puisse enfin jouir de toutes ses possibilités". [...] Aujourd'hui, rares sont les instituteurs et les institutrices qui expriment nettement des convictions politiques. La plupart d'entre eux préfèrent rester dans le vague, dans les généralités. [...] Signe d'un changement appréciable, aucun de leurs témoignages ressemble au langage tenu par un grand nombre d'enseignants de la génération précédente qui disaient: "j'attends la justice et la paix et un changement complet de notre société. Je voudrais une société socialiste, une vie sans menace de guerre et de fascisme."

I. Berger, 1979, pp.56-57 et p.60.

Un indicateur de ce faible intérêt pour la politique apparaît dans le peu d'attrait qu'exerce, sur les instituteurs, la lecture d'un quotidien: selon son enquête, si un maître sur trois lit chaque jour un quotidien, un sur trois n'en lit jamais (notons que cette indifférence semble "le fait politique majeur des sociétés occidentales" puisqu'en France, 44% des personnes interrogées déclarent lire très rarement ou jamais les informations politiques dans les journaux (D. Gaxie, 1978, p.62 et p.54) et qu'un tiers des européens déclarent ne pas s'intéresser du tout à la politique (J. Stoetzel, 1983, p.45).

Ce désintérêt pour la vie publique refléterait-il "la crainte d'un contact trop accaparant avec la réalité quotidienne qui pourrait troubler leur quiétude", ou "le désir de se tenir au-dessus de la mêlée pour pouvoir tranquillement persévérer dans leur comportement de simple spectateur face à tout ce qui dépasse le cadre restreint de leur propre vie de tous les jours" ? (I. Berger, 1979, pp.66-67).

L'étude de P. Bacot portant sur des instituteurs et institutrices du Rhône au lendemain du second tour des présidentielles de 1974 permet de nuancer ces chiffres: si la lecture des différents quotidiens politiques au printemps 1975 reste très faible, les électeurs de Mitterrand s'avèreraient des lecteurs plus assidus que les giscardiens (31,42% des premiers contre 19,83% des seconds liraient régulièrement un quotidien national).

Le Monde arrive en tête dans les deux électors, avec un pourcentage sensiblement supérieur chez les miterrandistes; pourtant, même dans l'électorat de gauche, moins d'un instituteur sur six lit Le Monde régulièrement.

En dehors du Monde, seule L'Humanité connaît un nombre de lecteurs réguliers non négligeable, regroupés exclusivement dans l'électorat de gauche. Les giscardiens n'ont pas de lecture équivalente si ce n'est Le Figaro -qui ne retient pourtant l'attention régulière que d'une infime minorité de l'électorat de droite, de même que France-Soir, qui a aussi quelques lecteurs -très rares- à gauche.

Comme pour les quotidiens, le taux de lecture régulière des publications hebdomadaires est encore supérieur chez les instituteurs miterrandistes, mais l'écart est moins important (57,65% contre 45,45% chez les giscardiens).

L'électorat de gauche serait davantage attiré par la lecture de Le Nouvel Observateur (lu par plus d'un instituteur de gauche sur quatre), Le Canard enchaîné (lu par plus d'un instituteur de gauche sur cinq) et l'Humanité Dimanche, et ignorerait Témoignage chrétien (lu seulement par 1,36% des électeurs de gauche); l'électorat de droite, quant à lui, préférerait plutôt L'Express, Paris-Match et Le Point (P. Bacot, 1977, p.907).

Selon I. Berger, les "mots d'ordre de la grande époque de l'école laïque", certes "puissamment mobilisateurs à la fin du siècle dernier et au début du notre", car il s'agissait d'arracher à

l'Eglise le monopole de l'enseignement, ne conduiraient plus, aujourd'hui, qu'à une "stricte neutralité dans tous les domaines extra-scolaires".

Si les instituteurs expliquent leur réticence face aux questions "délicates" des élèves, concernant la religion, la sexualité, mais aussi et surtout la politique, par la "crainte de se heurter à des critiques de la part de la hiérarchie", I. Berger y voit plutôt la référence à une laïcité dépourvue de l'"idéologie progressiste" dont elle était autrefois porteuse, et ne se réduisant plus, de nos jours, qu'à une "neutralité parfaite" (I. Berger, 1979, pp.143-144).

"[...] Si jadis, la neutralité scolaire [...] a représenté la victoire de l'obscurantisme clérical", aujourd'hui la signification du terme "neutralité" est devenue tout autre: ne jamais dépasser le terrain des préoccupations exclusivement scolaires, s'abstenir de se prononcer sur tout ce qui pourrait être jugé comme un sujet brûlant, bref, éviter toute tension susceptible de faire naître une situation conflictuelle. Donc la "neutralité" victorieuse, souriante et optimiste, s'est transformée soit en attitudes consentantes, soit en indifférence profonde, même lorsqu'on se trouve nez à nez avec des faits et des actes inacceptables"
I. Berger, 1979, p.144.

² Il demeure néanmoins imprudent de limiter inconditionnellement la participation politique à la participation électorale qui, dans tel ou tel pays, peut avoir le sens d'un geste de discipline civique ou de défense d'intérêts particuliers.

Le fait de se rendre aux urnes constitue d'ailleurs un bien piètre indicateur de la participation politique, car il constitue un geste minimal: l'assistance à des meetings serait sans doute un indicateur d'un plus haut degré de participation, encore que la substitution de la politique télévisée brouille les estimations et leur signification; reste alors l'adhésion à des groupements, mais là encore, il faudrait tenir compte de la part revenant véritablement au volontariat et au bénévolat, et d'un ensemble de facteurs aussi divers que "l'assiduité aux réunions, leur fréquence statutaire, la lecture des publications, l'assistance aux sessions de formation, la part prise à la propagande, le prosélytisme, le montant des cotisations, les souscriptions bénévoles" (R. Remond in G. Vedel, 1962, p.91).

"La participation électorale est par nature intermittente et discontinue: elle n'engage l'électeur qu'à des intervalles très espacés. En outre, elle lui demande assez peu d'initiative: l'organisation par les pouvoirs établis, le caractère public de la consultation, l'habitude collective, le conformisme même qui poussent à accomplir son "devoir électoral", sont autant de facteurs qui restreignent la signification politique et la portée psychologique de l'acte. Au contraire, l'adhésion à un groupement constitué est presque toujours l'effet d'un choix volontaire; elle entraîne généralement une participation plus assidue et plus effective."

R. Remond in G. Vedel, 1962, p.84.

³ Si, à un niveau très général et européen, on observe "dans le groupe de ceux qui portent à la politique un intérêt actif [...] trois fois plus de syndiqués que dans le groupe de ceux qui n'accordent à la politique absolument aucun intérêt" (J. Stoetzel, 1983, p.164), rien ne peut indiquer, a priori, si c'est l'appartenance à un syndicat qui stimule la politisation ou si c'est, au contraire, l'intérêt pour la politique qui conduit à l'adhésion à un syndicat. On se retrouve inexorablement devant "la troublante question de la relation causale" (idem, p.166) et peut-être sommes-nous en présence d'une relation de causalité réciproque.

Par ailleurs, si certains groupements, comme les syndicats, sortent parfois des limites de leurs compétences, élargissent leur champ de vision et prennent une vue plus globale et plus "politique" des problèmes, il faut cependant insister sur les ambiguïtés de la position du mouvement syndical par rapport aux pouvoirs politique et économique.

Les syndicats ne possèdent pas le pouvoir économique ou politique: ils ne participent pas directement à la conquête du pouvoir et à son exercice mais cherchent à "influencer les hommes au pouvoir mais non pas à mettre au pouvoir leurs hommes", à agir sur lui "en lui demeurant extérieur" et "en faisant pression sur lui" (M. Duverger, 1964, p.201).

"L'action des groupes de pression est multiforme. Elle s'exerce tantôt directement sur le pouvoir, par démarches auprès du gouvernement, des hauts fonctionnaires, des parlementaires, tantôt indirectement, par intervention sur le public, dont l'attitude influencera elle-même le pouvoir. [...] Elle est tantôt ouverte, publique, avouée, tantôt discrète, occulte, camouflée. Elle emploie des moyens réguliers, honnêtes, légaux, tantôt des procédés de corruption ou de violence. Dans les régimes démocratiques, elle rejoint souvent l'action des partis politiques. Certains groupes sont des organisations annexes des partis politiques, qui étendent par elles leur influence."

M. Duverger, 1964, p.205.

Le syndicat ne peut donc fournir, aux travailleurs, qu'une conscience syndicale, et non une conscience de classe ou un engagement idéologique profond.

Paradoxalement, le syndicalisme mène simultanément à la "politisation" et à l'"apolitisme" (A. Touraine, 1960, p.57 à p.88).

"Ce syndicalisme de contrôle est à la fois politisé et apolitique. [...] Plus se renforce l'accès ouvrier au pouvoir sans possession de celui-ci et plus progressent à la fois la politisation et l'apolitisme, la conscience des implications politiques de la revendication et l'abandon d'une idéologie d'ensemble et d'un système global d'interprétation et de transformation de la situation sociale."

A. Touraine, 1960, pp.67.

Le syndicalisme, en particulier le syndicalisme ouvrier, "dans sa lutte contre un capitalisme insupportable, a obtenu de tels succès qu'il l'a rendu de plus en plus insupportable", de sorte que le syndicalisme s'est révélé comme "le meilleur auxiliaire du capitalisme moderne" (J. Julliard, 1985, p.230).

Enfin, le syndicalisme en général traverse une crise.

Si les syndicats, devenus des "partenaires sociaux", privilégient seulement les aspects quantitatifs de la revendication (idem, p.196), ils sont aussi victimes de la "crise de citoyenneté" et de cette "crise de représentation" propre à notre société médiatique: celle-ci ne produirait plus qu'une représentation "banalisée", "balkanisée" (P. Rosanvallon in F. Furet, J. Julliard, P. Rosanvallon, 1988, pp.144;155;181) et la télévision, fournissant certes des informations politiques, n'en présenterait pas moins le domaine politique comme un spectacle hors de prise des téléspectateurs (G. Padioleau, 1976).

"Traditionnellement, le groupe ne peut être représenté que par un intermédiaire qui parle pour lui, lui donne une voix et un visage. Dans la société médiatique, le besoin d'organisation tend à s'effacer: la société se trouve dans une situation de représentation permanente, mais sans qu'il y ait, à proprement parler, de représentant identifiable. Par l'intermédiaire des médias, la société se présente instantanément à elle-même et les groupes ne ressentent plus de la même façon le besoin de s'organiser pour exister."

P. Rosanvallon in F. Furet, J. Julliard, P. Rosanvallon, 1988, pp.180-181.

"La télévision induit par son opération même un rapport social qui exclut la prise de rôles: le petit écran fournit des informations tout en fabriquant de la non-communication."

G. Padioleau, 1976, p.480.

⁴ Il ne faut pas être tenté de surestimer le poids des professeurs exerçant des activités ministérielles.

En effet, le personnel gouvernemental, par opposition aux parlementaires, se distingue par l'"absence d'agents issus des classes populaires", par une "sous-représentation des classes moyennes" et une "sur-représentation des classes supérieures" qui détiennent, au niveau des fonctions ministérielles, un quasi monopole: "74% des membres des gouvernements de la V^e République sont originaires des catégories supérieures de la société, soit un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'Assemblée Nationale, ou même à la moyenne des députés de la majorité parlementaire de la période" (D. Gaxie, 1983, p.445), puisque 68% des députés républicains indépendants élus en 1968 sont originaires des classes supérieures (R. Cayrol, J.L. Parodi, C. Ysmal, 1973, p.52).

Mais, par "catégories sociales supérieures", il faut entendre "la fraction dominante de la classe dominante" (industriels et assimilés, gros commerçants, professions libérales et cadres supérieurs du privé) ainsi que "les sommets de la fonction publique" (cadres supérieurs du secteur public, c'est-à-dire fonctionnaires de catégorie A et assimilés, à l'exclusion des professeurs et des professions intellectuelles diverses) (D. Gaxie, 1983, p.445).

D. Gaxie souligne, par exemple, que "la sur-représentation des instituteurs que l'on retrouve aux différents niveaux de la hiérarchie politique, notamment au sein de l'Assemblée Nationale, disparaît au sein du gouvernement, comme si l'avantage culturel relatif dont disposent les membres de cette catégorie aux diverses phases du cursus politique ne pouvait compenser à ce niveau les handicaps liés à leur position sociale" (idem, p.445).

En effet, "55% environ des membres des gouvernements de la V^e République sont issus de la bourgeoisie (et, pour 5% environ, de la petite bourgeoisie) économique et libérale, indépendante (45%) ou salariée (10%) et, parmi ceux qui n'ont jamais exercé une profession industrielle, commerciale, bancaire, agricole ou libérale, 43% sont issus, par leur famille, du pôle économique" (ibidem, p.447).

Par ailleurs, "38% des membres des gouvernements de la V^e République ont exercé une activité indépendante au moins à une période de leur vie, 49% ont occupé une position de pouvoir en relation avec le marché des biens et des services et 70% d'entre eux appartiennent ou sont liés au monde des dirigeants d'entreprise ou des professions indépendantes" (ibidem, p.447). Notons enfin que la position occupée dans la hiérarchie sociale affecte aussi la carrière gouvernementale, quantifiée à partir de ces trois indicateurs: probabilité d'accéder au rang de ministre (par opposition aux secrétaires d'Etat), probabilité d'appartenir à plusieurs

gouvernements, probabilité d'occuper les dix premières positions dans la hiérarchie établie par le décret de nomination des membres du gouvernement.

"Les agents occupant le plus durablement des positions basses connaissent une carrière gouvernementale moins brillante que ceux qui se sont élevés socialement à partir de ces positions. A l'inverse, la sur-sélection impliquée par la présence d'agents nettement atypiques socialement au sein du gouvernement et le capital organisationnel et politique qui la sous-tend peuvent limiter, mais non annuler, l'effet de sélection sociale exercée par la compétition politique. Les probabilités de carrière des agents qui ont appartenu aux classes populaires ou moyennes et qui doivent leur nomination à leur qualité de représentants des partis majoritaires, à leur activité dans la résistance, voire à leur propre exemplarité, sont en effet souvent plus élevées que celles des agents qui appartiennent aux fractions inférieures des classes supérieures mais demeurent moins fortes que les indices mesurés pour l'ensemble des classes supérieures."

D. Gaxie, 1983, p.453.

5 A. Di Stefano (1979) propose une étude comparative, intéressante, du droit des fonctionnaires dans plusieurs pays:

- aux U.S.A., autrefois, le fonctionnaire était élu, et tout changement de gouvernement entraînait un changement de fonctionnaires. Mais, de moins en moins, leur recrutement fut fondé sur leurs opinions politiques, mais plutôt sur leur mérite et sur leurs aptitudes techniques: le "Spoil System" laissait ainsi la place au "Merit System". La technicité croissante des tâches, incombant aux fonctionnaires, imposait, en effet, un tel changement dans les critères de recrutement: "les intéressés, dans tous les sens du terme, négligeaient [jusqu'alors] ouvertement leur service pour leur activité dans les partis politiques, la seule à avoir pour leur avenir de l'importance." (idem, p.64). En 1939, le "Hatch Act" sanctionnera le devoir de neutralité des fonctionnaires américains, leur interdisant toute activité partisane (créer un parti, participer aux instances dirigeantes d'un parti, militer pour ou contre un parti...) ou plutôt ne leur autorisant qu'une adhésion passive (adhérer comme simple membre d'un parti politique sauf si celui-ci proposait le renversement du gouvernement en place, voter à la seule occasion d'un référendum, signer une pétition, verser une aide à un parti...étaient encore du domaine du licite); le fonctionnaire devait par ailleurs prêter serment de fidélité à l'Etat.

- en G.B., le "Merit System" remplacera peu à peu le patronage qui faisait jouer les relations politiques dans le recrutement du personnel administratif, mais, pour préserver le principe de l'impartialité de l'administration, les fonctionnaires étaient écartés des activités politiques, une distinction étant néanmoins opérée selon les agents, leurs grades et leurs fonctions... Ces interdits ne supprimaient certes pas la liberté d'opinion, mais entravaient ses manifestations extérieures, en fonction des différents niveaux hiérarchiques.

"62% des membres de la fonction publique sont libres, 22% pourront, sous réserve d'une certaine discrétion, prendre part à toutes les activités politiques, à l'exception des élections parlementaires, et 16% seulement ne pourront exercer aucune activité politique"

A. Di Stefano, 1979, p.73.

- la R.F.A., avant la montée du National-Socialisme, recrutait sur le mérite professionnel et autorisait la liberté d'opinion et d'action politique, même révolutionnaire... Bien sûr, les années 30 mirent fin à ce libéralisme et désormais, l'appartenance à la fonction publique est déclarée incompatible avec la participation à des mouvements destinés à renverser l'ordre établi, dont le mouvement communiste, sous peine de révocation.

- en Belgique, jusqu'en 1937, les fonctionnaires se recrutaient aussi sur des considérations politiques, et se voyaient interdire la simple adhésion, même passive, à des groupements d'opposition.

- en Suisse, les fonctionnaires étaient, eux aussi, interdits d'appartenir au Parti communiste.

6 La déclaration des Droits de l'Homme instituait la liberté d'opinion et d'expression pour tout citoyen, sans qu'il soit fait de différence entre les fonctionnaires et les non-fonctionnaires; malheureusement, l'Histoire a souvent montré que le fonctionnaire devait être un serviteur, non pas de l'Etat, mais du gouvernement en place.

Nous avons déjà évoqué la répression administrative dirigée contre les enseignants opposés au régime en place.

Toute l'administration napoléonienne, comme celle de Vichy, était totalement subordonnée au gouvernement, donc nécessairement "politisée", puisqu'on exigeait d'elle, bien plus qu'une simple attitude de loyalisme passif, mais un engagement profond, et un soutien actif à la politique gouvernementale. Il en était d'ailleurs de même sous la III^e République:

"Le triomphe des républicains entraîna naturellement, en réaction, la mise à l'écart du service de l'Etat, des agents peu favorables à leurs idées. [...] En 1902, le fonctionnaire doit manifester son attachement au régime républicain et non à un parti politique quelconque"

A. Di Stefano, 1979, p.88.

"Léon Blum adressait une circulaire aux ministres en ces termes:

"Il serait intolérable que ceux qui, par définition, sont les serviteurs de la République, la desservent ou la combattent, soit ouvertement, soit par moyen oblique". [...] Les associations professionnelles ont généralement opposé à cette définition restrictive des droits politiques des fonctionnaires la revendication d'une séparation complète entre obligations liées à la fonction et droits en tant que personne privée: le comité de la Société des Agrégés remarqua, à propos de cette circulaire: "le fonctionnaire ne saurait être un citoyen diminué. Hors de son service, il ne relève, comme les autres citoyens, que des tribunaux et du droit commun, et ne saurait être victime, pour un acte d'ordre politique accompli hors du service, de sanctions administratives venant se substituer ou même s'ajouter à des sanctions pénales".

J.M. Chapoulié, 1987, p.200.

⁷ Les fonctionnaires ne sont d'abord guère inquiétés pour leur tentation politique, "alors que jusqu'à l'intervention de la loi du 2 janvier 1978, les salariés du secteur privé ne bénéficiaient d'aucune garantie"; mais libres de se présenter comme candidats, ils doivent néanmoins toujours respecter cette obligation de réserve qui leur interdit "de faire preuve, au cours de la campagne électorale d'une violence excessive à l'égard du gouvernement et des institutions" (A. Di Stefano, 1979, p.182).

Ensuite ils bénéficient de certaines mesures destinées à garantir la situation matérielle des agents investis d'une fonction élective ou ministérielle.

C'est ainsi que les élus peuvent être placés, "lorsque le mandat comporte des obligations empêchant d'assurer normalement l'exercice de la fonction", dans une position de détachement - en droit, le détachement réalise l'éloignement momentané de l'élu vis-à-vis de son administration d'origine- et percevoir une indemnité parlementaire, exclusive, selon la loi, de toute rémunération publique (idem, p.221).

Cette situation de "détachement" garantit aux fonctionnaires non seulement leur "réintégration le jour où ils perdent leurs fonctions politiques", mais encore la "possibilité de préserver une carrière professionnelle qui se déroule en leur absence" (poursuite des droits à l'avancement et à la retraite) et la perspective de "cumuler, aux frais du contribuable qui complète leurs cotisations, leur retraite de fonctionnaire et celle d'élu, retraite qui peut en outre être perçue très tôt et se cumuler par la suite avec un traitement" (T. Pfister, 1988, pp.35-36).

"Elus locaux, ils peuvent obtenir sans perte de traitement des autorisations d'absence, et même, dans certaines circonstances, se faire détacher; élus au Parlement ou devenus membres du gouvernement, ils sont placés de plein droit dans cette position. [...] Ce particularisme, qui tient à la nécessité de concilier l'indépendance des agents élus et la survivance du lien de la fonction publique, vise également à garantir au mieux la carrière des fonctionnaires afin qu'ils jouissent véritablement de leurs droits politiques et que l'acceptation d'un mandat aléatoire n'ait pas de conséquences irréparables sur leur situation future."

A. Di Stefano, 1979, p.228.

Si les fonctionnaires bénéficient de certains privilèges, dont certaines garanties non négligeables, les professeurs du supérieur sont les plus favorisés: autorisés à cumuler fonction et mandat parlementaire, ils perçoivent à la fois leur traitement et leur indemnité parlementaire, illustrant ainsi "l'élitisme croissant de la représentation nationale" (idem, p.22).

"Les professeurs de l'enseignement supérieur disposent d'exceptionnelles facilités pour s'ébattre au parlement. [...] On en compte 20 au sein de l'Assemblée nationale élue en 1978, 48 en 1981, et 58 en 1986, contre seulement 18 enseignants du primaire. [...] Sous la IV^e République, les instituteurs étaient plus nombreux que les professeurs de faculté: 31 contre 14 en 1951, par exemple, selon le décompte de J.F. Kesler. L'inversion dans la hiérarchie des enseignants s'est produite avec l'avènement de la V^e République."

T. Pfister, 1988, pp.22-23.

On peut s'interroger, comme T. Pfister, sur le fait qu'un enseignant du supérieur soit autorisé à cumuler sa fonction avec un mandat de parlementaire, alors que, pour les enseignants du primaire et du secondaire, ce cumul est impossible.

"A l'origine cette distinction avait un sens, la cooptation qui fonctionne dans l'enseignement supérieur protégeant les professeurs des pressions politiques. Ils pouvaient donc être élus et exercer sans risque de manipulation. Aujourd'hui, la nature de l'autorité partisane exercée par les gouvernements sur les agents de l'Etat ayant changé, l'énoncé de ce privilège devrait, théoriquement, faire frémir les élus de la nation et les professeurs des universités. Il revient en effet à considérer officiellement que leurs tâches sont suffisamment légères pour ne nécessiter qu'un mi-temps. En pratique, il se traduit par le fait qu'aucune des deux fonctions n'est consciencieusement remplie. On bâcle. Tout en déplorant, bien sûr, en quelque bel effet de tribune, la baisse de niveau de l'université

française. Là encore les élus politiques n'aident pas à redresser ces abus lorsque eux-mêmes exercent des fonctions qu'à l'évidence ils ne remplissent pas. Comment être en même temps premier ministre et maire de Paris ? ou de Lille !"
T. Pfister, 1988, p.111.

Ce "statut particulier", propre à la fonction publique dote les fonctionnaires d'un "avantage substantiel sur les autres catégories professionnelles" : il explique aussi, en grande partie, la "sur-représentation dans le milieu politique" des agents de l'Etat (A. Di Stefano, 1979, p.221).

"Les fonctionnaires détiennent 43,6% des mairies des villes les plus peuplées; il semble donc se confirmer que leur représentation, au niveau municipal, en tant que C.S.P., est proportionnellement plus importante dans les grandes villes et qu'elle décroît progressivement pour atteindre un pourcentage minimum dans les petites communes. [...] La représentation des fonctionnaires croît avec l'importance du mandat. Cette constatation peut être faite, d'une part au niveau municipal, par rapport à la taille de la commune, et, d'autre part, sur un plan plus général, en fonction de la nature du mandat détenu. Ainsi, les fonctionnaires sont relativement plus nombreux à être maires dans les communes les plus peuplées et, s'ils ne représentent globalement que 12,6% des maires, ils constituent près de 23% des conseillers généraux et plus du quart des conseillers régionaux.
A. Di Stefano, 1979, pp.243-246.

Notre législation se montrerait ainsi responsable des "inégalités des chances" d'accès à la carrière politique des secteurs public et privé: tout sépare en effet "l'élue fonctionnaire, assuré de retrouver son emploi au terme de son mandat [...] sans craindre les représailles d'un patron qui serait opposé à cet engagement" d'une part, et, d'autre part, "l'élue exerçant une activité dans le secteur privé ou une profession libérale, qui risque sa vie professionnelle dans sa vie publique" (idem, p.238 et p.246).

⁸ Nous nous situons ici avant l'éclatement de la F.E.N., postérieur aux entretiens. Nous nous accordons ici pour présenter la Fédération de l'Education Nationale telle qu'elle est perçue dans les représentations des interviewés. Précisons toutefois que rien dans les entretiens recueillis en 1988/1989 ne laisse présager la rupture de la fédération.

⁹ En principe, le fonctionnaire doit "servir" l'Etat, non pas d'un point de vue politique, mais administratif, se contentant seulement d'appliquer les décisions gouvernementales. Autrement dit, le fonctionnaire français n'est pas tenu aujourd'hui d'affirmer sa fidélité au gouvernement qui l'emploie et ne peut être frappé par aucune espèce d'interdiction, concernant ses opinions, ses adhésions ou ses actions politiques.

"Le droit positif consacre pleinement la liberté d'opinion ou de pensée des fonctionnaires; ceux-ci ne peuvent donc faire l'objet d'aucune discrimination motivée par leur appartenance politique et l'administration n'a le droit de prendre en considération cette appartenance ni pour interdire à quiconque l'accès à la fonction publique, ni pour sanctionner un fonctionnaire en raison de ses options politiques."

A. Di Stefano, 1979, p.89.

Néanmoins, même libre, en principe, de ses opinions et activités politiques, le simple fonctionnaire français est contraint à une certaine retenue, l'expression des opinions devant, en effet, "rester dans des limites compatibles avec les conditions normales d'exercice de la fonction" et ne devant être nullement "de nature à porter atteinte à la considération du service public ou à l'autorité de l'Etat" (A. Di Stefano, 1979, p.101).

Les professeurs ne sont pas dans une situation différente des autres fonctionnaires: on a exigé d'eux qu'ils "s'abstiennent de comportements tolérables pour d'autres catégories de travailleurs"; on a vu, par ailleurs, qu'ils ont subi "une surveillance plus intense que d'autres catégories, soit du fait de l'existence parmi eux de minorités actives et politiquement hétérodoxes, soit en raison du pouvoir qui leur est prêté d'influencer, directement ou indirectement, les élèves" (J.M. Chapoulié, 1987, p.204).

Toutefois, cette "obligation de réserve" est sans commune mesure avec le loyalisme exigé du haut fonctionnaire.

En effet, introduit initialement par la loi du 15 avril 1792, supprimé et réinstallé à plusieurs reprises, rétabli sous le gouvernement de Vichy, le serment du haut fonctionnaire a deux fonctions essentielles: d'une part, "empêcher l'entrée dans la fonction publique d'agents opposés au régime", à moins d'être malhonnêtes..., et, d'autre part, "permettre au gouvernement de se débarrasser commodément des agents dont il n'est pas sûr" puisque, ayant prêté serment, le haut fonctionnaire qui se livre à une critique du régime ou de la politique gouvernementale, commet une "faute disciplinaire" irréparable (A. Di Stefano, 1979, p.118). Celui-ci risque donc d'être relevé de ses fonctions pour le moindre de ses propos malencontreux.

Cette obligation de réserve est destinée moins à interdire au fonctionnaire certaines libertés en matière de participation politique, qu'à assurer l'"intérêt du service", garantir le "droit des administrés à l'impartialité de l'administration", et réaliser le "principe d'égalité de tous les citoyens devant les services publics": l'administration étant garante de l'intérêt général, et non un instrument de propagande du gouvernement, elle ne doit favoriser ni désavantager aucune tendance politique.

"Un préfet, qui même seulement en dehors de ses fonctions se montrerait notoirement hostile au gouvernement, manquerait un peu d'autorité, pour, ensuite, dans l'exercice de ses fonctions, venir faire prévaloir les vues du gouvernement. Il serait vraiment un peu discrédité à vouloir réaliser comme fonctionnaire ce qu'il condamne comme simple citoyen."

A. Di Stefano, 1979, p.127.

Il ne s'agit pas, bien sûr, pour les fonctionnaires d'être "apolitiques", mais simplement "neutres" dans l'exercice de leur fonction, face à des administrés égaux devant l'administration publique, et donc confiants en son impartialité.

"Si donc un fonctionnaire prend publiquement position, soit en faveur du gouvernement, soit contre lui, il peut faire naître dans l'esprit du public un doute sur l'impartialité dont il fait preuve lorsqu'il exerce sa fonction. [...] Ce qui importe, en effet, est que le fonctionnaire traite tous les administrés sans tenir compte ni de ses propres opinions politiques, ni de celles des usagers."

A. Di Stefano, 1979, p.104.

Toutefois, cette exigence de retenue qui défend simplement au fonctionnaire d'"utiliser sa fonction comme un instrument d'action ou de propagande et de faire des actes et des déclarations de nature à mettre en doute sa neutralité envers les institutions" (idem, p.122), varie selon la nature et l'importance de la fonction et selon les circonstances: on comprend bien que "même s'il le voulait, le gardien de musée ne pourrait mettre l'Etat en danger", tout comme le "facteur qui porte les lettres" de l'exemple de Durkheim, déjà cité.

Dans cette hiérarchie des fonctions, les membres du corps enseignant semblent pourtant bénéficier d'une relative indépendance, surtout dans le supérieur où les cours s'adressent d'abord à des "étudiants ayant atteint une maturité suffisante et possédant un esprit moins malléable que les élèves des enseignements primaire et secondaire" (ibidem, p.33).

"Tous les enseignants ne sont pas soumis au même degré au devoir de réserve. [...] Cela ne signifie naturellement pas que les professeurs de l'enseignement supérieur sont exempts de toute obligation de réserve. En particulier, ils ne doivent pas faire de leur fonction une arme de combat dirigée systématiquement contre le gouvernement. [...] Dès lors, leur liberté d'expression ne peut être illimitée que s'agissant d'opinions apparaissant comme le soutien nécessaire ou comme la conséquence normale de leur enseignement."

A. Di Stefano, 1979, p.126.

Pourtant, les parents ne s'opposent pas fondamentalement à l'irruption de la politique à l'école.

Si en 1971 l'opinion trouve que les enseignants font trop de politique à l'école, un sondage I.F.O.P., réalisé en 1974, révèle que plus de 90% des personnes interrogées autorisent les enseignants, "soit de leur propre initiative, soit à la demande des élèves", à "évoquer des sujets d'actualité politique sous réserve de présenter plusieurs opinions possibles sur le sujet"; 94% des enquêtés trouvaient alors que l'endoctrinement des jeunes n'était le fait que d'une minorité d'enseignants, et 2% seulement estimaient qu'il concernait la majorité des professeurs du secondaire (ibidem, p.105).

Toutefois, les opinions se nuancent selon l'appartenance sociale des répondants, les cadres supérieurs se déclarant les plus hostiles à la délégation à l'école de l'éducation politique, contrairement aux cadres moyens et aux ouvriers (J.M. Chapoulié, 1974, p.165).

Quant aux enseignants, s'ils ne refusent pas les débats dans leur classe, concernant la religion, le racisme, les problèmes sociaux, 60% des adhérents du S.N.E.S. favorables à la tendance U.A., contre seulement 27% des non-syndiqués encouragent les discussions politiques (A. Leger, 1983, p.159).

L'origine sociale ou la profession du conjoint interviennent également, puisque que "les enseignants dont le conjoint est employé ou cadre moyen sont toujours plus nombreux que ceux mariés en milieu aisé à encourager ce type de débat, particulièrement dans le domaine social" (idem, p.159).

A. Leger évoque également "l'attitude constante de neutralisation des débats politiques en classe relatée par les professeurs eux-mêmes", conformément au "mythe positiviste d'une vérité universelle et indépendante des conflits de classe", à l'"idéologie du service public et [à] son corollaire, l'indifférence pratique aux divisions sociales" (A. Leger in B. Aupetit et alii, 1985, p.202).

Tout comme la sexualité, qui ne franchirait le lycée que sous une "forme médicalisée" et "déssexualisée", la politique n'y entrerait que sous une forme dépolitisée et civilisée, telle que la rêvent les classes dominantes, comme un "terrain d'entente et de conciliation entre hommes de bonne volonté", comme une "incitation au conformisme et à la collaboration des classes" (A. Leger, 1983, p.216).

10 Dans le même article, les auteurs remarquent que l'écart d'inscription sur les listes électorales, observé globalement entre salariés du public et du privé, se maintient indépendamment d'attributs sociologiques comme le sexe, l'âge, le statut de l'habitat, la catégorie socio-professionnelle ou le degré de pratique religieuse, bien qu'il tende à s'annuler chez les plus jeunes, les propriétaires et les ouvriers.

"L'écart d'inscription entre salariés du public et du privé est conservé, indépendamment du sexe de l'interviewé. Il se maintient aussi pour toutes les catégories d'âge, mis à part les 18-24 ans. Les jeunes fonctionnaires semblent ne pas avoir encore intégré les valeurs et les normes de leur milieu socio-professionnel. En revanche, à partir de 25 ans, le taux de non inscription est bas pour les salariés du public, indépendamment de l'âge. Pour les salariés du secteur privé, l'effet de l'âge est au contraire important."

"Le contrôle de la liaison par le statut de l'habitat montre que celle-ci s'annule pour les propriétaires. Mais chez les locataires, l'effet du statut socio-professionnel reste très important. Presque un quart des locataires salariés du secteur privé sont non inscrits, pour seulement un sur dix chez les locataires du secteur public."

"Lorsque l'on prend le groupe socio-professionnel de l'enquête, on s'aperçoit que la différence dans les taux de non-inscrits existe pratiquement pour tous les groupes, sauf pour les ouvriers. Qu'ils soient salariés du public ou du privé, 24% des ouvriers sont non inscrits. Tout se passe comme si les ouvriers du secteur public n'avaient pas intégré les normes culturelles des fonctionnaires."

"Pour tous les salariés du secteur public, quelle que soit leur attitude religieuse, les taux de non-inscription restent inférieurs au taux moyen grenoblois. Si la pratique régulière prescrit l'inscription, l'appartenance au secteur public tend, aussi, à imposer l'inscription. Les taux de non inscription ne dépendent fortement de l'attitude religieuse que pour les salariés du secteur privé."

P. Brechon, B. Cautres, 1987, pp.519-520.

11 Cette notion de "ghetto sociologique" est à relativiser car il n'est pas prouvé qu'il soit plus marqué dans le milieu universitaire que dans d'autres catégories socio-professionnelles: si 12% seulement des professeurs ont un père lui-même professeur, plus du quart d'entre eux ont épousé des professeurs, et/ou ont aussi un frère ou une soeur professeur, ce qui tendrait à prouver l'existence de "familles de professeurs"; mais si plus des trois quarts des enseignants du secondaire disent compter des professeurs parmi leurs amis, ils ne sont qu'un peu plus d'un cinquième à n'indiquer que des amis professeurs. (G. Vincent, 1967, p.240).

Enfin, "l'activité notable des enseignants dans la vie associative est un autre trait qui relativise l'image de fermeture que l'on peut avoir du corps" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.292).

Dans son étude du milieu primaire parisien, I. Berger souligne pourtant le caractère "solitaire" des loisirs des instituteurs, reflétant et renforçant encore l'isolement de cette population: s'adonnant essentiellement à la lecture et aux activités au contact de la nature, les maîtres mentionnent peu les réunions entre amis ou les sorties en commun et jamais une adhésion à un club ou à une association quelconque, qui serait pourtant le signe d'une participation à la vie sociale; mais I. Berger y voit plutôt un phénomène typiquement parisien et urbain, car "en province, à la campagne, et surtout dans les petites villes, ne trouve-t-on pas souvent des enseignants élémentaires comme animateurs dans les organisations de loisirs qui se sont tant développées depuis quelques temps?" (I. Berger, 1979, p.56).

Chez les instituteurs, l'appartenance à une association "autre qu'un parti ou un syndicat" n'est pas négligeable, mais différente selon qu'ils se déclarent de gauche ou de droite: en 1975, 54,09% des miterrandistes contre 37,19% des giscardiens appartiennent à une association autre que politique ou syndicale.

Par ailleurs, un miterrandiste sur dix appartient à une association de quartier ou à un GAM (10,38%) alors qu'ils ne sont que 7,43% chez les giscardiens.

De même, près de la moitié des instituteurs de gauche (45,34%) contre seulement un quart de ceux de droite (27,25%) appartiennent à une association de parents d'élèves. Les premiers se retrouvent essentiellement dans la Fédération Cornec (41,25%); chez les seconds, il est inattendu de constater que la Fédération Armand-Lagarde est dix fois moins représentée que sa rivale (respectivement 2,47% et 20,66%) (P. Bacot, 1977, pp.911-912).

12 Le même phénomène de "recrutement aristocratique" s'observe à l'égard des institutrices, qu'il s'agisse de leur milieu d'origine ou de la profession de leur conjoint.

Si la majorité des hommes sont fils d'ouvrier, d'employé ou de technicien (53,69%), une minorité des institutrices sont issues de ces différents milieux (43,50%). En revanche une nette prédominance féminine s'observe dans la catégorie des pères "patrons" (23,29% des institutrices contre 12,95% des instituteurs) alors que c'est dans la catégorie des pères "employés et ouvriers" que se remarque la prédominance masculine (respectivement 25,30% et 28,39% des instituteurs contre 21,49% et 22,01% des institutrices) (P. Bacot, 1977, pp.898-899).

"Il semble bien que le devenir professionnel d'un enfant de patron ne soit pas tout-à-fait le même selon qu'il soit un garçon ou une fille. Le premier ne deviendra vraisemblablement pas instituteur: il ira à l'Université, deviendra "cadre", ou lui-même patron... Pour sa soeur, par contre, devenir institutrice n'aura rien de scandaleux: cela permettra "d'attendre le mari", puis le cas échéant de bénéficier de cet utile "salaire d'appoint". A l'inverse, pour le fils d'ouvrier, l'obtention d'un poste dans l'enseignement constitue l'une des filières privilégiées de la promotion sociale -promotion que la fille d'ouvrier atteint peut-être moins souvent..."
P. Bacot, 1977, p.899.

Quant à la profession du conjoint, "dans la société actuelle, compte tenu de la place et du rôle de la femme dans l'économie et dans le ménage, il est évident qu'on a beaucoup plus de raisons de rencontrer une institutrice femme de cadre supérieur qu'une "cadre supérieure" épouse d'un instituteur! C'est parce qu'elles sont femmes de cadres supérieurs (de médecins, d'avocats, de patrons...) que certaines institutrices ont embrassé cette profession plutôt qu'une autre -ou plutôt qu'aucune- et qu'elles votent, davantage que leurs collègues, pour Giscard"; elles sont aussi plus nombreuses que leurs collègues masculins (25,38% contre 13,58%) à estimer "avoir une rémunération en rapport avec [leur] fonction, plus nombreuses qu'eux encore à se ranger parmi les "classes moyennes", et dans une moindre mesure dans la "bourgeoisie" ou la "petite bourgeoisie", les instituteurs se classant plus volontiers au sein de la "classe ouvrière" (idem, pp.903-904).

*"Une part importante -quoique nettement minoritaire- des institutrices vont chercher dans leur profession, ce qu'il est convenu d'appeler un "salaire d'appoint", et nul ne s'étonnera de constater que l'influence politique du "milieu instituteur" dans un tel ménage ne soit qu'une influence...d'appoint!
La femme institutrice est épouse de cadre supérieur ou de patron avant d'être institutrice: son comportement électoral s'en ressent, et vient grossir les rangs giscardiens dans l'électorat féminin de l'enseignement primaire. Pourtant, n'oublions pas que la prégnance du "milieu instituteur" est très forte, et qu'elle réduit considérablement l'efficace de ces différentes forces centripètes".*
P. Bacot, 1977pp.903-904.

13 Il en est de même des institutrices: celles-ci se déclareraient en moyenne plus satisfaites que les instituteurs (41% des femmes en 74 contre 34,5% de leurs collègues masculins). Mais le degré de satisfaction tendrait à diminuer d'une génération à l'autre, puisqu'elles étaient, 20 années plus tôt, 72% à être satisfaites de leur métier contre 51% des hommes (I. Berger, 1979, p.84).

14 L'activité professionnelle vient cependant cumuler ses effets avec ceux du passé. Il s'avère, en effet, que les femmes au foyer ont grandi, plus souvent que les actives, dans un milieu catholique pratiquant, et conservateur et qu'inversement, les femmes actives, issues d'un milieu moins ancré dans la religion et davantage situé à gauche, ont pu échapper à l'image traditionnelle de la femme. Il faut toutefois relativiser de telles propositions: "la conformité au modèle féminin catholique est d'autant plus respectée que les conditions socio-économiques le permettent". Les inactives seraient, plus souvent que les actives, issues de familles catholiques pratiquantes d'indépendants (agriculteur, artisan, commerçant), où "il est concevable -sinon toujours facile- de garder une fille à la maison et de l'y occuper", ou de cadres supérieurs ou professions libérales où il n'est pas nécessaire d'"envoyer les filles obtenir un salaire à l'extérieur"; le destin des filles de famille d'ouvriers, d'employés ou de cadres moyens, contraintes à la vie active, est, quant à lui, peu influencé par le degré de pratique religieuse (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.85). L'itinéraire scolaire est un autre facteur déterminant l'itinéraire social des femmes, en termes d'activité professionnelle ou de garde du foyer. La combinaison du climat religieux et politique familial, avec la réussite scolaire qui "grossit ou réduit considérablement les chances initiales d'être affectées plutôt à l'entreprise ou plutôt au foyer" (idem, p.92), fait se dessiner trois filières, reflétant chacune une culture différente, et menant respectivement à l'entreprise, au foyer, ou à une incursion dans le monde du travail.

"Une culture rurale, surtout si elle est conservatrice et religieuse, a pour principe de garder ses filles à la maison, donc de ne pas leur donner de formation, de les condamner à attendre un époux, souvent surgi de l'entourage immédiat, c'est-à-dire fils de paysan, mais de plus en plus (selon l'inclination

de ces filles qui rêvent d'abord de quitter la terre) non agriculteur. Une culture urbaine conduit au travail, avec des variantes: elle mène d'autant plus facilement à l'exercice d'une profession qu'elle échappe à la prolétarisation, à la religion, ou qu'elle s'inscrit à gauche. Les parents appartenant aux couches moyennes, munis de ce fait d'un projet éducatif pour leurs enfants, ayant relâché leurs liens avec l'Eglise, orientés plutôt à gauche, ont de bonnes possibilités d'encourager leurs filles à ne pas désertier trop tôt l'école, les préparant ainsi à exercer un métier et à choisir un conjoint sans en devenir totalement dépendantes. Enfin, une culture urbaine encore soumise à la loi de la pauvreté (et pour cette raison sans tradition scolaire), encore liée à l'Eglise et politiquement plus "centriste" ferait se multiplier ces trajets de femmes en lignes brisées: mises au travail très jeunes, renvoyées au foyer par la maternité et le chômage, demain peut-être obligées de reprendre du service à la production pour se voir, au gré des pressions économiques, assignées à nouveau à demeure."

J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.98.

Malgré l'effet incontestable du milieu familial, l'entreprise continue d'exercer un effet propre.

"La garde du foyer, même lorsqu'elle est assumée par des femmes disposant depuis leur plus jeune âge d'atouts non négligeables pour vivre au rythme de leur société, gomme de manière rédhitoire leurs possibilités d'épouser les nouvelles valeurs de leur époque. Le travail multiplie au contraire les potentialités offertes par une socialisation favorable à l'ouverture sur le monde, permet de quitter les chemins tracés par une naissance modeste, une éducation religieuse stricte ou un environnement conservateur."

J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.115.

Ainsi, si des femmes nées dans des milieux autres que ruraux, catholiques ou conservateurs, restent à la maison, elles finissent par défendre "des opinions définies d'abord par le rôle exclusivement domestique et éducatif rejoué chaque jour", comme si "la réclusion domestique entraînait un processus de "recolonisation" mentale d'une population qui avait pourtant eu en main, à un moment ou à un autre, des armes utiles pour réaliser son émancipation". Inversement, quand bien même les actives viendraient d'un milieu rural, catholique, conservateur, centriste ou apolitique, soumises aux schémas traditionnels et sexistes, elles n'en développeraient pas moins, simplement parce qu'elles travaillent, des représentations détachées des anciens modèles, contrairement aux femmes de même origine restées au foyer (ibidem, p.101).

15 On sait que l'intérêt pour la politique évolue, avec l'âge, selon une "courbe en cloche", traduisant trois phases successives: apprentissage, épanouissement et déclin de l'importance accordée aux affaires publiques; les courbes des femmes, si elles présentent une allure identique à celles des hommes, révèlent néanmoins un "temps de politisation" plus court, [s'étendant] sur un moins grand nombre d'années et [s'achevant par une] rupture parfois plus brutale" (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, p.180).

Or, l'exercice d'une profession prestigieuse ou la possession d'un capital culturel élevé contrarient, voire annulent cet effet spécifique de l'âge.

En effet, "le milieu social est plus prédictif que l'âge du degré de politisation, [...] du vote et des orientations politiques" (idem, p.186): connaissant généralement un temps d'apprentissage écourté, les jeunes femmes cadres auraient des comportements plus proches de leurs aînées de la même catégorie professionnelle que des jeunes ouvrières; par ailleurs, présentes sur le terrain jusqu'à la cinquantaine, les femmes cadres participent à la politique plus longtemps que les ouvrières de la même génération, dont l'intérêt décroît déjà dès la quarantaine.

16 La définition de l'"intellectuel" est assez floue.

Qu'il s'agisse de "personnes chez qui prédomine l'usage de l'intelligence" (dictionnaire de l'Académie Française, 1935), ou qui manifestent "un goût prononcé (ou excessif) pour les choses de l'intelligence, de l'esprit", "chez qui prédomine la vie intellectuelle", et dont, par extension, "la vie est consacrée aux activités intellectuelles" (Le Robert, 1957), ou bien encore de personnes qui s'occupent "par goût ou par profession, des choses de l'esprit" (Le Petit Larousse, 1961).

On le voit, "ni le "goût pour les choses de l'esprit", ni même les "activités intellectuelles" ne se laissent aisément circonscrire" (L. Bodin, 1962, p.10).

Le niveau d'instruction, la qualité et la quantité des lectures, peuvent-ils être des indicateurs de ce "goût pour les choses de l'esprit" ?

Les "activités intellectuelles" se définissent-elles par des activités professionnelles exclusivement accessibles aux titulaires de titres universitaires, ou par les seules activités de création dans les divers domaines de l'art, de la littérature, et de la science, à moins qu'elles ne comprennent toutes les professions où domine l'usage de la plume et du papier -ou de ses substituts ?

En 1952, la Confédération des Travailleurs Intellectuels définissait les travailleurs intellectuels comme des personnes dont "l'activité exige un effort de l'esprit, avec ce qu'il comporte d'initiative et de personnalité, prédominant habituellement sur l'effort physique",

et les répartissait en quatre rubriques: les arts, lettres et sciences; les professions libérales; les professions intellectuelles salariées (ingénieurs, cadres supérieurs, membres de l'enseignement et fonctionnaires, techniciens et agents de maîtrise); la population étudiante (idem, p.13).

S.M. Lipset distinguera, parmi les intellectuels, ceux qui créent (savants, artistes, philosophes, auteurs, quelques journalistes), qui distribuent (exécutants de divers arts, enseignants, journalistes) ou qui mettent en oeuvre la culture en tant qu'elle s'intègre à leur métier (médecins, avocats).

Dans l'institution, les professeurs sont d'abord des intellectuels avant d'être des pédagogues, des spécialistes de la pédagogie, comme en témoigne l'organisation des concours du CAPES ou de l'agrégation où "la formation pédagogique est comme surajoutée à l'information scientifique sans parvenir à faire corps avec elle" et où domine encore un certain "intellectualisme [...] qui incite encore à penser (et à généraliser!) qu'il suffit de posséder clairement des connaissances pour être capable de les transmettre à autrui" (H. Hannoun in G. Georges, H. Hannoun, A. Leon, R. Toraille, 1974, pp.48-49).

Selon A. Leon, la formation des enseignants serait victime de ce "double préjugé intellectualiste et aristocratique" qui consisterait à considérer d'une part que "le maître compétent est avant tout celui qui connaît bien ce qu'il aura à enseigner" et, d'autre part, que "l'apprentissage des savoir-faire pédagogiques ne saurait concerner que les "roturiers" du système, à savoir les instituteurs de l'enseignement élémentaire" (A. Leon in G. Georges, H. Hannoun, A. Leon, R. Toraille, 1974, p.101).

Même les Ecoles Normales de Saint-Cloud ou Fontenay, créées à l'origine pour former au professorat des Ecoles Normales et des Ecoles Primaires Supérieures, ne préparaient plus, à la Libération, qu'à la licence et à l'agrégation, de sorte que, "à l'instar de leurs prestigieuses aînées de Sèvres et de la rue d'Ulm, les deux Ecoles Normales Supérieures devenaient des pépinières de brillants agrégés, de professeurs de lycées, de professeurs d'université et de chercheurs [...] [désormais] devenus des professeurs comme les autres, ne bénéficiant d'aucune préparation à leur tâche spécifique, ne connaissant pas les problèmes de l'enseignement élémentaire et devant donner à de futurs maîtres une formation pédagogique qu'ils élaboraient dans la plus empirique des improvisations (idem, p.116).

¹⁷ Ce rôle politique, cependant, aurait, pour certains, aujourd'hui disparu... tout comme l'intellectuel lui-même.

En effet, l'intellectuel serait "mort", dilué dans les "couches moyennes": l'extinction de cette espèce aurait des causes diverses, de nature économique, sociologique, culturelle et historique (B.H. Levy, 1987).

D'abord, devant la montée des exigences techniques et économiques, des savoirs spécialisés, le savoir généraliste a bien piétiné mine: de nos jours, en effet, "le faire se substitue au savoir, l'acte spécialisé à la parole globalisante, la confection d'objets à la compréhension du monde" (L. Bodin, 1962, p.94).

La "mort des intellectuels" en général, à laquelle on a assisté ces dernières années, proviendrait également d'une "réhabilitation spectaculaire [...] de toute cette part "mineure" de la culture qui était, jusque-là, prudemment tenue à l'écart, [...] hissant la mode, la bande dessinée ou le film publicitaire au rang de pratiques culturelles "jeunes" et "modernes"..." et de cette "dilatation de l'idée de culture elle-même" qui a intégré à la culture, autrefois "conçue comme une "oeuvre belle", des éléments disparates comme la science, les techniques, les gestes, les objets, les moeurs, confondant ainsi "culture" et "civilisation" (B.H. Levy, 1987, p.20 à 22).

Mais la disparition de l'autorité des intellectuels provient aussi d'autres causes historiques: la découverte des camps de la mort, du goulag, etc., a révélé "la faiblesse des Lumières dans leur face à face avec le Mal" (idem, p.41).

La critique du fascisme, puis du marxisme, et de toute idéologie soupçonnée avoir joué un rôle dans les régimes totalitaires, a eu pour conséquence déplorable le rejet, aveugle et sourd, de toute idéologie en général, de toute idée, de toute théorie.

"Le succès historique de la théorie marxiste, la première des théories sociales à prétention scientifique qui se soit aussi complètement réalisée dans le monde social, contribue ainsi à faire que la théorie du monde social la moins capable d'intégrer l'effet de théorie -qu'elle a plus qu'aucune autre exercé- représente sans doute aujourd'hui le plus puissant obstacle au progrès de la théorie adéquate du monde social auquel elle a, en d'autres temps, plus qu'aucune autre contribué."
P. Bourdieu, 1984, p.12.

Devant la misère, on ne réfléchirait plus, on ne s'interrogerait plus sur les causes mais l'on se contenterait d'agir en mettant en place la Solidarité, pour défendre les droits de l'homme et simplement sauver des corps.

Dans ces démonstrations de "scoutisme" et de "générosité", on comprend fort bien que, parmi les stars du monde des affaires ou du spectacle, "un chanteur ou un acteur fassent aussi bien l'affaire qu'[un clerc]" (ibidem, p.36).

Pour certains sociologues, cependant, les "intellectuels" ne seraient pas "morts": ils auraient seulement changé de nature et de fonction.

La place et le rôle de l'intellectuel seraient ainsi fonction d'un "état d'une société", d'une "culture" et l'étude des intellectuels devrait s'intégrer dans "l'analyse de structures et de leur transformation; en retour, la détermination de la place et du rôle des intellectuels peut fournir des indications sur l'évolution générale" (L. Bodin, 1962, p.21).

Selon R. Aron (1955), les intellectuels se diviseraient en scribes, en lettrés ou artistes, et en experts, présents dans toute société, mais en proportion variable selon l'état de celle-ci. Les enseignants appartiendraient à la catégorie des lettrés, dont la fonction est de transmettre et d'enrichir un patrimoine culturel, les experts transmettant des savoirs spécialisés à mesure qu'ils les découvrent eux-mêmes.

Dans cette perspective, la III^e République aurait vu l'avènement d'intellectuels nouveaux: celui des juristes, médecins, professeurs, notaires, pharmaciens, et ingénieurs.

Ceux-ci auraient lutté contre les conceptions les plus traditionalistes et remplacé les anciens notables, sans toutefois se confondre avec la classe dominante.

Les professeurs auraient ainsi profité "de la rupture du monopole d'enseignement du clergé et de l'immense effort d'éducation qu'exigent la modernisation de la société, le bouleversement de ses structures traditionnelles et la volonté d'établir solidement une République éclairée"; la fonction dirigeante n'exigeant plus la propriété foncière, et ne requérant qu'un savoir technique réduit, les professeurs détenaient les "techniques primordiales" que réclamait la société libérale: "le droit et l'art de la parole" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, pp.32-33).

Mais, ces "intellectuels libéraux" auraient eu à affronter, d'une part, l'exigence croissante "des connaissances sociologiques, politiques, administratives, financières, économiques, voire scientifiques, très différentes de celles qui figurent dans le bagage de "culture générale" de l'intellectuel du XIX^e siècle" (idem, p.105), et, d'autre part, "la rationalisation croissante de toutes les activités économiques, politiques et ludiques [qui] implique l'existence d'une véritable armée de tertiaires: experts, techniciens, spécialistes en tous genres" (C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort 1974, p.67).

Notons toutefois que la "tertiarisation" de la société n'a rien à voir avec un phénomène d'"intellectualisation": le tertiaire n'est pas intellectuel.

"Les tertiaires apparaissent assez peu homogènes sous le rapport du diplôme. Ils sont même brutalement divisés puisque, en utilisant des démarcations aussi tranchées que le C.E.P. et moins d'un côté, le bac et plus de l'autre, on obtient des partages aussi nets, la grande masse des tertiaires tombant d'ailleurs dans les catégories peu ou pas diplômées."

C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, p.69.

Ainsi, si la France comptait, en 1972, 51,6% de tertiaires -plus de la moitié de la France serait alors constituée d'"intellectuels"!-, 66,6% d'entre eux n'avaient soit aucun diplôme, soit au plus le C.E.P. (idem, 1974, p.70).

Il est tout aussi erroné d'assimiler l'extension de la fonction publique à un même phénomène d'intellectualisation, car "la supériorité culturelle des gens du public n'est pas générale: elle ne se manifeste que chez les cadres; au contraire, les employés de l'Etat, et surtout des collectivités locales sont moins diplômés que ceux des entreprises" (F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.64).

Car si l'Etat "accueille les personnes qui ont amélioré par leurs études le capital initial de leur famille d'origine", il sert aussi dans certains cas "de refuge aux enfants qui ont dilapidé la fortune scolaire de leurs parents" (idem, p.195).

Quoi qu'il en soit, l'évolution de notre société aurait été telle que les intellectuels de la III^e République se seraient laissés supplanter par les "technocrates" d'une part, détenant le pouvoir, et les "techniciens" d'autre part, regroupant l'ensemble du personnel scientifique et technique, et détenant le savoir; rien ne permet cependant de confondre ces deux catégories: les premiers ne possèdent pas les compétences techniques suffisantes pour remplacer les seconds à leur poste.

"L'activité technocratique n'a pas grand chose à voir avec une activité technique. [...] Le ministre des armées n'est pas forcément un général, pas plus que le directeur d'une entreprise de fibres synthétiques n'est nécessairement un ingénieur chimiste."

F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.106.

Poussée à l'extrême, cette logique technicienne serait dangereuse: elle exigerait que les concours se substituent aux élections et rendrait ainsi inévitable la coupure avec le pays; seules "l'incohérence" d'un régime démocratique, et la "perturbation" qu'elle introduit, ainsi que "l'incompétence technique" des hommes politiques, peuvent freiner le totalitarisme qu'induirait une gestion trop technicienne de la chose publique (T. Pfister, 1988, p.161).

"Le politique [...] pose sur l'action de l'administrateur professionnel, de l'ingénieur d'Etat, un regard critique. [...] Il est important que le pouvoir relativise le savoir de la même manière que le savoir peut relativiser le pouvoir. [...] La haute fonction publique, par sa permanence et son caractère non partisan, serait à même d'exprimer les orientations convenant le mieux au pays. A l'inverse, les élus, contraints par le clientélisme inhérent au suffrage universel, pressés par le temps et, parfois, aveuglés par un discours théorique ou des rivalités partisans, ne viendraient que brouiller le jeu."

Qu'il soit définitivement mort, ou remplacé par d'autres que lui, l'intellectuel a aujourd'hui toutes les peines du monde à exercer sa fonction de contestation car il est dépourvu de la légitimité dont il se paraît autrefois pour se faire écouter.

Or, cet effacement serait déplorable non seulement pour lui-même, mais pour la société toute entière, dangereusement menacée, car l'intellectuel incarnait une "institution aussi vitale - peut-être davantage- dans une culture démocratique que la séparation des pouvoirs, la liberté de manifester ou le droit de s'insurger" (B.H. Levy, 1987, pp.100-101): il était "le débat", "la pratique même du débat", "l'habitude, le principe, l'exigence absolue du débat" (idem, p.96).

"Un intellectuel, c'est quelqu'un dont la seule présence indique que la société fait droit aux droits du débat. Et l'intelligentsia, c'est ce corps qui, dans le corps d'une société, donne à penser qu'il n'y a pas de certitude qui ne soit, par hypothèse, justiciable de ce libre débat. J'observe qu'il n'y a pas d'intelligentsia là où un pouvoir d'Etat prétend fonder lui-même sa certitude, et que là où il y en a une, en revanche -même clandestine, souterraine, balbutiante ou bafouée- il y a comme un imperceptible flottement dans les jalons de cette certitude."

B.H. Levy, 1987, pp.96-97.

¹⁸ L'idée d'un engagement possible des intellectuels s'est peut-être concrétisée au moment de l'affaire Dreyfus, quand Zola signe avec d'autres le fameux "Manifeste des intellectuels" -le mot "intellectuel" apparaissant pour la première fois comme substantif. Pourtant, "la grande masse des intellectuels, la plupart des groupes politiques ne prennent pas de position nette" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.52): les intellectuels transformeront néanmoins l'issue de cette bataille idéologique en leur victoire, la "victoire de la justice universelle contre la réaction", démarche que F. Bon et M.A. Burnier qualifient de "récupération assez malhonnête des bénéfices du combat par une couche toute entière" (idem, p.53).

Quoi qu'il en soit, l'engagement de l'intellectuel serait particulier: l'intellectuel ne saurait être un militant, car il doit "préserver une liberté au milieu des écueils parfois enchevêtrés du révisionnisme et du néo-stalinisme" et éviter "les disciplines et les orthodoxies" (ibidem, 1971, pp.10-11).

Il subsisterait de l'intellectuel cette éternelle image d'un philosophe, extérieur au monde des humains, reclus dans sa caverne, en haut de la montagne.

Il est vrai que certains aspects de son mode de vie entretiennent cette vision caduque.

"De tout temps, l'intellectuel s'est distingué des autres hommes par son mode de vie. Son goût des livres le singularise déjà et fait de lui une espèce à part dans la société économique. La nature de son travail l'isole également: la pensée, l'écriture exigent toujours le recueillement, parfois la solitude. Son particularisme vient aussi de sa vie quotidienne: sa façon de se vêtir, de se distraire, les cafés qu'il fréquente, les quartiers d'une ville où il travaille et habite."

L. Bodin, 1962, p.110.

Si logiquement, l'intellectuel devrait s'engager pour changer un monde dont il conteste les valeurs, "l'intellectuel révolutionnaire", c'est-à-dire celui qui "ne se contente pas de catalyser les mécontentements et les revendications, mais prévoit et met en oeuvre les moyens d'une transformation radicale", demeure une "espèce rare" (L. Bodin, 1962, p.77); d'ailleurs, "l'engagement politique exige compromissions et réductions de l'idéal auxquelles répugnent les "belles âmes"..." (G. Vincent, 1967, p.304).

M. Weber ne soutenait-il pas, lui aussi, que le savant ne peut prétendre tirer de son savoir des règles politiques: un savant qui deviendrait leader politique ne relèverait-il pas du "pur hasard" (M. Weber, 1959, pp.90-97).

Ce discours, nous le verrons, sera largement reproduit par nos enquêtés du type III: leur scepticisme politique provient, en effet, en grande partie de la disparition de repères idéologiques, qui, autrefois, offraient des perspectives de confrontations et de débats, riches et multiples, et de cette ambiguïté propre aux intellectuels, auxquels ils s'identifient totalement, dont l'essence est à la fois de critiquer et de rester indépendants.

Toutefois, si "les intellectuels souffrent de leur impuissance à modifier le cours des événements", "ils méconnaissent leur influence": les hommes politiques ne sont-ils pas, à terme, les disciples de quelque professeur ou écrivain (R. Aron, 1955, pp.258) ?

Beaucoup de nos professeurs feront d'ailleurs allusion à cette force de la parole, dont la manipulation est un art, qui ne renferme, pour eux, plus aucun secret.

"Les théories enseignées dans les universités deviennent, quelques années plus tard, des évidences acceptées par les administrateurs ou par les ministres. Les inspecteurs des finances sont keynésiens en 1955, ils se refusaient à l'être en

1935. Les idéologies des lettrés, en pays comme la France, forment, elles aussi, la manière de penser des gouvernants"
R. Aron, 1955, pp.158-259.

19 Si les responsabilités et activités militantes sont à ce point dépendantes d'une pratique et maîtrise du langage et de la technique de la discussion, il serait intéressant de comparer la proportion des "littéraires" relativement aux "scientifiques" aux postes de décision, les premiers se montrant théoriquement plus aptes à assumer de telles fonctions.

2.1- Une nette préférence pour la gauche

De quel côté de l'échiquier politique les enseignants, qui éprouvent quelque sympathie partisane, se situent-ils?

Si on a tendance à penser que syndicalisation et politisation vont souvent de paire sans qu'il soit cependant possible d'établir la moindre relation causale, on a aussi tendance à considérer le fort taux de syndicalisation comme un indicateur d'une culture de gauche.

Or, "si les électeurs de gauche sont plus nombreux que les autres à exprimer ce type d'intérêt pour la vie politique, ils n'ont pas l'exclusivité de ces comportements: en 1978, 39% des électeurs de gauche, mais 25% des électeurs de droite déclarent être syndiqués; 50% des premiers, mais 26% des seconds jugeraient très grave une éventuelle suppression des partis politiques" (J. Mossuz-Lavau, M. Sineau, 1983, pp.18-19).

De même, l'installation des fonctionnaires dans les sphères de décisions n'est pas non plus un trait spécifique à un gouvernement de gauche.

T. Pfister nous rappelle que "sur 1.400 députés élus de 1814 à 1828, 1.200 étaient fonctionnaires ou assimilés", et que cette période ne laisse pas le souvenir d'un "profond épanouissement démocratique!" (T. Pfister, 1988, p.34); plus récemment, si "les pesanteurs de la gauche aboutissent à une sur-représentation des fonctionnaires en son sein, et notamment des enseignants", il faut néanmoins nuancer ce tableau puisqu'en 1981, l'Assemblée Nationale comprenait "sur les seules travées de droite de l'hémicycle, 107 fonctionnaires et assimilés, contre 70 représentants de professions libérales, 43 chefs d'entreprises et seulement 40 cadres et ingénieurs du secteur privé (idem, p.19).

Néanmoins, il s'avère que "les fonctionnaires qui siègent dans les groupes centristes, gaullistes, et giscardiens, appartiennent en majorité à la haute fonction publique", tandis que "la grande majorité des enseignants siège au sein des groupes parlementaires de la gauche"; ainsi, "lorsqu'on enregistre une poussée de l'opposition (1967, 1973 et 1978), les enseignants entrent plus nombreux à l'Assemblée Nationale, [et] à l'inverse, un recul de la gauche, comme en 1968, s'accompagne de leur reflux" (A. Di Stefano, 1979, pp.249-250).

En mai-juin 1981, 161 députés socialistes et 15 membres du gouvernement Mauroy sont des enseignants (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.210).

Au premier tour des législatives de 1978, 75% des professeurs actifs votaient à gauche contre 25% à droite, 69% des instituteurs votaient à gauche et 31% à droite¹.

Comparativement aux autres professions, les proportions de votants, parmi les actifs, respectivement pour la gauche et pour la droite, sont données dans le tableau suivant:

	<i>gauche</i>	<i>droite</i>	
<i>agriculteur.....</i>	<i>26</i>	<i>74</i>	<i>100</i>
<i>petit commerc.</i>			
<i>artisan.....</i>	<i>37</i>	<i>63</i>	<i>100</i>
<i>gros commerc</i>			
<i>industriel</i>			
<i>prof.lib.....</i>	<i>12.5</i>	<i>87.5</i>	<i>100</i>
<i>cadre sup.....</i>	<i>39.5</i>	<i>60.5</i>	<i>100</i>
<i>professeur.....</i>	<i>75</i>	<i>25</i>	<i>100</i>
<i>instituteur.....</i>	<i>69</i>	<i>31</i>	<i>100</i>
<i>couches moy.</i>			
<i>salariées.....</i>	<i>65</i>	<i>35</i>	<i>100</i>
<i>ouvrier</i>			
<i>contremaître.....</i>	<i>76</i>	<i>24</i>	<i>100</i>
<i>pers. service....</i>	<i>56</i>	<i>44</i>	<i>100</i>

Source: "Rapport gauche/droite au premier tour des élections de 1978 chez les actifs (en %)", in J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.308

Les enseignants sont présents dans tous les partis de gauche et, comme pour les membres de la haute fonction publique, leur "moindre représentation au sein des partis tient plus à la faiblesse numérique de leurs corps qu'à une volonté délibérée de ne pas s'engager politiquement" (A. Di Stefano, 1979, p.149).

Parmi cette proximité idéologique allant nettement à la gauche, le P.S. recueille la plus grande faveur, le P.C. obtient moins de sympathie que dans l'électorat national, tandis que l'extrême-gauche est beaucoup plus estimée que dans l'ensemble des français.

Ainsi, parmi les seuls professeurs de lycées, un sondage S.O.F.R.E.S. réalisé en décembre 1977, répartissait ainsi leurs intentions de vote pour l'un des partis de gauche: 46% pour le P.S./M.R.G., 11% pour le P.C. et 7% pour le P.S.U., contre respectivement 27%, 21% et 2% dans l'ensemble de l'électorat, trois mois plus tôt (A. Leger, 1983, p.95).

Aux législatives de 1978, 70% des enseignants avaient l'intention de voter pour un candidat de gauche ou d'extrême-gauche, 18% se prononçaient pour la majorité (contre 47% de l'électorat français), 12% pour les candidats écologistes; 45% accordaient leur sympathie au P.S. (contre seulement 27% de l'électorat national), 15% au P.C. (contre 21% dans l'électorat), 9% au P.S.U. et à l'extrême-gauche (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.293).

Le vote du 12 mars 1978 selon la profession exercée donnait ainsi la répartition des votes des instituteurs et des professeurs: 57% des professeurs se seraient prononcés en faveur de la gauche (9% pour le P.S.U. et l'extrême-gauche, 15% pour le P.C. et 33% pour le P.S.) contre 54% des instituteurs (6% pour le P.S.U. et l'extrême-gauche, 24% pour le P.C. et 24% pour le P.S.); 13% des enseignants du secondaire auraient accordé leur faveur aux écologistes contre 4% seulement de leurs collègues du primaire; enfin, 19% des premiers auraient voté à droite (10% pour l'U.D.F. et 9% pour le R.P.R.) contre 24% des seconds (11% pour l'U.D.F. et 13% pour le R.P.R.) (J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.312).

Comparé à celui des autres professions, le vote des professeurs aux législatives de 1978 est donné dans le tableau suivant:

	<i>PSU ext. gauche</i>	<i>PC</i>	<i>PS</i>	<i>NRG écolo.</i>	<i>UDF</i>	<i>RPR</i>	<i>autres partis</i>
<i>agricul.</i>	1	6	15	2	36	26	2
<i>artisan petit</i>							
<i>commerç.</i>	3	4.5	22	2	20	28	1
<i>gros commerç.</i>							
<i>prof. lib.</i>	1	2	7	3	42	30	3
<i>cadre supérieur</i>	4	15	27	2	29	17	2
<i>professeur</i>	9	15	33	13	10	9	2
<i>instituteur</i>	6	24	24	4	11	13	5
<i>couches moyennes</i>							
<i>salariées</i>	6	17	28	4	16	12	3
<i>ouvrier contremaître</i>	3	34	28	1	10	11	1
<i>employé de commerce personnel service.</i>	2	17	23	1	20	17	3
<i>ensemble actifs</i>	3	19	25	2	18	16	3
<i>chômeur</i>	4	27	27	3	11	9	3
<i>étudiant</i>	14	14	19	12	19	9	2
<i>retraité</i>	1	13	19	0	27	23	2
<i>femme au foyer</i>	2	15	19	2	25	20	2
<i>ensemble inactifs</i>	3	17	22	2	21	18	2

Source: "Le vote du 12 mars 1978 selon la profession exercée (en %)" in J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.312.

Si les instituteurs se montrent alors moins favorables que les professeurs au P.S., ils déclarent plus souvent qu'eux leur sympathie pour le P.C.... mais aussi pour le R.P.R..

Dans l'analyse des candidatures aux législatives de 1978, c'est l'inverse que l'on observe: les professeurs sont bien plus nombreux que les instituteurs à se poser comme les représentants de tous les partis politiques, de gauche comme de droite (peut-être en vertu d'un processus de sélection en vigueur au sein des partis politiques où le diplôme "paie"

dans la carrière politique), le rapport professeurs/instituteurs demeurant toujours moins défavorable aux instituteurs du P.C. que du P.S..

	RPR	PR	CDS	RAD	MRG	PS	PC	ens.
enseignants	10.2	8.6	11.4	9.1	9.2	39.8	27.5	21.7
dont:								
professeurs	10.2	8.6	11.4	9.1	6.4	33.9	17.3	17.4
instituteurs	0	0	0	0	2.8	5.9	10.2	4.3

(lire: 39.8% des candidats du P.S. aux législatives de 1978 étaient des enseignants, dont 33.9% des professeurs et 5.9% des instituteurs)

G. Fabre-Rosanne, A. Guede, 1978

Mais, même quand ils sont favorables à des partis de droite, les enseignants se montrent les moins religieux, et les moins partisans du statu-quo, comparativement aux autres C.S.P. de ces électorsats conservateurs (idem, pp.74-75).

En 1983, 65% des enseignants, dont 88% des adhérents de la F.E.N., déclaraient avoir voté pour le candidat Mitterrand au deuxième tour des présidentielles de 1981, contre 18% pour le candidat Valéry Giscard d'Estaing, et 11% à s'être abstenus; au début de 1984, 55% des enseignants se situaient encore à gauche, 20% au centre et 16% à droite; à la même époque, 52% auraient voté à gauche, 19% à droite, 5,7% pour le mouvement écologiste, 0,4% en faveur de l'extrême-droite (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.293).

Les enseignants font aussi preuve d'une grande stabilité dans leurs options politiques: en 1984, 12% d'entre eux déclaraient vouloir modifier l'orientation de leur vote de 1981, mais, parmi eux, 2,7% seulement procédaient à un reclassement de la gauche vers la droite (idem, p.250 et p.293).

2.2- Quelques-uns des paradigmes existants

Comment expliquer l'orientation à gauche de la majorité, et les divergences politiques encore nombreuses qui divisent les membres du corps enseignant en général et de celui des professeurs en particulier ?

2.21- Des "petits bourgeois" pas comme les autres.

Nous ne saurions, dans notre souci d'expliquer l'orientation politique des professeurs, passer sous silence l'immense effort qu'ont tenté certains sociologues pour définir la place des enseignants, et des professeurs en

particulier, dans les rapports de production capitalistes, même si une telle perspective demeure critiquable.

Selon la théorie marxiste, en effet, la place des agents dans les rapports de production est essentielle dans la compréhension de leurs façons de penser et d'agir.

"Il nous semble que la caractérisation d'un groupe social devrait tendre à dépasser le point de vue que ce groupe a de lui-même dans une conjoncture donnée, et prendre en compte la place qu'il occupe et les relations qu'il entretient avec les forces principales de la société, en le situant tant par rapport au passé, que par rapport au présent et à l'avenir. [...] Les positions socio-politiques adoptées par les groupes enseignants, les alternances entre impulsions d'ouverture et de repli, ne relèvent pas pour l'essentiel d'un dynamisme propre et ne peuvent être déduites directement de l'évolution des conjonctures économiques. Elles sont liées à la place qu'ils occupent dans les rapports sociaux de production, au mouvement des principales classes de la société, à leur capacité, à un moment donné, de direction et d'entraînement à l'égard des catégories sociales intermédiaires."

H. Desbrousses, 1982, p.51 et p.406.

Mais la place qu'occupent les enseignants relativement aux autres "classes" de la société n'est jamais clairement définie.

Si les enseignants ne travaillent guère de leurs mains, ils n'en sont pas moins contraints de vendre leur force de travail.

Mais, parallèlement, ils "bénéficient d'une certaine aisance qui les met à l'abri du besoin", même dans le cas des instituteurs, qui, touchant pourtant de très petits salaires, "jouissent de la sécurité de l'emploi" (C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, p.31).

"Les fonctionnaires étant propriétaires de leur grade et assurés de la stabilité des traitements versés, ne sont nullement contraints de représenter chaque jour leur force de travail, et même s'ils percevaient un traitement inférieur à celui d'un ouvrier, en aucun cas ils ne pourraient être qualifiés de "prolétaires". Le cas est un peu différent pour les répétiteurs et maîtres d'études hier ou maîtres auxiliaires aujourd'hui, qu'on pourrait, compte tenu de la précarité de leur situation, rapprocher par analogie de la "situation de prolétaire"."

H. Desbrousses, 1982, p.18.

Ainsi, si le professeur "ne se trouve dans aucun antagonisme économique à l'égard du prolétariat", "sa situation dans la vie, ses conditions de travail ne sont pas celles du prolétariat" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.12).

Et quand bien même ils auraient "conscience de la médiocrité de leur condition matérielle" et nourriraient une colère à l'égard de l'Etat patron, "le métier d'enseignant s'enracine dans une certaine éthique et

dans la conscience aiguë de la supériorité du clerc", si bien que "l'enseignant a souvent la volonté de défendre les valeurs qui justifient sa propre magistrature (P. Gerbod, 1976, pp.158-159).

La "position marginale", qu'occupent les professeurs relativement au prolétariat, ne l'est pas moins à l'égard du capitalisme: n'extorquant pas directement de plus-value, ils peuvent néanmoins "bénéficier d'une part de la plus-value extorquée par les capitalistes aux prolétaires"², centralisée puis rétrocédée par l'Etat sous forme de traitements, selon les protocoles rigides (les grilles) qui s'étendent à toute la fonction publique (C. Baudelot, R. Establet et J. Malemort, 1974, pp.156-157).

A ce titre, nos professeurs appartiendraient à la petite bourgeoisie³.

Cette théorie des classes sociales, selon laquelle les enseignants ne seraient ni vraiment des capitalistes, bien qu'ils dépendent et profitent du capitalisme, ni vraiment des prolétaires, mais des petits bourgeois, expliquerait l'irrésistible attrait qu'a, dans un premier temps, exercé le Parti Radical sur les enseignants, attrait découlant de l'ambiguïté même de leur situation de classe.

"la Charte du Parti Radical refusait explicitement l'existence de la lutte de classe; le radicalisme se méfiait autant des ouvriers, du socialisme et du "populaire" qu'il dénonçait les monopoles, les gros, le capitalisme et le pouvoir de l'argent."

C. Baudelot, R. Establet et J. Malemort, 1974, p.31.

Mais une fois les professeurs définis, non sans mal, comme des petits bourgeois, comment rendre compte de l'orientation actuellement à gauche de ces derniers quand on sait la "petite bourgeoisie" en général peu prédisposée, dans la théorie des classes sociales, à se situer de ce côté-là de l'échiquier politique ?

C'est que la petite bourgeoisie est loin d'être homogène et unie, divisée entre un petit commerce "crispé sur des positions réactionnaires", des cadres du public rejoignant souvent le combat ouvrier, tout en développant des organisations syndicales et politiques spécifiques, et des cadres du privé quasiment absents des grandes luttes (idem, p.252).

Ayant des "situations de classe" identiques, c'est-à-dire occupant la même place dans les rapports de production capitalistes, les différentes fractions de la petite bourgeoisie exprimeraient néanmoins des "positions de classe" divergentes, ne jouant pas le même rôle dans les luttes sociales et politiques.

D'ailleurs, les différentes fractions de la petite bourgeoisie se fréquentent peu, se connaissent mal, ne s'aiment pas⁴ et "il arrive fréquemment que ces différents ensembles de petits bourgeois (commerçants et cadres de la fonction publique notamment) entrent en conflit ouvert les uns avec les autres" (ibidem, p.252); les divergences entre les différentes organisations de cadres les opposent parfois vivement, chacune d'elles

procédant du corporatisme avec un degré différent, dépendant des évolutions historiques respectives et du type de rapport entretenu au mouvement ouvrier (G. Groux, 1983, p.308).

Compte tenu de l'hétérogénéité des réactions petites bourgeoises, il faut abandonner l'idée, si généralement admise, selon laquelle ces "couches moyennes", auxquelles on associe les enseignants, constituent un "magma gélatineux", toujours hésitant entre les deux pôles de la société capitaliste, une masse fluctuante, attirée, selon les circonstances et les opportunités, tantôt par le prolétariat, tantôt par la bourgeoisie, constituant même un "enjeu pour les classes en conflit" et parfois "capable de peser comme un seul homme dans les luttes de classe en cours"⁵ (C. Baudelot, R. Establet, et J. Malemort, 1974, p.254).

Car les enseignants constitueraient au sein de la petite bourgeoisie, un groupe social à part.

Désignant clairement leur adversaire dans le grand capital, les enseignants se montreraient très souvent l'"allié objectif du prolétariat"⁶, sans toutefois se confondre avec lui, et nullement préparés à "comprendre l'idée centrale du socialisme: la dictature du prolétariat" (idem, p.293).

Cette "position" propre à la fraction enseignante de la petite bourgeoisie s'explique bien par la "situation" de celle-ci: profitant d'une rétrocession de plus-value, elle est liée au capital et ne souhaite dépendre que de lui, mais, dans sa "stratégie" d'accroissement de la part de plus-value qui lui revient, elle a paradoxalement aussi besoin de l'appui des masses populaires⁷, d'une politique "socialiste" d'expansion des services publics et d'extension du droit à l'instruction.

La fraction enseignante ne peut accroître sa part de plus-value qu'à la condition de se développer numériquement. Condition qui en requiert une autre: que les services indirects qu'elle rend au capitalisme soient reconnus bons et loyaux. L'enseignant ne peut à long terme voir sa situation s'améliorer que si le nombre de ses collègues augmente par suite d'un accroissement de la population scolarisée. [...] Cette stratégie expansionniste, directement liée au mode de prélèvement social de la plus-value, se heurte naturellement aux stratégies habituelles du grand capital. D'où la nécessité vitale du recours aux forces populaires, de l'appel au peuple, de l'orientation électorale à gauche, de la persistance du courant socialiste dans les organisations syndicales."

C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, pp.291-192.

Les thèses se contredisent et les tentatives d'expliquer l'orientation politique des professeurs par la place qu'ils occupent au sein des rapports de production capitalistes s'avèrent peu fructueuses et insuffisantes.

D'abord, parce qu'en se livrant à une utilisation dogmatique et mécanique de la théorie marxiste -mais Marx est-il responsable de l'usage postérieur que l'on a pu faire de son oeuvre ?-, une telle démarche tend à définir des "classes", purement théoriques, construites par le savant, et à les considérer comme des classes "actuelles", "réelles", c'est-à-dire "des groupes effectivement mobilisés pour la lutte".

Or, elles ne sont jamais que des "classes" au sens logique et mathématique de "produit d'une classification explicative", dont l'existence doit toujours s'évaluer en termes de probabilité: ainsi, s'il est vrai que "des ensembles d'agents occupant des positions semblables, [...] placés dans des conditions semblables, soumis à des conditionnements semblables, ont toutes les chances d'avoir des dispositions et des intérêts semblables, donc de produire des pratiques et des prises de position semblables, [...] le rapprochement des plus proches n'est jamais nécessaire, fatal, et le rapprochement des plus éloignés n'est jamais impossible..." (P. Bourdieu, 1984, p.4).

Par ailleurs, il faut abandonner cette perspective peu fructueuse qui consiste soit à définir les enseignants comme des "ni...ni..." (ni bourgeois, ni prolétaires; ni capitalistes, ni producteurs, etc.), pour conclure, dans le meilleur des cas, qu'il s'agit de "quasi", soit à parvenir à leur assigner un statut positif (par exemple la rétrocession d'une part de la plus value extorquée sur le prolétariat) mais pour les "saucissonner" ensuite, les redistribuer arbitrairement dans les "classes" avérées (D. Monjardet, G. Benguigui, 1982, pp.605-638), soit encore à les caractériser selon des attributs aussi différents que "le mode de vie, le gain, le comportement psychologique et moral", démarche d'autant plus paradoxale qu'elle est "fortement prescrite par la méthodologie marxiste" (F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.13).

Ensuite, parce que la théorie marxiste réduit l'espace social à son seul aspect économique, alors qu'il est un espace "multidimensionnel", constitué de différents champs, chacun étant défini par une espèce de "capital" particulière, "qui a cours comme pouvoir et comme enjeu dans ce champ".

"Etant entendu que si chaque champ a sa propre logique et sa propre hiérarchie, la hiérarchie qui s'établit entre les espèces de capital et la liaison statistique entre les différents avoires font que le champ économique tend à imposer sa structure aux autres champs" (P. Bourdieu, 1984, p.3), c'est néanmoins l'ensemble de ces champs qu'il faut considérer: la place des agents sociaux ne se définit donc plus par leur position à l'intérieur du seul champ économique, mais par la quantité des diverses espèces de capital -économique, culturel, social ou "symbolique"- qu'ils détiennent dans chacun des champs de l'espace social.

Dans cette perspective, la lutte politique a pour enjeu la connaissance et l'imposition du mode de perception légitime du monde social, et revient aux "agents [qui] détiennent un pouvoir proportionné à

leur capital symbolique, c'est-à-dire à la reconnaissance qu'ils reçoivent d'un groupe" (idem, p.7), pouvoir jamais totalement indépendant de la position occupée dans l'espace social.

Ainsi, selon P. Bourdieu, "la contribution que certains intellectuels apportent à la production et à la diffusion, notamment en direction des opprimés, d'une vision du monde social en rupture avec la vision dominante", viendrait du fait que les premiers, "producteurs de biens culturels", occuperaient une position de dominés au sein du champ du pouvoir, et les seconds, "complètement dépossédés des moyens de production économiques et culturels", une même position de dominés, mais dans l'ensemble de l'espace social (ibidem, p.9): le "rapprochement" des intellectuels et des ouvriers aurait donc sa source dans l'"homologie de positions", dominés parmi les dominants, de chacun de ces groupes dans différents champs de l'espace social.

"L'homologie de position entre les intellectuels et les ouvriers de l'industrie, -les premiers occupant au sein du champ du pouvoir, c'est-à-dire par rapport aux patrons de l'industrie et du commerce, des positions qui sont homologues de celles qu'occupent les ouvriers de l'industrie dans l'espace social pris dans son ensemble-, est au principe d'une alliance ambiguë, dans laquelle les producteurs culturels [...] offrent aux dominés, au prix d'une sorte de détournement de capital culturel accumulé, les moyens de constituer objectivement leur vision du monde et la représentation de leurs intérêts dans une théorie explicite et dans des instruments de représentation institutionnalisés -organisations syndicales, partis, technologies sociales de mobilisation et de manifestation, etc."

P. Bourdieu, 1984, p.10.

Plutôt que de tenter de définir la place des professeurs dans les rapports de production capitalistes, de manière soit négative, soit positive, et de débattre sur l'existence éventuelle d'une unité propre à tous les membres pourvus d'une fonction d'encadrement, unité concernant la position tant objective qu'idéologique, pourquoi ne pas souligner seulement ici ce "paradoxe que constitue une catégorie d'agents qui sont entièrement soumis au pouvoir des dirigeants, mais qui ne sont pour autant aucunement dominés et qui exercent la fonction de domination, mais pour le seul compte des dirigeants et sans être eux-mêmes en aucune manière des dominants" (G. Grunberg et E. Schweitsguth, 1983, pp.337-338).

Car la spécificité des couches moyennes ne consisterait-elle pas tout simplement dans le fait qu'elles sont à la fois des dominantes et des dominées (idem, p.331), avec toutes les ambiguïtés que soutend une telle position ?

2.22- Une forte conscience collective.

Les professeurs appartiennent à une fonction publique dont on sait qu'elle manifeste, pour la gauche, un penchant plus grand que le secteur

privé⁸: 49% des salariés de l'électorat de gauche proviennent de la sphère publique, contre 37% dans l'électorat de droite" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.151).

Au deuxième tour des présidentielles de 1988, Mitterrand obtiendra d'ailleurs 37% des votes des artisans-commerçants, 59% des salariés du secteur privé, mais recueillera 74% des voix des salariés de la sphère publique (idem, p.151).

Ce qui est vrai des électeurs l'est aussi des candidats: on peut même affirmer que "le déséquilibre entre les deux sphères est encore plus net parmi les représentants (ou les candidats à la représentation) que parmi les électeurs" puisque, pour les municipales, "le rapport entre le nombre de candidats salariés du secteur privé et le nombre de candidats salariés du secteur public est de 2 pour la liste de droite et de 0,4 pour la liste de gauche" (ibidem, pp.151-152).

Mais si "la couleur politique diffère, l'intensité du coloris aussi" (ibidem, p.154), et les professeurs semblent former, au sein de la fonction publique, un monde à part.

Selon l'enquête C.E.V.I.P.O.F. 1978, les professeurs (36%), comme les instituteurs (31%), se montreraient les plus enracinés à gauche, toujours plus que les cadres supérieurs du privé (10%) dont presque la moitié préfèrent la neutralité et le "juste milieu" du centre, ou même que les cadres moyens du privé (19%), quasiment autant que les ouvriers (33%), mais bien plus que les cadres moyens et supérieurs du public (respectivement 25% et 21%), ces derniers se rapprochant plutôt d'une gauche modérée (ibidem, p.153).

Le tableau suivant donne le positionnement politique selon la sphère professionnelle; il exclut les non-déclarés, et s'obtient par regroupement de 7 barreaux possibles d'une échelle de positionnement de la gauche à la droite:

	<i>gauche</i>	<i>gauche modérée</i>	<i>centre</i>	<i>droite</i>	<i>ens.</i>
<i>professeurs et assimilés</i>	36	34	23	7	100
<i>cadres sup. du public</i>	21	37	21	21	100
<i>cadres sup. du privé</i>	10	17	45	28	100
<i>instit./medicosocial</i>	31	36	22	11	100
<i>cad. moy./empl. du public</i>	25	37	20	18	100
<i>cad. moy./empl. du privé</i>	19	35	23	23	100
<i>ouvriers</i>	33	33	17	17	100
<i>artisans/commerçants</i>	6	17	40	37	100

F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.153.

Par ailleurs, les professeurs se distingueraient encore, au sein de la fonction publique, par leur attachement au libéralisme culturel -on entend par libéralisme culturel le "système de valeurs anti-autoritaires, valorisant l'autonomie et l'épanouissement individuels, reconnaissant à chacun le droit au libre choix de son mode de vie, et fondé sur le principe de l'égale valeur intrinsèque de tout être humain, quels que soient sa

race, sa religion, son sexe ou son rang" (G. Grunberg, E. Schweisguth in CEVIPOF, 1990, p.45).

"Libéralisme économique et libéralisme culturel sont souvent opposés. Les acteurs qui critiquent le plus la réglementation imposée par l'Etat sont ceux qui critiquent le moins l'existence des règles dans la vie morale. A l'inverse, les enseignants sont à la fois partisans de l'intervention de l'Etat et du libéralisme culturel."

F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.157.

Les enseignants tendent, en effet, à assembler anti-libéralisme économique -ils sont nombreux à "chanter les louanges du "tout Etat"", puisqu'un quart seulement se classe parmi les "libéraux"-, et critique des valeurs traditionnelles⁹ (ibidem, p.156).

Or, cette association ne se rencontre ni dans la droite, qui rapproche libéralisme économique et anti-libéralisme culturel, ni parmi les ouvriers qui rejettent les deux espèces de libéralisme, ni même parmi les cadres du public pour qui gauche rime avec anti-libéralisme culturel (ibidem, p.160).

Dire que les professeurs sont orientés à gauche parce qu'ils sont des fonctionnaires n'est certes pas une explication!

Mais il faut chercher dans l'appartenance à la fonction publique quelques embryons de réponses.

Nous ne reviendrons pas ici sur la relative sécurité que confère la fonction publique à ceux de ses membres qui manifestent une opposition au gouvernement en place.

On sait que l'appartenance à la sphère privée s'accompagne généralement d'une adhésion, en tout cas d'une soumission, à la lutte de tous contre tous, dont l'un des aspects -l'augmentation du salaire en fonction du mérite, est davantage approuvé par la droite que par la gauche: "36% des électeurs du P.C., 47% des électeurs du P.S., 68% des électeurs du R.P.R. et 71% des électeurs de l'U.D.F. préfèrent une entreprise qui augmente les salaires "d'après les performances individuelles"." (ibidem, pp.150-151).

On pourrait faire l'hypothèse de la proposition inverse, selon laquelle la défense de l'Etat comme garant d'une protection sociale, qui est plutôt l'apanage de la gauche, trouverait tout naturellement l'adhésion des "gens du public".

Mais cela n'explique toujours pas ceci: est-ce la croyance en une telle idéologie qui fait entrer dans la fonction publique, ou bien est-ce l'appartenance à la sphère publique qui fait adhérer à ce système de représentations ?

Il est vrai que le milieu enseignant est "riche d'une solide mémoire collective": rares sont en effet "les discours d'enseignants progressistes

qui ne se réfèrent pas à l'âge d'or de Jules Ferry" (C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, p.288).

La référence à la laïcité est constante.

Elle renvoie autant à la défense d'intérêts corporatistes qu'aux notions de service public et d'intérêt général.

"Lorsqu'en 1905 s'était constituée, avec l'appui et la participation des délégués des agrégés au conseil supérieur de l'instruction publique, la Fédération nationale des professeurs de lycée et de l'enseignement secondaire féminin, son discours initial était à la fois catégoriel, culturel et idéologique. Categorical, car la Fédération s'était organisée sur la base d'une revendication précise: s'opposer à la transformation des "professeurs adjoints" (les répétiteurs, simples bacheliers) en professeurs à part entière, ce qui mettait en question -surtout à Paris- l'avancement des professeurs agrégés ou chargés de cours licenciés, et les obligeait, en outre, à surveiller "les récréations d'inter-classe", tâche dévolue jusque-là aux répétiteurs. Culturel, car défendre les professeurs, c'était défendre "la valeur de l'enseignement secondaire". Idéologique, car seul un enseignement secondaire de valeur pourrait lutter efficacement contre la concurrence de l'enseignement libre. Défendre les intérêts matériels des professeurs, c'était donc défendre la République contre ses ennemis.

S. Citron, 1977, pp.692.

Car celle-ci rappelle qu'elle n'a pas été seulement un moyen de réaliser la libération des enseignants de la tutelle ecclésiastique, mais représentait aussi et surtout une volonté de progrès et de modernité, "une philosophie globale, une morale sociale, fondée sur une confiance dans la raison émancipatrice, et une réalité institutionnelle mise en place dans la rivalité avec l'Eglise catholique" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.11).

Si cette "identification [...] des intérêts des personnels avec leur institution est une constante des syndicats de la fonction publique" et contribuerait à renforcer l'"esprit de corps" (C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, p.289), l'analyse des motivations à la syndicalisation, ou à la non-syndicalisation, révèle une adhésion pourtant faible à ces objectifs¹⁰.

L'affiliation syndicale relève d'une "participation inactive", c'est-à-dire d'une adhésion sans participation à la vie syndicale et aux débats pédagogiques ou idéologiques, de sorte que "l'adhésion simultanée à des associations syndicales, catégorielles ou selon la discipline enseignée, susceptibles de prendre des positions opposées sur les problèmes de l'enseignement, ne se traduise pas par une augmentation des conflits internes ou par des démissions massives" (J.M. Chapoulie, 1974, p.192).

On pourrait donc réfuter "le point de vue philosophique ou d'une sociologie déterministe" qui consiste à "croire dans les ressorts de la conviction idéologique ou de l'identification abstraite à la classe

ouvrière, à un métier, une firme, comme si ces facteurs pouvaient susciter un regain d'adhésion au syndicalisme" (J.F. Amadieu, 1989, p.147).

Ainsi, s'il est "indéniable que les syndicats sont producteurs d'une idéologie", affichant "une vocation de poursuite du bien commun, [...] le souci de donner de la grandeur à leur action", il n'en demeure pas moins que "le dynamisme du syndicalisme repose sur sa capacité à promouvoir les intérêts individuels des salariés" (idem, p.142).

Ceci serait particulièrement vrai au sein de la fonction publique, les salariés de l'Etat ne choisissant guère une organisation syndicale "en raison de sa doctrine mais plus simplement compte tenu de son implantation dans le corps, le service, l'administration concernée" (ibidem, p.142).

Les commissions administratives paritaires, consultées depuis l'après-guerre, pour la gestion des carrières du personnel (embauche définitive, titularisation, promotion, contestation de la notation) ont entraîné une hausse spectaculaire du taux de syndicalisation, preuve qu'il n'y a, chez les enseignants, "aucune conviction idéologique sérieuse à la source d'une adhésion syndicale", mais seulement un "rapport instrumental"; par ailleurs, dès que les salariés ont moins besoin de recourir aux services syndicaux, soit en raison d'une installation satisfaisante dans la profession, soit à cause d'une fermeture ou d'un arrêt brutal des embauches dans les années 83-84, augmentant le poids relatif des plus âgés, on observe une baisse corrélative du taux de syndicalisation (ibidem, p.136 à p.141).

"Les salariés adhèrent généralement dès leur entrée au service de l'Etat et cessent, en vieillissant, de payer une cotisation syndicale. Un exemple permet de comprendre: en effet, c'est dans la première période que les salariés sont obligés par l'Etat à une mobilité géographique et que se manifeste le désir de rejoindre sa région, sa ville d'origine. Les salariés plus âgés sont une clientèle peu intéressée par les services syndicaux."

J.F. Amadieu, 1989, p.138 à p.141.

Cette "crise du corporatisme" s'observe aujourd'hui dans toute la fonction publique.

Le syndicat, autrefois "moyen essentiel de régulation, n'est plus un cadre suffisant pour organiser les comportements collectifs, [...] le système administratif [étant] désormais beaucoup moins structuré que certaines professions du secteur privé dans lesquelles le corporatisme joue à plein (imprimerie, dockers, taxis, etc.)": "le syndicalisme des fonctionnaires [...] ne pouvait [...] paraître fort qu'autant que sa place au sein du système corporatif en faisait un point de passage obligé pour la promotion; celle-ci bloquée, il perd une grande partie de sa justification"¹¹ (J.L. Bodiguel, L. Rouban, 1987, pp.551-552).

Par ailleurs, la F.E.N. peut s'identifier à une "galaxie" - certains diront un "Empire"- que représente tout un réseau d'oeuvres: M.A.I.F. depuis 1934, S.U.D.E.L. (propre maison d'édition du S.N.I., dont les

bénéfices devaient servir à financer d'autres oeuvres), M.G.E.N., en 1946, gérant la sécurité sociale des enseignants; en 1985, 62 organisations sont regroupées dans le C.C.O.M.C.E.N. (Comité de Coordination des Oeuvres Mutualistes et Coopératives de l'Education Nationale), offrant des services éducatifs, sociaux, économiques ou culturels.

A l'origine, ces oeuvres sont indissociables du fait syndical¹².

Elles répondent à cette intention d'assimiler "gestion des carrières, défense de l'école laïque, réflexion pédagogique et volonté de promouvoir des réalisations sociales", conformément à cette idée que "vitalité de l'école et bien-être enseignant se complètent..." (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.129 et p.145).

Ce projet de défense de l'école laïque s'accompagne d'une détermination à diffuser, dans la société, ses propres idéaux.

"Facteur de rassemblement et arme de combat, la laïcité a été le socle idéologique et institutionnel de la construction des oeuvres: sans elle, on ne peut comprendre sa longévité."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.135.

Ces oeuvres nourrissent aussi un but pédagogique certain: en dehors du fait qu'elles améliorent la qualité des prestations offertes, elles fonctionnent démocratiquement, laissant aux enseignants la liberté totale d'adhérer, éduquant leurs membres à participer activement aux décisions qui les concernent et à s'autogérer.

Cette action éducative visait aussi à déborder du milieu enseignant puisqu'elle prétendait inciter "les confédérations ouvrières à s'interroger sur leur incapacité historique à bâtir autour d'elles un environnement comparable" (idem, p.154).

Néanmoins, ce dessein pédagogique paraît difficile à réaliser: "les adhérents ont cessé de voir [dans le réseau des oeuvres] la marque de l'identité de leur groupe pour ne plus utiliser que ses seules prestations -bancaires, commerciales, ou d'assurance-" (ibidem, p.279) ; la passivité, l'individualisme, l'égoïsme¹³, sont tels que l'on peut parler de la "naïveté" ou de l'"utopisme" des pères fondateurs (ibidem, p.170).

"Si 75% des adhérents expriment un fort attachement à la Mutuelle, ce sentiment est surtout lié à l'efficacité de celle-ci. L'intérêt prime sur l'idéologie. [...] Les adhérents se sentent avant tout des assistés, ils n'éprouvent nul besoin de participer à la vie de l'organisation, ils raisonnent "selon les mécanismes de l'assurance". Seul motif de satisfaction: [...] la confiance "quasi aveugle" qu'ils accordent aux responsables pour résoudre leurs problèmes de santé"

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.168.

L'adhésion des professeurs à l'idéal de la laïcité et à la tradition syndicale, que l'on attribue à la présence d'une forte conscience collective au sein de cette profession, mérite donc d'être nuancée.

D'ailleurs, quand on analyse l'origine sociale des syndiqués et leur opinion quant au rôle du syndicat, les enfants d'ouvriers fournissent les réponses les plus politisées, suivis de près par les fils et filles de professeurs et de très loin par les enseignants issus de milieu d'agriculteurs et de militaires, catégories habituellement peu touchées par le syndicalisme... ou de parents instituteurs, phénomène peu compréhensible quand on connaît le fort taux de syndicalisation de cette profession.

On peut donc penser que "la sensibilité à l'activité syndicale s'est faite depuis l'enfance pour ceux dont les parents avaient des revenus faibles et toujours menacés par l'insécurité de l'emploi", ou connaissant déjà un fort taux de syndicalisation, comme chez les enfants de professeurs (G. Vincent, 1967, p.221).

Vouloir expliquer la politisation des professeurs par l'existence d'une forte conscience collective dans un milieu traditionnellement orienté à gauche, et que développeraient les syndicats enseignants, paraît insuffisant.

Nous venons de voir que les mobiles idéologiques comptent peu dans les motivations à l'adhésion syndicale.

Par ailleurs, il n'est pas prouvé que le partage de valeurs collectives communes s'exprime directement sur un plan politique: ainsi, dans les grands corps, le "fort sentiment d'unité et de solidarité liant les membres d'un même groupe" (M.C. Kessler, 1986, p.174) concerne moins des attitudes et opinions politiques communes qu'une morale, une conception particulière des rapports de travail, fondés non pas sur "l'exercice de l'autorité" mais sur "la recherche de la collaboration" (idem, p.155), où "les nouveaux collaborent avec les anciens sur un mode plus égalitaire que hiérarchique" et où il n'est pas rare que "des solidarités horizontales [unissent] étroitement entre eux les membres d'une même génération ou de générations voisines" (ibidem, p.156).

Sur un plan plus politique, l'adhésion a des thèmes comme l'"Etat", l'"intérêt général", le "refus du politique" n'exclut pas la liberté d'opinion, en dehors du service (ibidem, p.314), avec, néanmoins, l'idée sous-jacente que l'"esprit de corps" renferme "une garantie de modération, d'autorégulation des excès individuels" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.29).

Peut-être pouvons-nous alors, pour expliquer l'orientation massivement à gauche du milieu professoral, rechercher quelque concordance entre les aspirations des professeurs et les objectifs traditionnellement défendus par les partis politiques de gauche.

Laïcité, défense des libertés, réforme sociale ont toujours fait partie du syndicalisme enseignant, à côté de revendications plus directement corporatistes.

Plus tard, même avec des divergences notoires, le radicalisme, le socialisme et le communisme ont plus ou moins fidèlement reproduit cette tradition, selon les époques.

Se retrouvant presque'unaniment dans les projets éducatifs de ces partis, partageant "des valeurs et une sociologie commune, un même attachement à l'Etat, employeur et garant", les enseignants auraient constitué "un milieu, à la fois humain et idéologique, qui a porté la gauche à travers plusieurs générations" (idem, p.251).

Selon ces auteurs, en dépit des critiques, adressées depuis 1968, à l'Ecole publique "reproductrice des inégalités" et servant les intérêts capitalistes, celle-ci reste au coeur de l'identité de la gauche dont "l'humanisme égalitaire n'a pas trouvé de meilleur point d'application que l'école" (ibidem, p.251).

"Historiquement, tous les passages de la gauche au pouvoir, le Cartel de 1924, le Front Populaire, la Libération, le "changement" de 1981, ont soulevé des espoirs, parfois déçus, mais, quoi qu'il en soit, ont toujours marqué des avancées plus ou moins significatives pour la place des enseignants dans la société."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, et R. Mouriaux, 1985, p.251.

Mais ne peut-on voir aussi, dans le milieu professoral, un terrain qui, plus récemment, se soit montré propice à l'élargissement des bases sociales de la gauche, et notamment de la gauche socialiste et écologiste, quand on connaît les progrès qu'elle a enregistrés, depuis 1968, chez les couches moyennes salariées¹⁴.

Globalement, il est vrai que les modifications du paysage sociologique (urbanisation, salarisation, tertiarisation, entrée des femmes sur le marché du travail) "ont progressivement réduit dans l'électorat la part des bastions conservateurs -agriculteurs, petits commerçants, bourgeoisie possédante, femmes sans profession- alors qu'augmentent corrélativement la part des couches composées de salariés petits et moyens"; par ailleurs, on assiste à une "évolution culturelle" parallèle où "les "mutants" de la société française semblent s'être détachés de la matrice "catholique-conservatrice" qui les ancrant à droite pour adopter les valeurs du libéralisme culturel et de protection généralisée que diffusent les partis de gauche" (préface d'A. Lancelot, in J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.10)¹⁵.

Le clivage droite-gauche recouvre, en effet, très largement l'opposition autoritaire-permissif (idem, p.49), et le vote à gauche des couches moyennes salariées semble avoir subi le plus l'influence de ce libéralisme culturel, alors que celui des ouvriers demeure prioritairement lié aux valeurs traditionnelles de gauche .

"Si les ouvriers et les membres des couches moyennes salariées s'opposent dans les mêmes proportions à l'idéologie conservatrice religieuse, cette opposition se manifeste dans

les deux groupes sociaux sous la forme de deux configurations idéologiques différentes. Chez les ouvriers, l'idéologie de gauche est essentiellement structurée autour des valeurs de défense collective des intérêts des travailleurs. Dans les couches moyennes salariées, où cette dimension est présente, mais moins importante, vient s'ajouter celle du libéralisme culturel, ce qui indique que cette catégorie sociale est sensible à d'autres enjeux que les seuls enjeux économiques.

J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.160.

Dans son analyse, à un niveau européen, des contenus des expressions de la gauche et de la droite, J. Stoetzel remarque aussi que l'égalité est une valeur de la gauche, puisque "dans tous les pays d'Europe occidentale et même au Japon, ceux qui disent que l'égalité est plus importante que la liberté occupent en moyenne des positions plus à gauche sur l'échelle politique"; mais, bien que la liberté demeure une valeur de droite, "les personnes d'instruction supérieure, qui se rangent souvent du côté des opinions de gauche, optent plutôt plus que la moyenne pour la liberté" (J. Stoetzel, 1983, p.52).

Le libéralisme n'est-il d'ailleurs pas, depuis toujours, une dimension inhérente à la gauche ?

La Révolution de 1789 n'a-t-elle pas traduit "une révolte des individus contre la hiérarchie au nom de l'égalité" et une dénonciation de la tradition "au nom de la liberté entendue comme autonomie" ? (L. Ferry, A. Renaut, 1987, p.31 et p.33).

Et aujourd'hui, "nul ne songerait, même à gauche, à dénoncer, comme jadis, la "démocratie formelle" au nom de la "démocratie réelle" [car] chacun semble avoir compris que la seconde ne peut être qu'un prolongement de la première, que la visée de sa réalisation ne saurait en tout cas nullement justifier sa mise entre parenthèses, fût-elle provisoire, au nom d'une quelconque dictature du prolétariat" (idem, pp.111-112).

Tout le monde semble donc s'accorder sur le fait que "la gauche a rejoint la droite dans la condamnation du totalitarisme et la reconnaissance du caractère essentiel des libertés dites formelles" (ibidem, p.112).

Il paraît n'y avoir aucune contradiction entre le libéralisme, dont la tendance profonde est aux limitations de l'intervention étatique, et la croyance, si développée à gauche, dans les vertus d'un Etat-Providence.

"C'est fondamentalement le libéralisme qui, en donnant ses cadres institutionnels à l'individualisme démocratique, crée les conditions à la fois sociales, juridiques et politiques du développement de l'Etat-Providence. [...] Le libéralisme, à l'époque où il fut une doctrine révolutionnaire en 1789, a créé les conditions d'une émancipation des individus dont on voit mal comment elle pourrait se développer indépendamment d'un recours sans cesse accru à l'intervention étatique."

L. Ferry, A. Renaut, 1987, p.122-123.

Quelle que soit la raison pour laquelle les professeurs adhèrent aux programmes des partis de gauche -défense traditionnelle de l'école, projet d'une plus grande démocratisation, ou adhésion au libéralisme culturel qu'ils revendiquent de plus en plus- , leur pratique quotidienne de la classe apparaît pourtant fort éloignée de ces objectifs: chez beaucoup d'entre eux, en effet, "une orientation politique fortement ancrée à gauche" coexiste avec "des représentations et des pratiques qui s'avèrent, souvent à leur insu, élitistes et révèlent une adhésion profonde aux valeurs du système scolaire ainsi qu'à ses fonctions sociales"¹⁶ (A. Leger, in B. Aupetit et alii, 1985, p.200).

Il est donc inconcevable de considérer la prétendue "neutralité sociale" des professeurs comme une "évidence incontestée", "allant de soi".

Les stratégies individuelles de carrière, comme les comportements pédagogiques, tenus pour "les plus neutres", "les plus individuels" ou les plus "universels" s'avèrent, en réalité, "les plus déterminés socialement": qu'il s'agisse de l'évaluation des devoirs¹⁷, ou de "l'accueil réservé en classe aux interventions des élèves qui favorise les enfants issus des classes moyennes" ; qu'il s'agisse encore "des sentiments d'attraction ou de répulsion à propos de leurs élèves et dont la correspondance avec l'origine sociale de ces derniers a pu être établie, même à réussite scolaire identique", ou encore "des stratégies d'évitement à l'égard des établissements à recrutement populaire"¹⁸ ou "du mouvement qui amène, par exemple, 9 agrégés sur 10 à terminer leur carrière dans les lycées les plus bourgeois" (idem, pp.201-202).

En effet, l'attrait pour les établissements bourgeois est tel qu'une multitude de demandes afflue, qu'il faut réguler et ranger par ordre de priorité: l'administration admet alors que les "meilleurs" postes aillent aux "meilleurs enseignants", de sorte que "l'élite va à l'élite" (A. Leger, 1983, p.32).

"La probabilité pour un M.A. d'être nommé dans un établissement populaire ou très populaire est 6 fois plus grande que celle d'un agrégé. A l'opposé, bien que les postes situés dans les lycées très bourgeois soient les plus abondamment offerts, un M.A. aura 2 fois moins de chances d'y accéder qu'un agrégé. Le poids respectif de chaque grade à l'intérieur de chaque type social d'établissement s'en ressent profondément. C'est ainsi qu'il y a 6,3 fois plus d'agrégés que d'auxiliaires dans les lycées bourgeois et 2 fois plus d'auxiliaires que d'agrégés dans les lycées très populaires. [...] Quant à la catégorie centrale, celle des certifiés, elle est aussi la plus représentée dans les établissements intermédiaires, dans les lycées socialement mixtes."

A. Leger, 1983, pp.32-33.

Dans la course et la concurrence qui opposent les professeurs pour l'accès aux établissements bourgeois, les agrégés d'un certain âge sont

donc reconnus comme les "meilleurs"¹⁹, puisque si "10% d'entre eux ne peuvent éviter de commencer leur carrière dans les lycées populaires, tandis que 43% d'entre eux peuvent prétendre d'emblée aux lycées les plus bourgeois, dès l'âge de 35 ans, tous ont définitivement quitté les lycées ouvriers." (idem, pp.33-34).

Les variations des pratiques et des stratégies de carrière selon l'origine sociale des professeurs, la profession de leur conjoint, le grade, le niveau de rémunération, la spécialisation, la section d'enseignement, l'appartenance sociale de leur public scolaire -toutes ces caractéristiques qui confèrent à l'enseignant une position subalterne ou valorisée-, sont secondaires au regard de "l'unité profonde que constitue l'adhésion commune aux valeurs de l'école (y compris à la sélection qu'elle opère), que seule une petite minorité remet en cause" (A. Leger, in B. Apetit et alii, 1985, p.202).

Dans cette perspective, les revendications professorales, en invoquant "l'intérêt général", endosseraient l'"alibi démocratique d'un enseignement de qualité pour tous", alors qu'elles ne visent que la revalorisation de la fonction enseignante (augmentation des salaires pour occuper une place moins subalterne dans la hiérarchie des petits bourgeois, meilleure qualification pour légitimer une augmentation salariale, accroissement des moyens matériels, etc)... "comme si les enseignants se situaient au-dessus ou en dehors de la lutte des classes et comme si dans l'école elle-même pouvaient être neutralisées les contradictions de classe" (A. Leger, 1983, p.79).

Jamais dans l'histoire la promotion des classes pauvres, pas plus que l'intérêt général, n'auraient été le mobile aux revendications professorales, même quand celles-ci auraient abouti à de nouvelles politiques scolaires: ainsi l'extension de l'obligation scolaire se serait-elle doublée d'un système d'orientation, afin d'éliminer les individus originaires des classes populaires qui auraient précisément pu profiter de ces mesures.

"L'union sacrée qui s'est réalisée depuis un siècle entre le prolétariat et la petite bourgeoisie pour "défendre" l'école laïque ne semble jamais présenter un contenu de classe globalement favorable aux classes populaires. [...] L'extension de la scolarité obligatoire se retrouve de fait investie par l'idéologie méritocratique, puisqu'elle est indissolublement accompagnée de projets draconiens d'orientation. Le ministre du Front Populaire Jean Zay est certes le premier à porter l'obligation scolaire à 14 ans, mais le premier aussi à mettre en place un système d'orientation."

A. Leger, 1983, pp.99-100.

La dénonciation de cette contradiction entre aspirations démocratiques, progressistes, d'une part, et nature des comportements pédagogiques et des schèmes pratiques du jugement d'autre part, a cependant

"toutes les chances de rester largement méconnue tant que les luttes idéologiques menées par les différents appareils syndicaux et politiques demeureront centrées sur les questions de société à caractère global et ignoreront les pratiques quotidiennes, [...] structurées par les modèles scolaires dominants et par les intérêts de classe du corps enseignant" (A. Leger, in B. Aupetit et alii, 1985, p.205)²⁰.

2.23- Une origine sociale modeste.

Certains s'accordent pour dire que "depuis les années 1950, la démocratisation du système éducatif, a rapproché, aussi politiquement, les différents ordres d'enseignement", de sorte que "instituteurs, professeurs, assistants ou maîtres assistants, souvent issus de milieu modeste, par fidélité à leurs origines, ont donné des militants en grand nombre, aux partis de gauche" (Selon V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, et R. Mouriaux, 1985, p.251).

La fidélité à des origines modestes paraît cependant une explication fort contestable de l'orientation politique des professeurs.

D'une part, on sait que la classe ouvrière a un effet d'acculturation politique d'autant plus grand que les individus sur lesquels il s'exerce sont moins scolarisés.

Quand des membres de la classe ouvrière ont, en effet, suivi des études moyennes ou supérieures (ce qui semble être le cas de la majorité des professeurs du second degré), ils manifestent un degré moindre de politisation, signe d'"une grande perplexité politique" résultant peut-être de ce "conflit entre normes de classe, liées à l'origine sociale [...] et normes découvertes au cours (ou du fait) de la prolongation des études", l'enfant étant exposé aux normes du milieu scolaire et aux normes des classes supérieures dont les membres se retrouvent proportionnellement plus nombreux à mesure que s'élève le niveau d'études, normes qui s'avèrent être étrangères à son groupe d'appartenance (G. Michelat, M. Simon, 1977, p.194).

Ce conflit, il est vrai, "atteindrait son niveau maximum, quand le degré d'appartenance objective à la classe ouvrière est le plus élevé", c'est-à-dire chez des individus fortement insérés dans la classe ouvrière, ce qui semble épargner nos professeurs; la remarque valait néanmoins la peine d'être notifiée.

D'autre part, la "démocratisation du recrutement des professeurs" reste à nuancer.

Il est vrai qu'avec la démocratisation de l'enseignement, la crise et le chômage, on aurait pu s'attendre à une fuite et un refuge d'une

proportion de plus en plus importante d'enfants de milieu populaire vers un métier désormais rendu possible et attrayant par la sécurité et la stabilité qu'il offre.

Certes, l'origine sociale des professeurs s'est modifiée au long des siècles, mais pas vraiment dans le sens d'une démocratisation²¹.

Les professeurs seraient encore bien plus nombreux qu'au début du siècle à provenir d'un milieu de professions libérales, et presque deux fois moins nombreux à être issus de famille ouvrière; le même phénomène semble se produire chez les instituteurs²².

D'abord la génération des pères des professeurs s'est socialement élevée par rapport à celle de leurs grands-pères paternels²³.

"21% des professeurs ont un grand-père paternel agriculteur, 4% seulement ont un père agriculteur; 22% ont un grand-père artisan-commerçant, 11% seulement ont un père artisan-commerçant. De même 15% seulement des grands-pères étaient cadres supérieurs ou membres de professions libérales, alors que 29% des pères l'étaient. Il en est de même pour les professions enseignantes: 11% des pères étaient instituteurs contre 5% des grands-pères paternels, et 12% des pères étaient professeurs contre 3% des grands-pères paternels."

G. Vincent, 1967, p.259.

Le schéma traditionnel grand-père agriculteur/père instituteur/fils professeur, peut-être plus fréquent à la Belle-Epoque, n'est plus vérifié aujourd'hui, surtout dans sa terminaison, en ce qui concerne l'ascendance paternelle (le modèle se vérifie davantage pour l'ascendance maternelle).

En effet, au niveau des grands-pères paternels, les deux catégories les plus représentées restent les agriculteurs et les artisans-commerçants (45% des pères instituteurs sont fils d'agriculteurs), résultat de l'"histoire politique de notre pays" qui organisa et toléra la promotion sociale essentiellement "au profit du monde agricole "rassurant" ou du monde "conservateur" des petites entreprises capitalistes" (G. Vincent, 1967, p.263).

Mais au niveau des pères des professeurs, les instituteurs ne sont plus les plus gros fournisseurs de l'enseignement secondaire: 11% seulement des professeurs sont enfants d'instituteurs (ils étaient 14,9% en 1900-1914) contre 29% issus de cadres supérieurs et de membres de professions libérales (ils n'étaient que 13,6% en 1900-1914), et 12% sont fils de professeurs (contre 6,3% en 1900-1914); par ailleurs, les pères agriculteurs, artisans ou commerçants sont bien moins nombreux qu'ils ne l'étaient au début de ce siècle (15% contre 33,1% en 1900-1914) et les professeurs fils d'ouvriers sont deux fois moins nombreux qu'à cette époque (4% contre 9,2%) (idem, p.262 et p.265).

Par ailleurs, si "vers 1970, le quart environ des professeurs en poste était issu des classes populaires urbaines ou rurales, un autre quart de la bourgeoisie et des fractions supérieures des classes moyennes, le reste se répartissant entre différentes fractions des classes moyennes pour

lesquelles l'accès au professorat correspondait certainement à une promotion sociale" (J.M. Chapoulie, 1987, p.57), "l'examen des probabilités d'accès au professorat selon l'origine sociale conduit à nuancer [...] le caractère "démocratique" du recrutement de cette profession" (idem, p.63).

"[Pour les générations nées entre 1930 et 1940], toutes les catégories qui se rattachent aux classes populaires ont une probabilité d'accès au professorat au moins deux fois inférieure à celle de la moyenne de leur génération; au contraire, les fils et filles d'enseignants accèdent au professorat avec une fréquence très élevée, beaucoup plus souvent même que les enfants issus des catégories de cadres socialement proches"

J.M. Chapoulie, 1987, p.63.

Selon A. Leger, les cadres supérieurs sont la catégorie d'origine la plus représentée dans l'absolu, avec 27% des enseignants du secondaire, et leur prédominance relative est accrue si l'on tient compte du fait qu'ils ne représentaient, en 1975, que 6,7% de la population active (A. Leger, 1983, p.57).

Mais on ne peut, pour autant, parler d'origine bourgeoise, car "ce n'est pas au grand capitalisme industriel et bancaire, ni aux milieux d'affaires que les professeurs se trouvent directement liés par leurs origines": 60% d'entre eux viennent en effet d'une famille de cadres moyens, de cadres supérieurs, ou d'enseignants, et se caractérisent donc par une "origine petite bourgeoise" (idem, p.59).

Soulignons toutefois que l'origine sociale des professeurs influe sur le cursus et la réussite scolaires, de sorte que "le processus de sélection qui conduit au professorat n'est pas identique pour toutes les catégories sociales" (J.M. Chapoulie, 1987, p.65).

D'abord, si les chances objectives d'accéder au professorat sont différentes selon la catégorie sociale d'appartenance, il en est de même des chances subjectives.

Les fils des classes supérieures n'envisageaient pas nécessairement des études menant au professorat; ce n'est qu'"à l'issue de réorientations qu'ils imputent eux-mêmes à des circonstances fortuites" qu'ils se sont présentés au C.A.P.E.S. ou à l'agrégation (idem, p.59).

"La différenciation interne la plus nette entre les logiques sociales ayant conduit au professorat est sans doute celle qui oppose, d'une part, les trajectoires suivies par une partie importante des hommes originaires des classes moyennes, et, surtout, des classes supérieures, qui ne sont parvenus à leur profession qu'à l'issue d'échecs scolaires relatifs dans des orientations vers des carrières ou des études socialement plus valorisées et, d'autre part, les trajectoires suivies par la quasi-totalité des femmes, ainsi que par les hommes issus des classes populaires pour lesquels l'accès au professorat a été la sanction normale d'une bonne adaptation aux études."

J.H. Chapoulie, 1987, p.121.

L'origine sociale conserve aussi une incidence sur le déroulement de la carrière, d'autant plus importante qu'il s'agit des femmes: les agrégées viennent, en effet, d'un milieu plus élevé que les capésiennes, et, à fortiori, que les certifiées par intégration ou les M.A..

Pour les hommes, les inégalités d'origine sociale sont moins sensibles: la proportion d'enfants de familles aisées est à peu près indépendante du grade, "parce que le corps des certifiés sert de "refuge" à certains étudiants issus de la bourgeoisie et des fractions supérieures des classes moyennes, qui n'ont pas bénéficié d'une réussite scolaire suffisante pour leur assurer l'accès aux filières d'études ou aux professions socialement les plus valorisées" (ibidem, p.80).

Concernant les hommes, on peut même dire que "les "bons" élèves originaires des classes moyennes et populaires ont plus de chance que les élèves issus de la bourgeoisie d'être recrutés comme professeurs, parce qu'ils sont moins soumis à des principes de hiérarchisation concurrents de ceux de l'école, et parce que leur valeur sociale (par exemple sur le marché du travail) se réduit à leur valeur scolaire, c'est-à-dire à leur seule capacité à obtenir des diplômes" (J.M. Chapoulié, 1974, p.196).

"L'origine sociale des enseignants du secondaire s'élève régulièrement avec leur grade (41% des agrégés contre 34% des certifiés et 33% des maîtres rectoraux ont un père cadre supérieur ou professeur). Toutefois ce mouvement résulte uniquement du poids numérique des femmes car il est de sens contraire en ce qui concerne les hommes. Ainsi 55% des agrégées sont filles de professeur, de cadre supérieur ou de gros patron, contre 42% des certifiées et seulement 36% des M.A., alors qu'un mouvement inverse amène les hommes originaires des classes populaires à être légèrement plus nombreux au sommet de la hiérarchie qu'à sa base."

A. Leger, 1983, p.59.

A réussite scolaire égale, l'orientation entre les filières est néanmoins différente, moins favorable pour les professeurs issus des classes paysannes, du prolétariat ou même des fractions inférieures des classes moyennes (petits travailleurs indépendants), que pour ceux en provenance des classes supérieures: le passage plus fréquent de ces derniers par les classes préparatoires rend "plus probable un succès ultérieur à l'agrégation, ou, tout au moins un succès rapide au C.A.P.E.S. théorique", et leur évite ainsi un recrutement comme auxiliaire (J.M. Chapoulié, D. Merllié, 1975, p.460).

Même à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, destinée, dès 1882, à former des inspecteurs primaires, le personnel des écoles normales départementales ainsi que des écoles primaires supérieures, et qui fut longtemps "le symbole de la promotion par l'instruction que la République triomphante dispense généreusement à ceux d'en bas", le recrutement populaire diminue avec la réforme de 1966 et perd son caractère réellement démocratique²⁴(J.N. Luc, A. Barbe, 1982).

Si "les instituteurs ont un père artisan, commerçant ou paysan, 3 fois plus souvent que les universitaires, et, en se limitant aux instituteurs de 40-59 ans, c'est plus d'un sur deux dont le père était paysan, artisan, commerçant ou ouvrier" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.193), professeurs et instituteurs tendent néanmoins à se rapprocher au regard de l'origine sociale, sans connaître pour autant une communauté plus grande d'appartenance aux couches populaires.

"On note [...] en 1977 pour les instituteurs l'augmentation du recrutement parmi les élèves des écoles normales de l'origine profession libérale et cadre supérieur par rapport à ce type d'origine pour les enseignants en poste en 1970 (âgés de 35 à 52 ans) où il ne prédominait alors que pour les femmes. On observe parallèlement une baisse du recrutement dans les catégories exploitants agricoles et ouvriers chez les hommes"

H. Desbrousses, 1982, p.460.

Il existe "une tradition de pensée séculaire exaltant les maîtres d'école et les créditant a priori de toutes les vertus démocratiques. Or, les études sur l'origine sociale élevée des enseignants (et plus encore des femmes enseignantes), sur la profession exercée par leurs conjoints, ou sur le devenir professionnel de leurs enfants, indiquent une reproduction, sans risques notables d'ouvriérisation, de lignées homogènes d'enseignants et de cadres. On peut en conclure que professeurs et instituteurs n'ont sans doute jamais été aussi distants socialement qu'aujourd'hui des élèves d'origine populaire."

A. Leger, in B. Aupetit et alii, 1985, p.199.

Si une prétendue fidélité à des origines modestes ne peut expliquer l'orientation à gauche des professeurs, pour la simple raison que, "l'image de l'enseignant "fils du peuple" a toujours bien moins appartenu au domaine de la connaissance sociologique qu'à celui du mythe, [et qu'] elle s'avère aujourd'hui plus éloignée que jamais de la réalité" (A. Leger, 1983, p.58), le recrutement des enseignants à partir d'individus issus de familles de fonctionnaires mérite néanmoins que l'on y attache quelque attention.

En effet, si "2/3 des enseignants sont issus de familles dans lesquelles ni le père ni la mère n'est ou n'était fonctionnaire", 1/3 d'entre eux proviennent de parents employés dans la sphère publique (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.193).

Les probabilités d'accès au professorat seraient toujours plus fortes pour les fils des membres de l'enseignement que pour les fils de cadres moyens ou supérieurs.

Ces différences ne reflèteraient pas seulement "des inégalités d'orientation ou de réussite scolaire dans l'enseignement secondaire", mais bien plutôt "la soumission aux hiérarchies de l'école et la valorisation différentielle du statut de fonctionnaire, [...] l'adhésion aux valeurs scolaires et, en particulier, l'attrait pour les activités intellectuelles désintéressées, littéraires ou scientifiques"; or, ces dispositions ont toutes les chances d'être particulièrement fortes pour tous ceux dont "la position sociale est tout entière définie par le rapport à l'institution

scolaire et dont la culture de classe coïncide presque complètement avec la culture scolaire, c'est-à-dire pour les élèves issus des fractions intellectuelles des classes moyennes" (J.M. Chapoulie, D. Merllié, 1975, p.469).

Le recrutement des professeurs parmi les enfants de fonctionnaires est d'ailleurs plus évident en haut qu'en bas de la hiérarchie: "42% des enseignants du supérieur, 35% des agrégés et certifiés du secondaire, et 32% des enseignants du technique, des maîtres auxiliaires ou des P.E.G.C., et des instituteurs, sont issus d'une famille où le père ou la mère était fonctionnaire" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.193).

Si l'on s'est longtemps attaché, sans grand résultat, à chercher dans la profession du père, parfois dans celle du grand-père, un élément susceptible de rendre compte de l'orientation à gauche des professeurs, on n'a peut-être pas assez mesuré l'importance du recrutement professoral au sein de familles appartenant à des degrés divers à la fonction publique; or, cet élément a toute sa place ici quand on connaît l'attachement de la fonction publique à l'idéologie de gauche et l'importance et la précocité des phénomènes de socialisation politique au sein de la famille.

2.24- Un esprit de corps menacé.

La présence d'une forte tradition de gauche au sein du milieu professoral ne doit cependant pas masquer l'existence de divergences internes.

Nous l'avons vu, qu'ils soient sympathisants, votants ou candidats, les professeurs, s'ils manifestent une nette préférence pour les partis de gauche, se répartissent néanmoins sur tout l'échiquier politique.

Cette disparité dans les opinions exprimées par les professeurs s'expliquerait par des différences indiciaires, certains auteurs allant jusqu'à affirmer que, chez les fonctionnaires, "le clivage politique recouvre exactement le clivage indiciaire" (J.F. Kesler, 1966, p.363).

C. Baudelot, R. Establet et J. Malemort remarquent aussi, à juste titre, qu'il y a "des" fonctionnaires, et à plus forte raison "des" enseignants, dont la situation n'est pas identique, et, pour certains d'entre eux, guère "florissante".

Ils distinguent ainsi les "titulaires", du personnel "hors statut", mélange hétéroclite de contractuels, auxiliaires, vacataires.

Ces derniers, plus nombreux dans les collèges que dans les lycées, et dans le technique que dans l'enseignement général, seraient aussi moins avantagés au regard de la sécurité de l'emploi, mais aussi du montant des retraites et surtout des traitements: selon ces auteurs, les non-titulaires

représenteraient, au moment de leur enquête, 23% du personnel de l'éducation Nationale, soit 1 sur 5, les maîtres auxiliaires figureraient dans une proportion de 25-30% dans les lycées classiques, 40% dans les C.E.S. et lycées techniques, 39 à 45% dans les C.E.T.; quant aux salaires, ceux des M.A. seraient de 30% inférieurs à ceux des titulaires (C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, pp.197-198).

Reprenant leur calcul de la part de plus-value rétrocedée aux diverses catégories d'enseignants, ils l'évaluent à 41% du salaire mensuel des agrégés, contre 24% de celui des professeurs certifiés, et seulement 6,9% du traitement des instituteurs (idem, pp.227-230): les instituteurs seraient des quasi-prolétaires, alors que les agrégés appartiendraient incontestablement à la petite bourgeoisie.

J.M. Chapoulie souligne également le "maintien d'une notable dispersion des rémunérations à l'intérieur du corps professoral, si bien que, dans toutes les périodes, il est impossible de considérer qu'il existe une condition économique unique associée au professorat" (J.M. Chapoulie, 1987, p.219).

Il remarque également l'existence de "privilégiés" et de "prolétaires" de l'enseignement, une fraction du corps professoral ayant toujours bénéficié de revenus assez élevés.

Jusqu'en 1945, en effet, les agrégés parisiens, et aujourd'hui, les professeurs des classes préparatoires, sont largement favorisés: avec un salaire de base identique à celui des autres agrégés, ils bénéficient d'un horaire allégé qui leur autorise l'accomplissement d'heures supplémentaires payées à un taux plus élevé que celles des autres agrégés, et la réalisation de travaux annexes rémunérés (jurys, heures supplémentaires dans d'autres établissements) (J.M. Chapoulie, 1974, pp.174-175).

La disparité des conditions ne tient pas seulement à cette dispersion des traitements liés au grade ou à l'ancienneté, mais aussi aux différentes situations du conjoint.

Or, on l'a vu, les femmes se distinguent fortement de leurs collègues masculins puisque si "les trois quarts des professeurs femmes non célibataires sont mariées à des hommes dont le revenu est au moins égal au leur, près de la moitié des épouses de leurs collègues hommes occupent des emplois de cadres moyens ou d'employées ou sont inactives" (J.M. Chapoulie, 1987, p.238).

Par ailleurs, "les professeurs appartenant aux ménages dont les ressources sont les plus faibles ne tentent guère plus souvent que leurs collègues plus favorisés d'augmenter leurs revenus en recherchant ou en acceptant des activités accessoires" (idem, p.238), ce qui tend à accentuer encore les inégalités de conditions au sein de ce même milieu professionnel.

"Selon les résultats de l'exploitation statistique de notre enquête, le taux de pratique des diverses activités rémunérées accessibles aux professeurs dépendent du sexe et du

grade [...] mais ne sont pas significativement liés à la profession du conjoint. [...] Si l'on met à part une petite minorité de professeurs qui, exerçant dans certaines disciplines et dans des villes assez importantes pour qu'il s'y trouve un marché des leçons particulières et des heures dans des cours privés, multiplient les activités accessoires rémunératrices et semblent disposer parfois de revenus très élevés, il apparaît que la plupart des professeurs tendent à adapter leur mode de vie aux ressources que leur assurent leurs fonctions statutaires, auxquelles ils n'ajoutent que les compléments les plus immédiatement à leur portée."

J.M. Chapoulie, 1987, p.238.

La position indiciaire n'agit cependant pas de façon mécanique sur la politisation des individus, comme en témoignent les "différences observées dans les pratiques et surtout dans les opinions (spécialement politiques) parmi les occupants de positions identiques" (P. Bourdieu, 1984, p.14).

Il faut aussi tenir compte de leur "appartenance subjective", de leur "relation pratique ou représentée à la position" (idem, p.14).

Celle-ci n'est d'ailleurs pas le fait de simples facteurs individuels ou strictement instantanés: l'individu pense toujours sa position dans l'"espace social", et/ou dans le "temps social", synchroniquement ou diachroniquement, relativement à des cadres ou à des groupes de référence qui s'offrent à lui, et qui déterminent sa "stratégie".

"Le fonctionnaire débutant classé employé ou cadre moyen par la statistique de l'I.N.S.E.E. rêve déjà du poste qu'il occupera à 45 ans où on le retrouvera cadre supérieur. Ce n'est pas qu'un rêve: déjà la gestion de son budget personnel le prépare, il planifie ses naissances et pense à l'éducation de ses fils. [...] C'est sur cette base que s'édifient les traits réellement importants d'une conception idéologique de la société, que se rassemblent ceux qui en profondeur se ressemblent. Il est faux qu'un privilège obtenu à l'instant t détermine à l'instant t une mentalité (transhistorique, transculturelle) de privilégié. [...] C'est en ce point que s'établissent des positions de classe. Position, au sens militaire du mot: impliquant une cartographie du paysage, une stratégie (offensive ou défensive), une base d'appui (solide ou fragile). De classe: rarement à ce niveau essentiel, l'individu peut penser seul, sans référence à d'autres individus qui se trouvent en profondeur dans la même situation que lui, ni surtout sans le recours obligé à des organisations de classe"

C. Baudelot, R. Establet, J. Malemort, 1974, pp.44-45.

"Les agents [...] peuvent se situer plutôt dans l'espace social, appréhendé pratiquement à travers le groupe de résidence ou le groupe professionnel, ou plutôt dans le temps social, pratiquement saisi à travers la trajectoire de la lignée, médiation entre l'histoire de la classe et l'histoire individuelle, et la trajectoire propre, passée et escomptée, c'est-à-dire plus précisément à travers les modifications brusques de la pente de ces trajectoires, ascendantes ou déclinantes."

P. Bourdieu, 1984, p.14.

Si "plus de la moitié [des enseignants] n'ont pas le sentiment d'appartenir à une classe sociale" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.293), H. Desbrousses dans son analyse du vocabulaire

des enseignants, précise la dispersion des catégories de professeurs à l'égard du sentiment d'appartenance à une classe sociale²⁵, certaines d'entre elles niant purement et simplement l'existence d'un tel principe de division de la société.

Selon elle, les agrégés et certifiés se situeraient dans la société "en fonction de catégories transhistoriques" avec une référence très forte à des thèmes comme la "Culture", la "Connaissance".

S'identifiant à l'élite, par opposition à la masse inculte, ils marqueraient ainsi leur extériorité à l'égard du monde de la production matérielle et des formes concrètes de luttes sociales et politiques qui s'y déroulent: le rôle qu'ils jouent en tant que couche sociale est avant tout un rôle professionnel, et non politique, et la participation électorale, la représentation politique ou la direction des affaires, dont témoigne l'histoire de la "République des professeurs", ne sont jamais évoquées.

Les professeurs non titulaires ne s'identifieraient pas à une telle fonction de conservation et de transmission d'une Culture "désintéressée".

Ils reconnaîtraient davantage l'existence des classes sociales, parmi lesquelles ils ont quelque difficulté à se situer: si certains d'entre eux se placent parmi l'élite, parmi les "intellectuels", ou tout simplement au sein de la fonction publique, beaucoup disent occuper une place intermédiaire entre les "classes supérieures" et la "classe ouvrière".

"Presque tous font état de leur position intermédiaire par rapport à d'autres catégories sociales, en termes de gradation du supérieur à l'inférieur, se référant essentiellement à un pôle aux cadres supérieurs et professions libérales, et à l'autre aux ouvriers [...] ressentant leur absence de stabilité dans la profession, comme relevant à la fois de la profession indépendante intellectuelle (profession libérale), sans aucun de ses avantages, et de la situation incertaine de prolétaire"

H. Desbrousses, 1982, pp.430-431.

Pour ces maîtres auxiliaires, la classe ouvrière n'est jamais citée comme "inférieure": cette valorisation correspondrait à leur souhait de voir les luttes ouvrières appuyer leur mouvement revendicatif contre l'Etat-patron qui les exploite.

Les instituteurs, quant à eux, parleraient davantage de leur appartenance à la fonction publique, des contradictions de leur position dans la société, limitée d'un côté par la "petite bourgeoisie" et de l'autre par la "classe ouvrière"²⁶.

Le sentiment d'appartenance à un même corps ne fait guère non plus l'unanimité.

"Avec les instituteurs, apparaît la référence du "corps", à la forme de la société, à sa forme politique définie. Les instituteurs se réfèrent à un passé commun qui les avait constitués en corps homogène comme représentants de la République dans la société. Bien qu'ils soulignent les clivages entre catégories d'enseignants, ils reconnaissent dans leur majorité

l'existence d'un corps enseignant (de l'instituteur à l'Université), défini dans sa relation au monde extérieur, par sa fonction (même travail, continuité à travers les enfants, formation des générations dans la société). Les enseignants du secondaire, et les titulaires en particulier, divisés par grades et par matières, détenteurs de connaissances portant sur des contenus particuliers (appropriables de façon privée) se définissent plus fréquemment par rapport à eux-mêmes (caste, corporation), à leur enseignement, à un système clos, rarement mis en relation avec la société. Paradoxalement, cette clôture sur eux-mêmes, semble les conduire à percevoir l'inconsistance et l'hétérogénéité de la notion de corps enseignant, plutôt que l'unité d'ensemble de ce corps par rapport à sa destination sociale"

H. Desbrousses, 1982, p.425.

Un corps se définit, en effet, quand "une même profession rassemble des individus en un ensemble cohérent, [...] unis en une organisation dotée d'une position stable juridiquement protégée par l'Etat, [...] soudés par des rites, des modes de recrutement communs, une même vision collective d'eux-mêmes, [...] une qualification professionnelle [...] identique, [...] des perspectives de carrière homologues en rapport avec les exigences de recrutement de leur corps" (M.C. Kessler, 1986, p.9 à p.12).

Or ces caractéristiques propres aux corps -communauté de qualification, de compétence, de recrutement, de statut, de carrière qui forme des "micro-sociétés dotées de personnalités particulières" (idem, p.12) et qui forge une "collectivité transcendante soudée par le partage de valeurs communes" (ibidem, p.155)- paraissent bien défailtantes en ce qui concerne le "corps professoral".

Il est vrai que l'"esprit de corps", particulièrement développé dans les "grands corps", nécessite certaines conditions: effectifs réduits, carrière aisée, possession d'un gouvernement interne, "sévère sélection des concours" entraînant des apports extérieurs limités et un sentiment fort d'appartenir à l'élite (ibidem, p.155 et p.162), conditions que le milieu professoral ne réalise qu'imparfaitement.

"Des effectifs restreints soudent un groupe. Outre qu'ils facilitent la gestion, ils permettent l'établissement de liens de solidarité entre ses membres, facilitent l'apprentissage de valeurs collectives. [...] Les membres des grands corps sont très conscients de leur commune valeur forgée dans la sévère sélection des concours, dans les apprentissages subis au sein du corps. Ces épreuves initiatiques communes créent un sentiment d'unité. La fierté d'appartenir à une même société réduite et prestigieuse achève de souder les membres du corps en un bloc."

M.C. Kessler, 1986, p.155 et p.162.

L'étendue de l'effectif et l'hétérogénéité de recrutement et de carrière sont les premiers obstacles à l'installation d'un réel esprit de corps.

Leur trop grand nombre fait que, "plusieurs centaines de professeurs ne peuvent que se fondre parmi les classes moyennes", alors qu'autrefois "quelques dizaines d'agrégés, dans une ville de province, pouvaient se prendre pour une élite -encore qu'il ne faille pas sombrer dans l'illusion rétrospective" (A. Prost, 1968, p.454).

"Il y a 15 ans, les lycées comptaient quelques dizaines de professeurs qui se connaissaient tous. [...] Cet univers limité et stable connaissait des tensions internes entre catégories hiérarchiques: agrégés, certifiés, maîtres auxiliaires. Aujourd'hui, l'afflux de nouveaux maîtres brouille ces données traditionnelles: avec 100 ou 200 professeurs, les lycées sont devenus des usines où l'on ne connaît que ses collègues les plus proches par la classe ou la discipline".

A. Prost, 1968, p.452.

Au 01/01/88, on compte 847.000 enseignants rémunérés sur le budget de l'Education Nationale, dont 36% exercent dans le premier degré (306.763 dont 75.279 en pré-élémentaire, 208.648 en élémentaire et 21.586 en spécial), 42% professent dans le second degré (352.573 dont 188.865 en collège, 97.043 en lycée et 53.316 en L.P.); les enseignants du secteur privé sous contrat représentent 14% du total (41.425 en premier degré et 78.578 en second degré) et ceux du supérieur hors recherche moins de 5% (41.089) (Données Sociales, 1990, p.321).

Les instituteurs et enseignants des premier et second degrés publics passent de 659.000 en 1987 à 681.00 en 1991, représentant 76% des enseignants du Ministère de l'Education Nationale; le nombre de personnes ayant le grade d'instituteur ou de directeur d'école, qu'elles enseignent ou non, est estimé à 322.000 au 01/01/90; l'augmentation dans le secondaire est de 6,4% entre janvier 1987 et janvier 1991 (Données sociales, 1993, pp.91-92).

Ensuite, les professeurs sont, on le sait, "très différents par les obligations de service, les rémunérations, les pratiques pédagogiques, le rapport à l'autorité administrative, les stratégies de carrière, et sans doute par l'origine sociale et l'appartenance subjective de classe" (J.M. Chapoulie, 1974, p.189).

Ils sont aussi extrêmement divisés et hiérarchisés, par grade, par statut, par discipline, par ancienneté, par classe et par type d'établissement, ce qui "contribue à rendre floue l'identité sociale associée au titre de professeurs, [...] et, corrélativement, entraîne le développement d'intérêts catégoriels différents et l'affaiblissement du sentiment d'appartenance à une même profession" (idem, p.190).

Cette hiérarchisation constitue peut-être un moyen d'auto-défense, une manière de faire face à un afflux croissant d'apports extérieurs qui abaisse le prestige social de la profession tout entière, pourtant déjà largement atteint.

Quoi qu'il en soit, l'Education Nationale apparaît comme une organisation où "les tâches sont diversifiées" et où "les personnels ne sont pas tous d'un niveau de qualification équivalent", autant d'éléments "générateurs d'inégalités et de tensions, [...] peu propices à l'éclosion d'un réel esprit de corps" (M.C. Kessler, 1986, p.335).

Enfin, nous ne reviendrons pas ici sur les multiples facettes de la crise d'identité et de légitimité qui amenuisent l'attrait et le prestige de la profession²⁷: la crise d'identité à laquelle les professeurs de collège sont confrontés vient aussi, en partie, d'une "image de soi non gratifiante", d'un "sentiment de non reconnaissance sociale", d'une "impression que les enseignants ne sont pas aimés dans l'opinion publique, qu'ils sont dévalorisés dans les médias, qu'ils ne sont pas appréciés à leur juste valeur" (L. Demailly, 1991, p.120).

Les professeurs n'ont plus le sentiment d'appartenir à une élite.

Ils ont perdu cette mission d'incarner "une société civile émancipée des dogmes" qu'ils avaient encore dans une société où les "problèmes étaient idéologiques" (A. Prost, 1968, p.454) et ne répondent pas à l'exigence de technicité que nécessite aujourd'hui l'évolution économique.

A cela ajoutons la "concurrence avec les agents d'autres institutions prétendant à la diffusion de la culture (maisons de la culture, associations culturelles diverses, radio, télévision)", la "croissance du nombre de cadres supérieurs [qui] a augmenté la proportion d'emplois supposant une qualification formelle analogue à celle exigée par le professorat", et la "croissance du nombre de postes dans l'enseignement supérieur, [qui], en privant l'enseignement secondaire d'une partie des agrégés, a diminué les possibilités offertes antérieurement aux professeurs de l'enseignement secondaire d'effectuer certains travaux de critique ou de journalisme socialement valorisants" (J.M. Chapoulie, 1974, p.177).

Enfin, l'élévation générale du niveau d'instruction de l'ensemble de la population française, en provoquant une augmentation du nombre des parents d'élèves ayant bénéficié d'une scolarité longue, a porté ces derniers à mettre en doute les compétences des professeurs en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants, entraînant ainsi une "diminution relative de la qualification culturelle des professeurs" (idem, p.166).

Mais l'enseignant n'est pas seulement dévalorisé dans son rôle et sa fonction: il l'est aussi dans son statut de "fonctionnaire", et F. de Singly et C. Thélot ont révélé ce que ce mot comporte d'implications négatives.

Le "fonctionnaire" n'est-il pas, en effet, décrit comme un travailleur "sans grande implication personnelle", "protégé par son statut", "au chaud", "dans un cocon", "lent" plutôt qu'"efficace"... attributs peu vénéralisés dans une société reposant sur "l'idéologie du mérite et de la réussite professionnels" et glorifiant davantage "l'engagement dans le

travail, l'esprit d'entreprise", "la responsabilité", "l'aventure", voire "le risque".

Comme "les fonctionnaires deviennent les représentants de comportements dévalorisés: la routine, la tranquillité paresseuse" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.3)²⁸, ils se voient contraints, dans une situation "quasi schizophrénique", de "refuser toute identification collective", de se "démарquer individuellement", de "critiquer le comportement d'ensemble de leurs collègues", pour prendre finalement "le point de vue du public contre les services de l'Etat" (T. Pfister, 1988, p.27).

"[Certains cadres du public veulent] "corriger", selon l'expression d'Erving Goffman, "les aspects contaminés de leur identité sociale" au moyen de techniques défensives. Ils le font en renvoyant sur d'autres fonctionnaires l'image négative de la fonction publique, [...] [tout en discutant] peu des critères de jugement".

F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.15.

Les professeurs sont parfaitement conscients de cette déconsidération de leur profession et de leur personne: "plus de deux professeurs sur cinq pensent qu'ils appartiennent à un groupe en déclin, contre moins d'un cadre supérieur du privé sur dix -sur un plan personnel ce sont également les professeurs qui estiment le plus souvent toute promotion impossible" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, pp.158-159).

Ils sont également nombreux à se prononcer pour la dégradation de leur niveau de vie, relativement à celui des professeurs de la génération précédente, même si le pessimisme varie en fonction de l'origine sociale, touchant 34% des fils de militaires, mais 79% des enfants d'ouvriers (G. Vincent, 1967, p.281).

Enfin, quand on leur demande d'indiquer l'estime qu'ils pensent recevoir des autres catégories sociales, c'est seulement par les "intellectuels" qu'ils se sentent le plus considérés, savants, ingénieurs, puis artistes et économistes (idem, p.296).

Mais, s'ils ont perdu toute fierté d'appartenir à une "élite", les enseignants n'en ont pas moins une "idée élevée de leur rôle (on pourrait même écrire de leur "mission") dans la communauté nationale: la lassitude, la déception, ou l'aigreur qui peuvent atteindre certains d'entre eux n'entraînent donc pas le sentiment de l'absurde à l'égard de leur profession, et surtout pas le sentiment de leur inutilité" (ibidem, p.295): malgré les critiques adressées à l'institution scolaire, -et les enseignants ne sont pas les moins sévères dans les jugements-, "la confiance dans l'école demeure et l'intérêt dans le métier est réaffirmé"²⁹ (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.291-292).

Enfin, il est une dernière condition à l'installation de l'esprit de corps que l'on ne trouve que très partiellement réalisée chez nos enseignants du secondaire: il s'agit du gouvernement interne de la profession.

Il est, ici, intéressant de noter que les professeurs ont toujours cherché à revaloriser "la représentation charismatique du rôle professoral" conformément à "la posture de spécialiste de la pédagogie qu'adoptent aujourd'hui certains enseignants".

D'une part, refusant les rôles de surveillance, autrefois confiés à des répétiteurs et aujourd'hui à des étudiants, ils ont cependant accepté des "tâches administratives nouvelles imposées par l'administration (conseils)", pourtant faiblement rémunérées mais leur conférant une relative importance sociale (J.M. Chapoulie, 1973, p.102).

D'autre part, les professeurs ont toujours exigé d'être inspectés, contrôlés et dirigés par des personnes mieux, sinon aussi, qualifiées et diplômées qu'eux, et non par "des membres des catégories inférieures promues dans l'administration" (J.M. Chapoulie, 1973, p.103).

Le rapport moral de la société des Agrégés réclamait, déjà en 1945, qu'"un inspecteur d'Académie ou un proviseur ayant autorité sur des professeurs agrégés [soit] lui-même agrégé, car il est contraire à la logique et à la justice de nommer des chefs ayant des titres inférieurs à ceux de leurs subordonnés" (L'Agrégation, avril-mai 1945, p.10); de même, en 1969, pouvait-on encore lire: "hiérarchiquement les censeurs se situent au-dessus des professeurs, or beaucoup de surveillants généraux sont simplement bacheliers; un bon nombre de certifiés vont donc, en dépit de leurs licences, maîtrises, C.A.E.C. ou C.A.P.E.S., exercer leurs fonctions sous le contrôle d'un censeur bachelier" (Le certifié, décembre 1969, p.16).

Les enseignants semblent donc très attachés à leur indépendance relative au sein de leurs pratiques pédagogiques.

Ceci apparaît nettement dans la manière dont les professeurs entretiennent leurs administrateurs: le proviseur est vu comme un "collègue", et non comme un "supérieur hiérarchique" autorisé à donner des ordres, et les professeurs préfèrent davantage être initiés par des collègues aînés, spécialisés, des "parrains", que par des inspecteurs: attitude d'autant plus surprenante qu'elle émane d'individus fermement attachés à la hiérarchie des titres.

Quant à la participation récente des parents à ces conseils de classe ou d'administration³⁰, celle-ci est "tout juste admise pour la gestion administrative des établissements scolaires, [...] nettement refusée pour la définition du contenu de l'enseignement" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.292).

Cette intrusion des parents dans la vie scolaire est presque toujours ressentie, par le corps professoral, comme "le signe d'un affaiblissement

de son autorité et d'une dépendance renforcée à l'égard de profanes" (J.M. Chapoulie, 1974, p.169).

Pourtant, l'autonomie du milieu enseignant apparaît comme un leurre, une illusion.

Il est erroné de penser, comme M. Crozier, que "les enseignants français ont été les premiers à obtenir des garanties de statut qui les mettent à l'abri de tout arbitraire [et qu'] ils ont acquis par ailleurs la plus parfaite indépendance personnelle" (M. Crozier, 1965, p.311).

La "délégation d'autorité", c'est-à-dire le "droit effectif, qu'il soit juridiquement codifié ou non, à accomplir certaines activités" (J.M. Chapoulie, 1974, p.156), ne s'accompagne, en effet, jamais d'une entière autonomie.

Ceci résulte simplement du fait que diverses catégories sociales sont différenciellement impliquées dans l'activité d'un groupe professionnel dont elles sont les clientes³¹: chacune d'elle propose donc des "définitions antagonistes explicites ou implicites concernant ses pratiques, ses droits et ses devoirs" (idem, p.156 à p.160).

Toutes ces données montrent à quel point l'installation d'un esprit de corps paraît compromise parmi les professeurs, plus facile peut-être chez les instituteurs, moins hiérarchisés, comme semblerait l'affirmer H. Desbrousses.

Mais même dans l'enseignement élémentaire, la féminisation a enclenché un mouvement de "déprofessionnalisation" et de diminution corrélative de l'"esprit de corps": la faiblesse des "mariages pédagogiques"³² est responsable de la baisse d'homogénéité constatée dans le milieu primaire (préface de V. Isambert-Jamati in I. Berger, 1979, p.8).

Ensuite, l'évasion de l'"élite" de l'enseignement primaire, à partir de 1961, dans les C.E.G. (collèges d'enseignement général créés en 1959), déstabilise toujours davantage le milieu, lui fait perdre le peu de prestige qu'il avait encore...et ajoute au sentiment de dévalorisation de cette profession, aux yeux de l'opinion comme à ceux des maîtres, qui ont perdu, comme leurs collègues du secondaire, toute fierté d'appartenir à un "corps".

Enfin, l'hétérogénéité du niveau élémentaire vient aussi de la croissance des besoins en maîtres et de l'appel à des éléments extérieurs, peu qualifiés: le personnel primaire, pourtant homogène entre les deux guerres, parce que moins nombreux (ils ne sont que 120.000 maîtres entre 1920 et 1930, compte tenu des pertes de guerre et de la diminution des effectifs scolaires corrélative à une baisse de la natalité) et entièrement

formé par les écoles normales, perdra lui aussi, dans les années 1950-1960, de son prestige et de sa cohésion interne par l'arrivée massive de non-normaliens au sein de la profession.

"Entre 60 et 75.000 normaliens, entre 80 et 100.000 non normaliens sont venus au métier entre 1951 et 1964. Au total, près d'un instituteur sur trois était en 1964 un non normalien recruté depuis moins de 13 ans."

A. Prost, 1968, p.444.

"Seuls un peu plus de la moitié des instituteurs et pas même un tiers des institutrices de Paris et de sa banlieue ont bénéficié d'une formation pédagogique relativement cohérente."

I. Berger, 1979, p.69.

Sans qualification, les non-normaliens sont aussi sans motivation: la plupart d'entre eux, se destinant, primitivement, soit à l'enseignement secondaire (62%) soit à la profession de psychologue (16%), se sont vus contraints d'abandonner leurs études universitaires, suite à une mauvaise adaptation, à des difficultés financières ou aux charges trop lourdes qu'entraînait la fondation d'un foyer conjugal et familial (ceci est surtout vrai pour les futures institutrices...) (I. Berger, 1979, p.71).

Dans ces conditions, on comprend mieux que le métier d'instituteur réponde de moins en moins à des critères positifs mais représente plus souvent un pis-aller³³, un métier "choisi négativement, pour des raisons qui sont étrangères à la pédagogie elle-même ou à l'amour des enfants" (G. Vincent, 1967, p.126) et dont on ne tirerait que peu de satisfaction³⁴.

Expliquer les divergences d'opinions politiques au sein d'un milieu professionnel par la faiblesse, voire l'impossibilité d'un réel esprit de corps, apparaît insuffisant: d'une part, "une même corporation ne veut pas dire une seule orientation politique: la liberté d'opinion -en dehors du service- est, pour les fonctionnaires, une liberté acquise depuis longtemps" (T. Pfister, 1988, p.21); d'autre part, il peut exister un consensus, malgré l'absence d'un tel esprit.

En effet, si le consensus ne s'établit pas, chez les professeurs, sur une homogénéité de positions, de conditions, de pratiques, d'intérêts matériels, de prises de position idéologiques ou politiques, ou de relations précises avec d'autres catégories, l'unité repose, paradoxalement, sur "l'acceptation comme référence de principes d'opposition internes plutôt qu'externes", sur la reconnaissance de ces "principes de distinction comme ensemble de rapports selon lesquels il importe de se distinguer ou, au contraire, de refuser explicitement de se distinguer" (J.M. Chapoulie, 1974, p.192).

Consensus bien fragile, qui ne réalise que très difficilement l'unité syndicale.

Celle-ci est d'abord très localisée, dans le temps et dans l'espace, ne s'accomplissant que "lorsqu'un collègue, la vie de l'établissement, ou la profession tout entière, se trouvent en danger" ou "quand il s'agit d'affirmer la capacité du groupe à mettre au service de la nation une école de qualité" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R Mouriaux, 1985, p.57).

"Cette unité est généralement de réaction: contre telle évolution politique qui menace les "libertés traditionnelles", contre tel acte législatif portant atteinte à la "laïcité", contre telle "ingérence inadmissible" de l'Association des parents d'élèves, contre l'"impérialisme" de l'enseignement primaire qui veut "primariser" le secondaire, contre l'"impérialisme" de l'enseignement supérieur qui veut accaparer les "préparatoires". [...] Elle sera plus rarement positive, mais se manifestera toujours par une solidarité incontestable si un des membres du personnel du lycée est menacé, comme il est normal pour un "corps" aux traditions anciennes."

G. Vincent, 1967, pp.21-22.

Si l'histoire du syndicalisme enseignant a montré que "les fusions et les scissions se sont consommées au rythme des heurs et malheurs du mouvement socialiste" (L. Bodin, 1962, p.100), et des avancées et des reculs communistes, l'aspect idéologique a quelque peu disparu aujourd'hui, face au "désarroi conjoncturel de lendemains idéologiques et sociaux qui déchantent" (préface de J. et M. Ozouf, in V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.3)

De la même manière que le politique a évacué les idées et les débats, pour ne plus s'occuper que de la sauvegarde des libertés et des vies humaines, le syndical concentre désormais ses efforts et son énergie, sur des problèmes plus "techniques", plus préoccupé de "la survie et de l'avenir de la profession que de son idéologie" (L. Bodin, 1962, p.100).

"La différence est éclatante entre un congrès du S.N.I. vers 1936 et un congrès de cette même organisation de nos jours. Les problèmes auxquels la profession doit faire face sont sans doute plus techniques que par le passé (effectifs des maîtres et des élèves, évolution des méthodes pédagogiques,..); les mentalités aussi ont changé: partout, on se montre plus soucieux d'efficacité que friand de discussions.

L. Bodin, 1962, p.100.

On l'a vu, aux yeux des enseignants, la F.E.N. n'apparaît pas -ou plus- comme "une communauté que définirait la solidarité, mais avant tout comme un organisme gestionnaire des carrières, assurant la défense professionnelle et pouvant, éventuellement, jouer un rôle de relais politique" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.294).

Mais même ce consensus nouveau autour de l'unique défense des acquis ne parvient pas à créer une véritable cohésion syndicale: à la diversité du

corps enseignant correspond un syndicalisme catégoriel, chaque catégorie reposant sur une définition du corps d'appartenance, du grade dans la fonction, de l'établissement d'exercice.

"Encadrée majoritairement par des hommes, et composée majoritairement par des femmes, la F.E.N. est aujourd'hui un champ clos où s'affrontent en un triple combat, sur des questions de pouvoir et de reconnaissance, les grands courants idéologiques du mouvement syndical, les différents ordres d'enseignants dressés les uns contre les autres, et ceux que l'on pourrait appeler les "dispensateurs du savoir" (les enseignants) contre les "détenteurs du savoir-faire" (le personnel administratif)."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.100.

Il en résulte des recrutements syndicaux extrêmement divergents, comme le prouvent les caractéristiques respectives des adhérents du S.N.E.S. et du S.G.E.N. (A. Leger, 1983, p.71 à p.77)³⁵.

A cette concurrence entre les différents ordres d'enseignement, qui revêtent une "signification juridique, professionnelle et sociologique sur laquelle se greffent des représentations dictées par les idéologies" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.105) vient s'ajouter l'opposition des tendances, avec un S.N.I.-P.E.G.C. majoritairement U.I.D., -59% contre 36% pour U.A. et 5% pour E.E. (I. Berger, 1979, p.154)-, et un S.N.E.S. plutôt U.A. -55% contre 17% pour U.I.D. et 10% pour E.E. (d'après un sondage S.O.F.R.E.S. réalisé en 1977 sur des professeurs de lycées, in A. Leger, 1983, p.70).

Dans cette lutte fratricide entre les tendances, chaque organisation tente de s'arracher des catégories nouvellement instituées (P.E.G.C., psychologues scolaires, principaux...), la F.E.N. parvenant ainsi à se libérer de la tutelle du S.N.I. -celui-ci réunit 68% des voix exprimées par les instituteurs et 52% de celles des P.E.G.C.-, sans toutefois rompre définitivement avec lui (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.116)³⁶.

"La vocation unitaire de la F.E.N. ne s'accomplit, en réalité, que dans un subterfuge, la proclamation de sa diversité interne masquant la direction par une seule tendance."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.111-112.

Enfin, la majorité des enseignants reprochent à la F.E.N. son bureaucratisme: les professeurs du secondaire sont les plus gênés par ce caractère, les instituteurs et les P.E.G.C. y sont moins sensibles (idem, p.294)

Par ailleurs, outre les divisions internes qui menacent la survie de la F.E.N., celle-ci se trouve en danger face aux stratégies des autres organisations syndicales.

En effet, sa proximité avec le gouvernement actuel irrite F.O. et l'incite à rompre aussi le "front syndical" autrefois possible entre les deux fédérations.

F.O. se présentera pour les élections aux commissions paritaires nationales de l'Education Nationale, entendant bien affermir sa syndicalisation dans ce secteur particulier, et devenir ainsi la première centrale syndicale française.

Si F.O. parvient à recueillir de forts pourcentages, la C.G.T., qui connaît d'importantes difficultés de recrutement, risquerait bien d'utiliser la même démarche, et de créer ses propres syndicats dans le monde de l'Education Nationale: la F.E.N. se sent extrêmement menacée³⁷, même si "les militants Unité et Action ont de grandes réticences à l'idée de rejoindre la C.G.T." et si la F.E.N. elle-même pense qu'"une éventuelle intégration des enseignants dans la C.G.T. n'irait pas sans poser des problèmes internes plus aigus qu'aujourd'hui, à une organisation qui suit la ligne actuelle du P.C." (ibidem, pp.88-89).

La F.E.N. perd aussi de sa crédibilité, face à quelques grands "défis contemporains".

C'est d'abord une organisation "de gauche", socialisante: contrainte de redéfinir son projet, la F.E.N. ne fut guère aidée par la gauche au pouvoir, dont elle attendait pourtant beaucoup.

La F.E.N. stipule, en effet, son indépendance, c'est-à-dire l'absence de lien avec un parti politique, mais non son apolitisme puisqu'"elle affirme avoir un projet de société, que résume la notion de "socialisme dans la liberté" (ibidem, p.249).

Les "liens personnels" entre la F.E.N. et le P.S. sont d'ailleurs nombreux.

"En 1973, 13% des adhérents du P.S. étaient des enseignants. [...] En 1974, 44% des membres du Comité directeur étaient membres de la F.E.N., dont 18% pour Unité et Action, 26% pour U.I.D., alors que la C.F.D.T. n'en avait que 21%, F.O. et la C.G.T. 14,5% chacune."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.259.

En juin 1981, les "131 enseignants élus députés socialistes, composant près de 50% de l'effectif du groupe parlementaire, [étaient] membres de la F.E.N. pour la plupart" (ibidem, p.265).

Mais les postes de responsabilité auxquels accèdent certains adhérents de la F.E.N., tel le ministère du temps libre confié à André Henry, sont essentiellement symboliques et nullement stratégiques; la fédération n'est d'ailleurs pas omniprésente ni omnipotente dans les cabinets ministériels: plusieurs conseillers étaient ou avaient été membres du S.G.E.N. et certains n'étaient même pas syndiqués (ibidem, p.265).

Cette proximité partisane de la fédération n'est pas sans poser quelque problème.

Si les professeurs dominent le P.S., les instituteurs contrôlent la F.E.N.: les divergences sont fréquentes entre ces deux milieux, dont les attributs sociologiques, historiques et idéologiques sont tellement différents.

Par ailleurs, la F.E.N. attendait beaucoup d'un gouvernement socialiste qu'elle avait soutenu -le S.N.I. contribuant à financer la campagne des présidentielles de 1981 et les mutuelles enseignantes accordant des prêts importants; selon elle, le pouvoir n'étant plus un adversaire, son syndicalisme devait se transformer d'une force de "résistance", d'"opposition" et de "contestation", en une force de "proposition", de "construction" et d'"impulsion".

D'accord sur les principes d'une politique socialiste, ses revendications ne pouvaient plus qu'être purement corporatistes... et l'on connaît les difficultés du syndicalisme enseignant à réaliser le consensus de ses adhérents sur la seule défense d'intérêts professionnels.

"Pour ce qui est du court terme, nous nous battons dans la négociation pour défendre au mieux le pouvoir d'achat des fonctionnaires. Mais parce que nous ne perdons pas de vue les intérêts à long terme, cette bataille n'implique pas une condamnation globale de la politique du gouvernement dont nous continuons à penser que les objectifs fondamentaux vont dans le sens de nos revendications."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.266.

Ce revirement de fonction et de stratégie a transformé la fédération en une partenaire "conservatrice réformiste, à l'instar finalement de son interlocutrice, l'administration" (ibidem, p.277) et les enseignants le savent bien: dans 47% seulement des cas ils lui attribuent un "rôle moteur dans l'évolution scolaire, tandis que 24% d'entre eux la voient plutôt comme un "obstacle", 27% n'exprimant pas de jugement (ibidem, p.293).

Cette déviation ne recueille évidemment pas l'unanimité des tendances: Unité et Action parlait, en effet, plutôt d'une "phase plus aiguë de la lutte des classes", et Ecole Emancipée revendiquait l'"indépendance syndicale".

Certains diront pourtant que la "faiblesse des déterminants idéologiques de l'adhésion" est telle que "contrairement à une idée répandue chez certains militants, la conjoncture politique (la gauche réaliste de 1984 décevrait l'électeur socialiste de 81 qui se détournerait du socialisme et des syndicats qui en sont proches) n'aurait quasiment aucun effet" (J.F. Amadiou, 1989, p.143).

La récente bataille que la F.E.N. mena pour l'édification d'un vaste service public et laïc d'enseignement ne lui rendit guère sa crédibilité.

Fidèle à sa tradition culturelle, la F.E.N. est restée profondément laïque, trop sans doute, si l'on en juge les critiques dont a été victime le "combat d'un autre âge" qu'elle a mené contre l'école privée, en 1984.

L'anticléricisme de la F.E.N. se justifiait quand il répondait au cléricisme catholique et à la volonté de l'Eglise de régenter la société civile: mais dans une société où l'enseignement privé a acquis une légitimité nouvelle et subi une nette évolution³⁸, le combat anti-clérical s'avéra "démodé" et en total "décalage" avec les sentiments dominants au sein d'une opinion publique³⁹, par ailleurs fortement attachée à la liberté du choix de l'école⁴⁰.

"Deux tiers des français estiment que l'école publique globalement "remplit bien son rôle", et, simultanément, 70 à 80% qu'il faut permettre aux parents de choisir entre elle et une école privée; le financement par l'Etat de cette école recueille une adhésion très légèrement inférieure -et d'ailleurs variable selon la formulation de la question- mais l'adhésion à cette thèse l'emporte, sans exception, sur l'opinion contraire (qui ne recueille qu'entre 33 et 40% d'assentiments). [...] En février 1984, 66% des français plaçaient le libre choix de l'école en tête des libertés menacées; [...] en juin 1984, [...] 56% donnaient raison aux parents d'élèves du privé de vouloir manifester..."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.237-238.

Parallèlement, la dimension antireligieuse des enseignants laïcs a elle aussi décliné: si 35% d'entre eux se déclarent "sans religion", contre 14% de la population française, on a assisté ces dernières années, à une "acceptation de la laïcité par de nombreux chrétiens", et à une "présence massive" et un "engagement" de catholiques pratiquants dans l'école publique (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.220).

Les professeurs eux-mêmes ne considéraient pas, en 1984, l'unification comme une priorité -12,9% des enseignants la jugeaient prioritaire, 33,6% la considéraient comme importante: pour certains, la priorité résidait plutôt dans la rénovation d'un enseignement public qui en avait bien besoin.

Pourtant 55% d'entre eux persistaient à penser qu'"un système unique d'enseignement peut réaliser l'égalité des chances" et plus de 60% à estimer que "la laïcité demeure une valeur fondamentale toujours actuelle" (idem, p.292).

Mais le "sectarisme laïc est moins répandu qu'on ne le prétend puisque moins du quart des professeurs se prononcent pour le monopole de l'enseignement public": ils sont 42% à penser que "les établissements religieux devraient subvenir à leurs propres besoins sans recourir à l'aide de l'Etat", 29% à croire que "l'Etat devrait partiellement couvrir les frais des établissements scolaires religieux sous réserve d'un contrôle", et seulement 3% à estimer que "l'Etat devrait couvrir les frais des établissements scolaires religieux comme ceux des établissements publics" (G. Vincent, 1967, p.216).

Les professeurs eux-mêmes rejoignent l'opinion commune sur le respect de la liberté des parents à choisir l'école de leurs enfants, en invoquant souvent les mêmes mobiles, conformément à une même attitude "consumentiste": un peu plus de 67% des enseignants pensent que "l'Etat doit garantir aux parents, seuls responsables de l'éducation de leurs enfants, la liberté de choix de l'école", et 50% tiennent à ce que les établissements privés demeurent le recours éventuel à l'échec dans les établissements publics (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.292).

Conception quelque peu contradictoire et déroutante: cet attachement à l'égalité des chances et à la laïcité, cohabitant avec des attitudes "consumentistes", -peut-être parce que les enseignants sont aussi des parents ?-, suggère que les membres de l'Education Nationale "sont devenus des symboles condensant tout un ensemble de valeurs idéologiques qui constituent un patrimoine que l'on ne discute plus, mais qui n'induit pas non plus des attitudes correspondantes" (idem, p.292).

P. Braud faisait remarquer que face à des situations concrètes ou devant des problèmes politiques précis, "la France de gauche" ne se sépare pas "nettement et massivement" de "l'autre France", puisque, en 1984, "parmi les sympathisants du P.C., 40% se déclarent favorables à la réduction de l'intervention de l'Etat dans la vie économique et 51% se prononcent en faveur de l'aide de l'Etat à l'enseignement privé" (d'après J. Jaffré, enquête S.O.F.R.E.S., 1984, in P. Braud, 1985, p.79).

D'ailleurs, si 57% des électeurs du P.C. sont irréligieux, 31% ne pratiquent pas mais se déclarent attachés à l'enseignement religieux; de même, le P.S. est majoritairement catholique mais on ne trouve en son sein que 39% d'enseignants socialistes catholiques pratiquants ou "affiliés" (qui ne pratiquent pas tout en restant attachés à l'enseignement religieux): c'est que "le sexe, l'âge, le niveau d'études ou la profession induisent des propensions différentes à la déchristianisation, dans l'électorat socialiste, [comme] dans celui du P.C." et dans tous les autres électors, de sorte que "le détachement à l'égard de la religion constitue un phénomène social qui transcende en grande partie l'appartenance électorale et, plus largement, la dimension droite-gauche" (J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, pp.62-63).

notes du chapitre II

¹ 10 ans plus tôt, aux législatives de 1967, ils étaient 48% des professeurs à déclarer leur intention de voter à gauche, 27% à droite et 22% à ne pas répondre, contre respectivement 53%, 20% et 16% des instituteurs (G. Grunberg, R. Mouriaux, 1979, p.121).

² Les enseignants participent aux mêmes mécanismes que les employés et cadres du privé: la rémunération de ces derniers est un prélèvement opéré sur le profit ou la part de plus-value sociale que l'entreprise a pu s'approprier; leur travail n'incorpore pas directement de valeur au produit, donc ne donne pas naissance à une plus-value nouvelle, même s'il vise l'accroissement du profit capitaliste, mais leur salaire vient en déduction de ce profit (G. Dumenil, 1975) et fait partie des "faux frais de la production". L'enseignant se comporterait comme ces cadres du privé, qui, sans produire de bien matériel, par leur seule tâche de contrôle de la circulation ou de la valorisation du capital, permettent à l'entreprise d'accroître sa plus-value, dont une partie leur reviendra sous forme de salaire -même si ce dernier est loin de représenter l'équivalent de la plus-value accrue dont ils ont permis la réalisation.

³ La petite bourgeoisie se définit, quand on a éliminé les "victimes principales et directes du processus de prolétarianisation" (prolétaires et quasi-prolétaires, travailleurs domestiques), les "producteurs qui se reproduisent sur la base de rapports de production non capitalistes" (artisans et agriculteurs exploitants), les "gros bourgeois", capitalistes ou non, (directeurs d'entreprises, privées ou nationalisées, industrielles, commerciales, agricoles, bancaires ou même médicales, actionnaires, mais aussi avocats, notaires, ministres, députés... tous ceux qui "font la politique de la bourgeoisie en l'appliquant en douceur ou par la force" et qui sont "chargés de gérer au mieux de leur intérêt les fortunes privées et les biens personnels des familles bourgeoises, sans compter les "professionnels de l'idéologie bourgeoise" tels les journalistes, grands professeurs, écrivains, etc). Excluant les "producteurs marchands", les "prolétaires" ou "quasi-prolétaires", la "bourgeoisie capitaliste et sa suite destinée à maintenir les intérêts bourgeois", la petite bourgeoisie se limiterait donc à un ensemble hétérogène de petits commerçants, de "bénéficiaires directs de la dissociation croissante entre travail manuel et travail intellectuel" (cadres moyens et supérieurs salariés de l'appareil économique aux mains du capital), et enfin de cadres intellectuels de la fonction et des services publics... (C. Baudelot, R. Estabiet, J. Malemort, 1974, p.156). Ces auteurs reconnaissent néanmoins le caractère "négatif" d'une telle définition de la petite bourgeoisie. Aussi définiront-ils comme "petits bourgeois" ceux qui, "à cause de leur place dans les rapports de production se voient rétrocéder une fraction de plus-value", sous une forme juridique quelconque: bénéfice commercial, honoraire, avantages liés à l'exercice d'une profession salariée dans l'appareil d'Etat, ou à la détention d'une compétence technique rare, etc (idem, p.224).

Comment savoir si l'on bénéficie d'une part de la plus-value extorquée par le capital sur le prolétariat ?

La réponse se trouverait dans un calcul purement mathématique qu'opèrent les auteurs précités. On sait que le salaire paie l'usure de la force de travail, c'est-à-dire le remplacement des forces physiques et intellectuelles, qu'il faut reconstituer après chaque journée de travail pour pouvoir se représenter le lendemain dans un même état de fraîcheur (il faut donc l'équivalent en argent des biens nécessaires à la nourriture, au sommeil, à la détente, aux vêtements et aux médicaments); le salaire paie aussi la qualification de la force de travail, c'est-à-dire les frais de la formation initiale et du recyclage; enfin, il paie la reproduction de la force de travail, en permettant d'élever les enfants qui remplaceront, sur le marché du travail, les travailleurs "usés".

Si le salaire est inférieur à la valeur de la force de travail, telle qu'elle vient d'être définie dans ses multiples aspects, le salarié est un prolétaire; dans le cas contraire, il est un petit bourgeois.

Si l'on prend pour base de la valeur de la force de travail le salaire mensuel de l'ouvrier qualifié, la petite bourgeoisie comprend alors, pour C. Baudelot, R. Estabiet, J. Malemort, tous ceux qui perçoivent un salaire supérieur à cette référence.

⁴ Ainsi, lorsque l'on demande aux professeurs ce qu'ils pensent des autres professions, ils se montrent, dans leurs réponses, "plus sévères pour les militaires que pour les industriels", qu'ils jugent d'ailleurs très utiles à la nation (ils sont 64% de professeurs à émettre un tel jugement) mais qu'ils estiment peu.

Ils manifestent, en revanche, face au mot "commerçant" des "réactions tranchées", une profonde réprobation traduisant leur refus de la hiérarchie de l'argent et leur situation quelque peu inconfortable de "membre d'une société de consommation": ils sont donc comme "en porte à faux entre les valeurs (intellectuelles et morales) qu'ils proclament et les nécessités quotidiennes qui s'imposent à eux (G. Vincent, 1967, p.293 à p.295).

Le mépris que les fonctionnaires nourrissent à l'égard de la boutique est d'ailleurs réciproque: les commerçants entretiennent, en effet, une profonde rancœur envers les "gros",

certes, qu'ils ne sont pas devenus, mais aussi envers les salariés qu'ils n'ont pas voulu être, et qui, pourtant, détiennent sur eux des avantages non négligeables, surtout lorsqu'ils sont fonctionnaires: revenus fixes, congés payés, indemnités de licenciement, assurance maladie, retraite, et sécurité de l'emploi pour les employés de la fonction publique (N. Mayer, 1986, p.140).

"A les entendre, il y a deux catégories de français: les salariés qui "ont tous les droits", surtout s'ils sont fonctionnaires, et les indépendants qui n'en ont aucun."

N. Mayer, 1986, p.143.

5 Certains auteurs s'accordent en effet pour observer une "unité analytique" de la "position objective" des couches moyennes, avec, comme conséquence, une communauté d'attitudes, de comportements et de pratiques dans les divers domaines professionnel, politique et culturel (D. Monjardet, G. Benguigui, 1982, pp.605-638).

Les couches moyennes se situeraient, en effet, au croisement de deux axes figurant les "deux ordres de rapports" qui agissent conjointement, tout en étant "conceptuellement radicalement disjoints", selon lesquels fonctionne toute société: les "rapports sociaux de production", réglant les rapports entre le capital et le travail, et les "rapports sociaux de gestion du social", régulant les rapports entre l'Etat et la société civile dans leurs aspects politique, idéologique, culturel, symbolique et juridique (idem, p.606).

Tout individu appartenant aux dites couches moyennes serait un occupant des "places intermédiaires entre les fonctions dirigeantes et les emplois d'exécution" (ibidem, p.608), un "agent d'appareil, membre de la fonction d'encadrement" (ibidem, p.618).

Les orientations, sur les plans professionnel, politique ou culturel, propres aux classes moyennes, seraient communes à tous les agents d'appareils et se résumeraient respectivement en corporatisme, opportunisme et innovation.

Leur corporatisme, dans le domaine professionnel et syndical, résulterait de cet "intérêt objectif élémentaire commun à tous les agents d'appareil" de protéger et d'étendre le monopole dont découlent leurs ressources: "tout agent d'un appareil sait immédiatement que l'ensemble des caractéristiques de sa situation professionnelle (stabilité d'emploi, espérance de carrière, rémunération matérielle et symbolique, autorité, intérêt et variété de la tâche, etc.) est en rapport direct avec la puissance et la croissance de l'appareil lui-même" (ibidem, p.620).

Leur opportunisme en matière politique découlerait de la volonté des agents d'appareils d'étendre l'idéologie professionnelle à la totalité du champ politique et social: "la "valeur", au service de laquelle la profession s'institutionnalise, est promue au rang de valeur suprême et ceux qui en détiennent le savoir ont vocation rationnelle à régir le social dans son ensemble" (ibidem, p.624).

Dans la stratégie politique, cela se concrétise par le ralliement à tel ou tel camp, "selon les garanties qu'il est susceptible de leur donner dans la conjoncture" (ibidem, p.624).

Le corporatisme, que sert cet opportunisme, "ne procède pas d'une conscience de classe mais d'une conscience collective", et reflète non pas "le projet d'une classe" mais "l'utopie d'un corps", l'utopie d'une gestion sociale au service de l'intérêt général (ibidem, p.638)... ce à quoi G. Grunberg et E. Schweitsguth répondront "où est la différence?" (G. Grunberg, E. Schweitsguth, 1983, p.330)

Enfin, l'innovation serait la caractéristique commune de ces agents d'appareils sur le plan culturel, qui se manifesterait surtout dans les "nouveaux mouvements sociaux", exprimant ainsi leur "refus d'accepter l'absorption de l'ensemble des rapports sociaux dans les seuls rapports de production et d'accepter qu'il n'y ait d'acteurs sociaux majeurs que ceux qui s'identifient aux forces productives" (D. Monjardet et G. Benguigui, 1982, p.626); la non reconnaissance, par ces membres des fonctions d'encadrement, des conflits et enjeux centraux de la société industrielle, leur fait apparaître le champ politique comme "un carcan, une scène d'ombres ou un jeu truqué", dont ils se détachent soit par le "retrait apolitique", soit par une "production idéologique appropriée", nouvelle et originale (idem, p.628).

6 H. Desbrousses, animée de cette volonté de faire des instituteurs des prolétaires et des révolutionnaires à tout prix, opère une distinction entre professeurs et instituteurs au regard des "contradictions entre les groupes enseignants et les autres classes ou groupes sociaux".

Dans les relations que professeurs et instituteurs entretiennent respectivement avec le monde ouvrier et les couches sociales favorisées, elle rend central le "rapport existant entre origine des prélèvements sur la richesse sociale qui assure leur entretien et destination de la fonction qu'ils assument": lui seul rendrait compte des différences d'attitudes observées respectivement chez les instituteurs et les professeurs (H. Desbrousses, 1982, p.406).

Le prélèvement sur les fonds publics est destiné à des publics de nature et de taille différentes; l'enseignement élémentaire prend à la société ce qu'il retransmet plus ou moins également à l'ensemble de celle-ci, tandis que l'enseignement secondaire et supérieur, plus onéreux par unité d'élève, prend à l'ensemble de la société ce qu'il ne redistribue qu'à une fraction de classes privilégiées: "à cet égard, les professeurs ne peuvent que rarement entrer en conflit aigu avec les classes supérieures, tandis qu'une opposition relative les sépare des

couches inférieures de la société. Des dissensions tenant aux particularités de leur formation historique, peuvent aussi se manifester relativement aux exigences (d'ordre technique notamment) exposées par des fractions industrielles, ou commerciales, de la classe bourgeoise. Les instituteurs, en position intermédiaire, en raison de la destination de la fonction qu'ils assument, peuvent selon les moments entrer en contradiction avec les classes dominantes ou répondre à leurs desseins. Leurs divergences avec les classes populaires, en particulier la classe ouvrière, se développent dès lors que la destination sociale de leur fonction se trouve rétrécie." (idem, 1982, p.406).

⁷ Certains diront que s'il arrive au milieu enseignant de nouer certaines alliances avec le prolétariat, c'est surtout dans le but de l'utiliser comme "masse de manoeuvre" parce que l'enseignant "ne peut vouloir l'abolition de tout ce qui lui permet de se situer au-dessus du prolétariat" et que "ses intérêts divergent de ceux de la classe ouvrière, et sont voisins de ceux des autres fractions petites bourgeoises", comme en témoigne la "profonde solidarité de classe [qu'il] l'unit aux autres cadres supérieurs": ceux-ci ont toujours manifesté leur soutien aux revendications enseignantes les plus corporatistes et les professeurs le leur rendent bien "en manifestant leurs préférences pour les élèves des classes sociales les plus aisées et en choisissant d'aller exercer dans les établissements les plus bourgeois" (A. Leger, 1983, pp.91-92).

Le ralliement aux ouvriers tiendrait-il purement du corporatisme et de l'opportunisme propres aux classes moyennes?

Si l'on en croit D. Monjardet et G. Benguigui, les agents d'appareils pourraient choisir, librement et au gré des circonstances et des conjonctures, entre trois stratégies possibles: alliance avec le patronat, stratégie autonome ou alliance avec les autres salariés; selon eux si les fonctionnaires sont plus souvent socialistes que les médecins, il faut y voir l'expression d'une instabilité et d'une opportunité, et non la manifestation d'une détermination de classe, puisque ces mêmes fonctionnaires pourraient, à d'autres occasions, voter à droite! or ces trois stratégies possibles ne seraient-elles pas plutôt adoptées par trois groupes de cadres aux caractéristiques objectives distinctes ?

En omettant cette possibilité, la démarche de G. Monjardet et G. Benguigui ressemble à celle d'un "zoologiste étudiant les cris des quadrupèdes qui, observant une population composée de chats, de chiens et de lions conclurait que le groupe formé par ses quadrupèdes peut choisir entre trois moyens d'expression: miauler, aboyer ou rugir"! (G. Grunberg et E. Schweitsguth, 1983, p.336).

⁸ Il faut cependant nuancer selon la place occupée dans l'échelle socio-professionnelle au sein de chaque secteur.

En effet, "le clivage entre les personnels des deux sphères est davantage marqué en haut de la hiérarchie sociale": à position égale, les gens du public mettent dans l'urne plus souvent un bulletin de gauche que les gens du privé, mais "l'écart entre cadre supérieur du public et cadre supérieur du privé pour le vote à gauche est de 26 points", alors que "pour les couches moyennes, il est de 11 points" (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.152).

Le vote communiste subit les mêmes lois: les gens du public votent plus souvent communiste que les gens du privé, mais, si le vote communiste est, chez les cadres du public, trois fois plus important que chez leurs homologues du privé (respectivement 30% et 10%), l'écart est quasiment nul parmi les couches moyennes, puisque "plus d'un tiers des bulletins de gauche sont des bulletins communistes pour les couches moyennes, quel que soit le statut" (idem, p.152).

⁹ Cette combinaison originale a quelque chose de paradoxal: certes l'opposition au libéralisme économique est concevable chez des individus employés par l'Etat; mais la critique des valeurs morales traditionnelles peut paraître incongrue, aux yeux de certains, quand elle est le fait de personnes destinées à enseigner les normes à la jeunesse.

"Pour les petits et moyens fonctionnaires, l'école doit apprendre avant tout l'effort: pour les enseignants et les cadres fonctionnaires, l'école doit au contraire former avant tout des gens à l'esprit critique et éveillé". [...] Paradoxalement, les personnes chargées par la société de contrôler autrui à l'école, dans les quartiers, à l'hôpital, sont celles qui doutent le plus du bien-fondé des normes. Elles prônent davantage que les autres l'autonomie personnelle."
F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.157.

¹⁰ L'analyse des motivations à la syndicalisation, qu'opère G. Vincent en 1967, est profondément révélatrice de cet état de fait.

A cette date, le taux de non réponses à la question "Pour quelles raisons êtes-vous syndiqué" est d'abord relativement élevé: 32% des syndiqués ne se prononcent pas sur les raisons de leur choix, 21% adhèrent "par solidarité", 19% "pour la défense d'intérêts matériels" (22% des hommes et 17% des femmes), mais seulement 4% "pour la défense de l'Université et de ses valeurs" et 7% "par civisme ou par conviction politique" (G. Vincent, 1967, p.217); la syndicalisation "pour la défense des intérêts matériels" varie d'une catégorie de professeurs à l'autre, les agrégés se montrant les moins attirés au syndicat pour cette raison.

"A l'exception des agrégés, toutes les autres catégories se sont syndiquées essentiellement pour la défense des intérêts matériels (33% des moins que

licenciés, 23% des licenciés, 30% des capésiens, 24% des contractuels).[...] Par contre, 24% des agrégés disent s'être syndiqués "par solidarité".[...] Donc, ou bien les agrégés sont moins sensibilisés aux problèmes matériels parce qu'ils sont les mieux rétribués et parce qu'ils obtiennent plus facilement que les membres des autres catégories les postes qu'ils désirent, ou bien ils choisissent une motivation "noble" qui leur semble en harmonie avec leur titre "élevé".
G. Vincent, 1967, p.222.

Parmi les non-syndiqués, le taux de sans réponses est encore plus élevé (72% des enquêtés ne veulent pas, ou ne peuvent pas, fournir d'indications concernant leur refus d'adhérer); ceux qui acceptent de répondre pensent que "les syndicats font trop de politique" (8%), sont "en désaccord avec l'action et la pensée des syndicats" (5%), ou satisfont un "souci d'indépendance" (5%) (idem, p.217).

La tradition d'associer défense des intérêts corporatistes et diffusion d'idéaux politiques et de valeurs universelles dans la société ne fait pas non plus l'unanimité lorsque les professeurs ont à se prononcer sur le rôle du syndicat: 86% d'entre eux pensent fortement que la principale fonction syndicale porte sur la défense des intérêts professionnels, tandis que plus de la moitié estiment que "prendre position sur certaines grandes questions politiques concernant la vie du pays" n'est guère du ressort d'une organisation syndicale, 21% seulement étant tout-à-fait d'accord avec cette proposition (ibidem, p.217).

Le fort taux de syndicalisation ne doit pas non plus masquer des divergences de positions quant au rôle et aux fonctions auxquels le syndicat doit répondre, dans l'idéal: les professeurs sont, sur ce point, d'autant plus partagés qu'ils sont d'âge différent, issus de milieu hétéroclite, inégalement diplômés et spécialisés dans des disciplines diverses.

Si l'on considère le critère de l'âge, par exemple, le jeune professeur peut paraître plus attiré par le syndicat: affrontant les difficultés matérielles du début de carrière, le débutant peut trouver la cotisation syndicale, relativement élevée, plus rentable que ses aînés qui, parvenus au dernier échelon, ont résolu leurs problèmes d'avancement et de mutations; mais on peut y voir aussi une manière de "compenser son immaturité émotionnelle par un engagement politique rigoureux", une façon de se rapprocher du stéréotype du "puceau politisé" (ibidem, p.201).

¹¹ Il semblerait, aujourd'hui, qu'au sein de la fonction publique "les carrières ne peuvent plus s'organiser comme autrefois", du fait d'un "déséquilibre entre l'offre et la demande d'emplois publics" (J.L. Bodiguel, L. Rouban, 1987, p.549).

Entre 1950 et 1960, en effet, la fonction publique attire peu et il est fréquent que le nombre des candidats à un concours soit bien inférieur à celui des postes à pourvoir; or, à partir de 1970, c'est le contraire qui se produit, et le service public devient très recherché, la première motivation à l'entrée dans la fonction publique étant la sécurité de l'emploi (43% des réponses vont dans ce sens contre 37% d'interviewés qui répondent "parce que je n'ai pas trouvé d'emplois ailleurs" et 5% seulement qui se disent avoir été attirés par la garantie d'avancement, selon un sondage S.O.F.R.E.S., Le Nouvel Observateur-TF1, Le Nouvel Observateur, 16 janvier 1987, p.32).

Cette situation entraîne une "désagrégation de la hiérarchie" et une "démotivation profonde". En effet, les candidats aux concours étant surdiplômés et surqualifiés, la fonction publique n'offre plus désormais la mobilité sociale ascendante qu'elle garantissait dans les années 1960.

Certes, l'administration devient de plus en plus compétente mais la gestion du personnel s'avère de plus en plus difficile et l'intérêt pour la profession s'amoindrit: "concrètement, cela se traduit par un désintérêt profond à l'égard du service à accomplir, une fuite en avant vers des corps supérieurs à travers les concours internes, ce qui ne va pas sans désorganiser profondément la répartition des tâches et la gestion des effectifs. Parallèlement, les "anciens" ayant un niveau "normal" sont distancés par des surdiplômés dans les concours internes et se démotivent tout autant. Au bout du compte, l'élévation du niveau moyen des candidats entraîne une baisse de la rentabilité et/ou de l'efficacité de l'Administration" (ibidem, p.550).

¹² Le projet de ces oeuvres est cependant antérieur au syndicalisme, et déjà présent dès les balbutiements de l'amicalisme: des sociétés de secours mutuel sont créées avant le vote des lois fondamentales (bibliothèques scolaires, caisses des écoles, cours d'adultes animés par les instituteurs).

Elles présentent également une autonomie financière et économique, et l'adhésion à ces oeuvres est indépendante de l'engagement syndical.

Par ailleurs peu d'oeuvres relèvent directement du syndicalisme mais plutôt d'"initiatives de militants syndicaux, agissant à titre individuel ou sur mandat d'une section locale" ou d'"initiatives convergentes de plusieurs instances nationales, syndicales ou non syndicales". Si les responsables sont néanmoins majoritairement issus des appareils syndicaux, c'est moins par relation personnelle, affinité personnelle ou géographique, ou pression syndicale, que par compétence, dévouement et partage d'idéaux. Leurs dirigeants sont d'ailleurs élus, ce qui rend difficiles les tentatives de "parachutage", quoique le label syndical demeure un critère

tacite du recrutement des cadres, face auquel les représentants du S.N.I. et de la tendance U.I.D. paraissent favorisés (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.147 à p.149).

13 Cette montée de l'individualisme, au sein de ces oeuvres, peut néanmoins s'expliquer par leur fonctionnement et leur fonction.

En effet, bien qu'elles veuillent offrir un modèle de démocratie, cette dernière restera imparfaite tant que les structures demeureront profondément centralisées, le pouvoir de décision seulement concentré dans "quelques technostructures", éloignées de la masse des adhérents, vérifiant cette fameuse "loi d'airain de l'oligarchie bureaucratique", et exigeant des compétences en matière de gestion dont sont démunis les plus fervents de leurs militants. Devant cette contrainte de recourir à des salariés "spécialisés" de plus en plus nombreux, ne partageant pas nécessairement les mêmes idéaux, ni les mêmes intérêts, la perspective d'autogestion et la volonté démocratique sont compromises, la défense des intérêts des adhérents allant même jusqu'à installer une "exploitation collective des salariés par les adhérents" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.173).

Par ailleurs, la passivité des adhérents découle de la fonction même de ces oeuvres: assurés de leur protection, voire de leur "surprotection", les membres de ces organisations se contentent d'en percevoir les bénéfices immédiats qu'ils considèrent souvent comme un "dû", voire un "acquit": "l'égoïsme et l'individualisme de l'adhérent sont le revers de l'intérêt pressenti que lui portent les oeuvres" (idem, p.174).

14 Si le P.C. est le plus masculin et le plus jeune des partis, il est aussi le plus populaire, attirant surtout des personnes en âge de travailler (14% de retraités), surtout des ouvriers, des employés et des cadres moyens, avec autant d'O.S. et de manoeuvres que d'O.Q., vivant majoritairement en milieu urbain (43% de son électorat vit dans des communes de plus de 30.000 habitants, dont 22% dans des villes comprises entre 30.000 et 100.000 habitants, banlieues des grandes métropoles), et relativement peu instruits (23% ont fréquenté le secondaire ou le supérieur, 44% ont suivi l'école primaire, 19% possèdent un C.A.P. professionnel) (J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, pp.34-35).

Le P.S. et le M.R.G. apparaissent moins typés que le P.C., plus proches de l'ensemble de l'électorat national, malgré une très légère sur-représentation des hommes, des plus jeunes et des actifs, surtout des salariés du secteur privé (22%, presque autant qu'au P.C. mais bien moins que dans la population active, où ils ne sont que 16%), et une sous-représentation des employeurs et des travailleurs indépendants.

La clientèle socialiste est moins ouvrière que celle du P.C. (les ouvriers comptent pourtant encore pour 20%, soit 4 points au-dessus de la moyenne), plus centrée sur les employés, cadres moyens, voire cadres supérieurs, et en particulier sur les professeurs.

L'électorat socialiste est plus instruit que celui du P.C. puisqu'il compte 21% de personnes ayant suivi l'enseignement secondaire et 10% l'université ou une grande école (idem, pp.35-36).

L'électorat conservateur est, quant à lui, nettement féminin, âgé (49% ont plus de 50 ans et 17% plus de 70 ans) et retraité.

Ses actifs sont surtout employeurs, agriculteurs, petits commerçants et artisans; les ouvriers, cadres moyens et employés y sont sous-représentés.

C'est un électorat hétéroclite qui se compose de deux sous-populations: l'une instruite, l'autre n'ayant suivi que des études primaires (agriculteurs et travailleurs indépendants); l'une aux revenus faibles (retraités), l'autre dotée d'un solide patrimoine (ibidem, pp.37-38).

L'extrême-gauche et les écologistes sont plus féminins que les autres partis de la gauche, et aussi beaucoup plus jeunes (30% des sympathisants du P.S.U. et de l'extrême-gauche ont moins de 25 ans et 43% des écologistes ont moins de 30 ans).

Les écologistes sont particulièrement aisés et instruits: 14% seulement n'ont fréquenté que l'école primaire, 22% l'enseignement secondaire et 34% le supérieur.

On y trouve une sur-représentation de cadres moyens et supérieurs, et d'étudiants; ce sont les professeurs qui dominent chez les cadres supérieurs, et les instituteurs et techniciens, et non les cadres administratifs ou les personnels des services médicaux et sociaux, chez les cadres moyens, donc des sujets qui non seulement possèdent un capital culturel, mais qui en font profession.

"[En 1978], la somme des suffrages d'extrême-gauche et écologistes atteint 26% chez les étudiants, 22% chez les professeurs, 14% dans les services médicaux et sociaux, 12% chez les techniciens et 10% chez les instituteurs, et encore 8% chez les employés de bureau et 7% chez les cadres administratifs moyens alors que ces électorats représentent 5% de la population totale. La concurrence entre les différents partis de la gauche et les écologistes est vive chez les couches moyennes salariées qui sont devenues un enjeu capital pour les partis politiques."
J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.155.

57% des écologistes vivent dans des communes de plus de 30.000 habitants, des métropoles et non des banlieues populaires.

Les préoccupations écologistes sont donc le fait de "bourgeois intellectuels et urbains" (ibidem, p.39).

Le P.S.U. et l'extrême-gauche sont un peu plus populaires que les écologistes, avec un peu plus d'ouvriers (16%, soit la moyenne nationale), plus d'employés (14%), plus de cadres moyens, ou prédominent les personnels médicaux et sociaux, et moins de cadres supérieurs.

Ce sont donc des individus au capital culturel moins élevé (26% n'ont fréquenté que le primaire, 46% le lycée ou l'université), assez aisés sans être très riches.

Le P.S.U. est socialement plus proche des écologistes, alors que l'extrême-gauche est plus populaire, moins instruit et moins aisé.

Les enseignants, instituteurs et professeurs pèsent pour 15% dans le P.S.U. (ibidem, pp.39-40).

15 Il ne faut toutefois pas oublier le renversement généralement constaté entre la proximité partisane et le vote, une forte proportion d'électeurs votant, au tour décisif, contre la gauche, alors qu'ils se déclarent en même temps majoritairement proches d'un parti de gauche.

"78% des personnes interrogées [...] sont favorables à "la suppression des avantages d'un bon nombre de français pour réduire les inégalités sociales entre les gens" et 71% souhaitent que l'on "interdise tout licenciement tant qu'un nouvel emploi n'est pas garanti", mais seulement 39% sont favorables à une "extension des nationalisations" et 28% à une "augmentation des impôts pour obtenir la gratuité complète de certains services publics". Les français apparaissent ainsi massivement acquis à un renforcement des mesures de protection sociale face aux conséquences de la crise mais ils sont tout aussi attachés au libéralisme économique et au maintien de leurs privilèges personnels.

J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.25.

Ce décalage n'a cependant pas la même ampleur dans tous les partis.

Seul le P.C. mobilise bien ses partisans; le premier tour des élections représente, pour ses sympathisants, moins l'occasion d'un vote tout de suite utile, qu'une manière de se compter comme électeur communiste, face à la droite, mais aussi au sein de la gauche: le vote est d'abord un "acte de discipline partisane" (J. Capdevielle, E. Dupoirier, G. Grunberg, E. Schweisguth, C. Ysmal, 1981, p.31).

Le renversement entre vote et proximité partisane s'avère plus important dans les formations de l'U.D.F.-R.P.R. (13% des individus proches de l'U.D.F. et 9% des sympathisants du R.P.R. votent à gauche ou s'abstiennent) et plus grand encore chez les sympathisants de l'extrême-gauche, du P.S.U. et des écologistes (idem, p.27).

Au P.S., ce sont 10% des sympathisants socialistes qui votent au tour décisif pour des candidats de la majorité sortante et 8% qui s'abstiennent, refusant d'arbitrer entre la gauche et la droite, soit 18% au total qui font défaut à la gauche au moment du vote (ibidem, p.27).

Quant à l'extrême-gauche, 24% seulement de ses sympathisants votent pour elle, les autres se répartissant entre un vote pour le P.S.U., le P.C., le P.S. ou les écologistes.

Malgré ce décalage entre proximité partisane et vote, il faut souligner la marginalité des transgressions de la frontière gauche-droite.

Mais on peut remarquer aussi que les sympathisants exclusifs de la gauche sont encore moins nombreux que les électeurs de la gauche, et que le même fait s'observe à droite: le dépassement du clivage droite-gauche apparaît alors nettement en terme de sympathie partisane puisqu'il concerne 42% de la population interrogée (ibidem, p.60).

En effet, lorsque l'on demande aux électeurs de ranger les partis politiques principaux, en commençant par ceux pour lesquels ils éprouvent le plus de sympathie pour finir par ceux pour lesquels ils en éprouvent le moins, l'étonnement est grand.

Car on peut être "surpris du poids relativement faible des "sympathisants exclusifs" de la gauche dans l'électorat communiste (52%)", mais on l'est encore plus en ce qui concerne le parti socialiste, puisque "le poids des électeurs dont les sympathies partisans débordent le cadre de la gauche (71%) l'emporte de façon décisive sur celui des sympathisants exclusifs (22%)" (ibidem, p.59).

Ainsi l'extrême-gauche est rejetée de tous les partis, tout comme le P.C. jugé antipathique même par le P.S. ou l'extrême-gauche qui lui préfèrent l'U.D.F..

16 Un exemple de cet attachement aux fonctions sélectives, élitistes et reproductrices de l'école est entièrement contenu dans l'attachement que manifestent nos professeurs à la notation: 62% seraient opposés à la suppression de la notation, et 16% seulement y seraient favorables (A. Leger, 1983, pp.190-196).

La plupart des professeurs jugent le système de notation juste et impartial, objectif, désiré par l'élève, conforme aux impératifs sociaux, voire comme une chance offerte aux meilleurs des plus défavorisés pour rejoindre l'élite.

Les trois-quarts des agrégés se montrent défavorables à sa suppression, contre la moitié seulement des M.A..

Le taux d'opinions favorables à une telle suppression croît à mesure que l'on descend dans la hiérarchie des grades: 9% chez les agrégés, 16% chez les certifiés, 34% chez les M.A.

Aussi l'attachement à la notation n'est-il pas lié aux appartenances syndicales, mais à la situation sociale des professeurs dans la structure des rapports de classes, et à leur situation scolaire dans la hiérarchie de l'école: la remise en cause de la notation serait remise en cause des intérêts de classe des professeurs, puisque, dans leurs réponses, ils montrent qu'ils se sentent visés dans leur pouvoir, dans leur compétence et dans leur prestige.

17 Les jugements portés sur le travail et les résultats scolaires sont fonction de l'origine sociale des élèves... mais aussi de celles des professeurs.

Si les appréciations et les notes structurent et expriment le jugement professoral, on peut aisément démontrer qu'elles dépendent étroitement de l'origine sociale des élèves (P. Bourdieu, M. de Saint Martin, 1975, pp.68-93).

"Les qualificatifs les plus favorables apparaissent de plus en plus fréquemment à mesure que l'origine sociale des élèves est plus élevée. [...] L'origine parisienne constitue un avantage supplémentaire. [...] Les élèves issues des classes moyennes (qui constituent plus de la moitié du groupe des notes situées entre 7,5 et 10 et qui sont totalement absentes du petit groupe des notes supérieures à 12) sont la cible privilégiée des jugements négatifs -et des plus négatifs d'entre eux, tels que simplet, servile ou vulgaire. Il suffit de rassembler les qualificatifs qui leur sont de préférence appliqués pour voir se composer l'image bourgeoise du petit bourgeois comme bourgeois en petit: pauvre, étroit, médiocre, correct sans plus, maladroit, gauche, confus, etc. Les vertus mêmes qu'on leur accorde sont aussi négatives: scolaire, soigneux, attentif, sérieux, méthodique, timide, sage, honnête, raisonnable. Quand il arrive qu'on leur reconnaisse les qualités les plus rares, comme la clarté, la fermeté, la finesse, la subtilité, l'intelligence ou la culture, c'est presque toujours avec des restrictions. [...] Quant aux élèves issues des fractions de la classe dominante les plus riches en capital culturel, elles échappent à peu près totalement aux jugements les plus négatifs, même euphémisés, ainsi qu'aux vertus petites bourgeoises et se voient attribuer très souvent les qualités les plus recherchées."

P. Bourdieu, M. de Saint Martin, 1975, p.72.

Les attendus des jugements professoraux s'établiraient selon des "critères tout à fait étrangers à ceux explicitement reconnus dans la définition technique de la performance exigée": l'enseignant évaluerait le travail de ses élèves, non pas en fonction de la qualité de ce travail, mais à travers la connaissance qu'il a de leur "hexis corporelle", de leur "apparence physique proprement dite qui est toujours socialement marquée (à travers des indices tels que la corpulence, le teint, la forme du visage) mais aussi [de leur] corps socialement traité (avec le vêtement, la parure, la cosmétique, et surtout les manières et le maintien)" (idem, p.73).

Mais le jugement peut aller jusqu'à porter sur la pratique que les élèves font de la parole dont "l'accent, l'élocution et la diction [...] sont les marques les plus sûres, parce que les plus indélébiles, de l'origine sociale et géographique" (ibidem, p.73).

Tout se passe donc comme si les propriétés physiques de la personne, socialement marquées, reflétaient ses qualités intellectuelles et morales, de sorte que le classement scolaire se réduit à une opération de classement social sur lequel il repose pourtant, mais qu'il cache subtilement, servant à la fois "de relais et d'écran entre le classement d'entrée qui est ouvertement social, et le classement de sortie, qui se veut exclusivement scolaire" (ibidem, p.76).

Evidemment, les professeurs sont peu conscients de ce mécanisme et sont des "mystificateurs mystifiés".

"[Les professeurs] ne font bien ce qu'ils ont à faire (objectivement) que parce qu'ils croient faire autre chose que ce qu'ils font; parce qu'ils font autre chose que ce qu'ils croient faire; parce qu'ils croient dans ce qu'ils croient faire. [...] Ils sont les premières victimes des opérations qu'ils effectuent. C'est parce qu'ils croient opérer un classement proprement scolaire [...] que le système peut opérer un véritable détournement du sens de leurs pratiques, obtenant d'eux qu'ils fassent ce que "pour tout l'or du monde" ils ne feraient pas."

P. Bourdieu, M. de Saint Martin, 1975, p.80.

Cependant, si les appréciations des professeurs sont tributaires de l'appartenance sociale de leurs élèves, l'origine sociale des enseignants eux-mêmes intervient dans l'établissement des jugements.

Les enseignants, originaires des classes sociales favorisées, privilégient "les valeurs les plus prestigieuses de la réussite scolaire (intelligence, brio, motivation)"; ils sont aussi, avec les agrégés, les professeurs les mieux rémunérés ou les enseignants des sections les plus valorisées, les plus attachés au classement et à la notation comme s'ils défendaient ainsi leurs "propres intérêts de classe" et les "privileges du corps" (A. Léger in B. Aupetit et alii, 1985, p.200 à p.203).

Leurs collègues, issus d'un milieu de cadres moyens ou de petits indépendants, privilégient, quant à eux, "les qualités ambiguës liées au travail et à l'effort" (idem, p.201).

Les professeurs en provenance d'un milieu populaire valorisent "la discipline", "le respect de l'ordre et du maître" mais tempèrent "la condamnation sans nuances développée par leurs collègues provenant d'autres milieux sociaux" en discernant "quelques traits positifs dans l'environnement et l'univers social" des élèves en difficulté fréquentant les Z.E.P. ou les établissements des quartiers ouvriers (ibidem, pp.201-202).

C'est aussi parmi les professeurs originaires des classes populaires ou des fractions inférieures des classes moyennes que l'on trouve une "indifférence évidente, souvent teintée d'une vague ironie, envers la plupart des aspects du fonctionnement du système scolaire qui, pour nombre de leurs collègues possèdent une valeur symbolique": ils attachent donc moins d'importance au recrutement par concours, aux programmes "traditionnels", aux relations d'autorité professeurs/élèves, aux critères d'évaluation habituellement utilisés pour juger des compétences scolaires; ils sont enfin, parmi les professeurs hommes, les plus disposés à s'adapter et à adapter leur pédagogie au nouveau public, socialement et scolairement peu sélectionné, qui afflue désormais dans leur classe, avouant ainsi "des comportements hétérodoxes dans leur travail" et "une assez grande liberté individuelle par rapport aux contrôles de l'inspection générale ou des chefs d'établissement" (J.M. Chapoulie, 1987, p.160).

Mais les capacités d'adaptation des professeurs à leur nouveau public à recrutement populaire varient aussi avec "les caractéristiques individuelles, comme la matière enseignée, la trajectoire scolaire suivie ou l'expérience antérieure de l'enseignement":

"D'une manière générale, les professeurs des disciplines scientifiques avaient, plus facilement que leurs collègues littéraires, pu adapter, sans les transformer substantiellement, les normes ordinaires de jugement de l'accomplissement scolaire à chaque niveau d'études: dans les disciplines expérimentales (sciences naturelles et technologie), ils semblaient trouver un appui dans les intérêts constitués des élèves pour les objets concrets sur lesquels portent ces enseignements. [...] Les difficultés des professeurs d'histoire-géographie semblaient, au contraire, particulièrement aiguës: rien dans leur matière ne retenait d'avance l'intérêt des élèves, et, par ailleurs, leur faible influence sur les conseils de classe rendait spécialement ardu le maintien de la discipline dans les classes. [...] En français, plus encore qu'en histoire, les professeurs semblaient incertains quant à la définition de leur matière et quant aux critères selon lesquels ils devaient mesurer les performances scolaires des élèves et donc, ultérieurement, formuler leurs avis sur l'orientation."

J.M. Chapoulie, 1987, p.321 à p.323.

Ce sont les positions de classe qui structurent le plus les jugements quotidiens émis par les professeurs quant aux résultats de leurs élèves, jugements qui reflètent de manière immédiate, mais inconsciente, les positions et intérêts des classes en présence (A. Leger, 1983, pp.185-187).

"Ce qui structure le mieux les attitudes des professeurs en matière de jugement porté sur les élèves, ce ne sont pas les opinions politiques et sociales mais les variables définissant la situation sociale et scolaire de l'enseignant."

A. Leger, 1983, p.183.

L'explication de l'échec scolaire par des causes individuelles ou sociales subit des variations identiques à celles observées dans les jugements professoraux (idem, pp.115-148).

La référence à la problématique des dons se cache derrière la notion plus neutre d'intelligence.

Les non-syndiqués sont les plus nombreux à l'utiliser (17%) contre 3% seulement des adhérents du S.N.E.S. favorables à la tendance U.A.; les professeurs issus de la classe ouvrière ou employée y font le moins allusion (5%) contre 11% de leurs collègues d'autre origine; les agrégés l'utilisent beaucoup (17%) contre 7% des certifiés et 2% des M.A.; la référence à l'inintelligence comme cause de l'échec scolaire est plus fréquente chez les professeurs de section C que chez les autres, totalement absente chez les enseignants du technique, plus souvent évoquée en haut de la hiérarchie des traitements (18%) qu'en bas (6%).

En utilisant différenciellement le critère du manque d'intelligence pour rendre compte de l'échec scolaire, "les enseignants ne nous apprennent pas grand chose sur leurs élèves ni sur les causes de l'échec scolaire, mais beaucoup sur eux-mêmes".

"La façon de classer les élèves est surtout une façon de se classer soi-même et la tendance à émettre un jugement d'inintelligence est d'autant plus forte que les enseignants occupent eux-mêmes une position valorisée à leurs yeux et socialement prestigieuse. [...] La réussite sociale ne confère pas seulement des privilèges matériels mais aussi des privilèges symboliques: le droit souverain au mépris des facultés intellectuelles des groupes dominés en est une illustration. [...] La disparition du thème [de l'inintelligence] est ambivalente: selon le contexte, elle peut signifier un refus de l'élitisme ou à l'inverse une acceptation des modèles élitistes dominants, [comme chez les professeurs du technique]: [pour ces derniers], proclamer le manque d'intelligence de ceux qui échouent dans les

disciplines techniques serait, du même mouvement souligner l'intelligence de ceux qui y réussissent: aucun enseignant ne s'y risque..."

A. Leger, 1983, pp.117-118

L'explication de l'échec scolaire par le manque de travail est directement liée à la trajectoire individuelle ou familiale d'ascension des professeurs.

Si les professeurs d'origine ouvrière ou employée mentionnent le moins le manque de travail comme cause d'échec (5%), ceux sont ceux qui viennent des fractions déclinantes et inférieures de la petite bourgeoisie (cadres moyens et petits indépendants) qui insistent sur l'effort (15%) ainsi que leurs collègues en provenance d'un milieu de cadre supérieur (10%).

Les non-syndiqués insistent beaucoup sur la notion de travail (17%) contre seulement 5% des adhérents du S.N.E.S., tendance U.A..

Ici encore la référence au manque de travail comme source d'échec n'est pas socialement neutre: "même si le thème ne revêt pas le caractère fataliste des constats d'inintelligence, [...] il fonctionne dans le même sens par une sorte de complémentarité".

"Insister sur la paresse est [...] une façon d'accabler les élèves en leur faisant porter toute la responsabilité de leur échec. [...] Quand à la logique des conclusions qui en découlent, elle est identique dans les deux cas: les "inaptes", tout comme les "mauvaises volontés" doivent être éliminés. [L'absence de référence à l'effort peut avoir deux significations opposées]: dans certains cas, elle peut s'articuler avec une idéologie résolument anti-élitiste; mais dans d'autres cas, [...] en assignant à la réussite dans leur matière des conditions autres que celles du travail, les professeurs de lettres ne manifestent-ils pas ainsi que le succès n'y est pas à la portée de tout le monde?"

A. Leger, 1983, pp.120-121.

L'évocation du manque de bases, présenté comme "une carence personnelle de l'élève, comme un trait constitutif de sa personne, le manque d'"avoir" [devenant] alors un manque d'"être", et la référence à un manque de motivation, apparaissent un refuge "évitant aux enseignants d'avoir à adopter une position trop tranchée dans le domaine controversé de la détermination des causes de l'échec scolaire" (idem, p.122).

Ces traits "libres", "individuels", "naturels", qui nient "tout déterminant social de l'échec", sont peu utilisés car ils semblent reliés à une "démarche d'autodépréciation propre à l'enseignant" (ibidem, p.124).

Face à ces critères psychologisants de l'échec scolaire, les enseignants évoquent des causes plus directement "sociales".

Parmi elles, le manque de moyens matériels évite d'imputer à l'élève la responsabilité de son échec, tout en dispensant l'enseignant de toute remise en cause profonde du système.

Davantage défendu en haut de l'échelle hiérarchique, ce thème des moyens insuffisants est lui aussi socialement déterminé puisque non théoriquement fondé, comme le prouvent les travaux de M. Cherkaoui: la réussite scolaire croît, certes, quand l'effectif de classe se réduit...mais la relation ne se vérifie que pour les enfants issus des classes aisées, et s'inverse, au contraire, pour les enfants originaires des milieux populaires!

"L'attitude pédagogique visant à concentrer tous les efforts du maître sur un nombre restreint d'élèves et à protester contre l'envahissement, la pléthore, la multitude, entre dans un rapport social direct avec la morale propre aux classes menacées ou décadentes"; les classes moyennes, en effet, soucieuses de préserver les acquis d'une laborieuse ascension, limitent la taille de leur progéniture pour laquelle elles investissent dans le système scolaire: il apparaît donc que "la sensibilité différentielle aux classes trop nombreuses entretient des rapports étroits avec le degré d'estime dont jouissent les "familles nombreuses" au sein de chaque classe sociale, et avec les attitudes qui déterminent le nombre d'enfants engendrés" (ibidem, p.127).

Les "mauvais enseignements antérieurs", remettant en cause la compétence des collègues, tant sur le plan pédagogique que sur celui des connaissances et du diplôme est une autre explication "sociale" de l'échec scolaire.

Ce thème est néanmoins le moins utilisé par les agrégés, peut-être parce qu'"ils sont plus soucieux que tous les autres du respect dû à la valeur du titre et du grade, [...] respectant chez autrui ce qu'ils entendent qu'on valorise chez eux" (ibidem, p.131).

L'inadaptation des programmes au public fréquentant l'école, trop ambitieux (11%) ou trop arbitraires (4%) est encore un autre thème pour évoquer les causes "sociales" de l'échec scolaire, mais les enseignants les plus à gauche sont aussi les plus nombreux à évoquer l'arbitraire des programmes (18% des syndiqués du S.N.E.S., tendance U.A., 5% des syndiqués du S.G.E.N. mais 0% pour les autres).

Restent les jugements portés sur les milieux populaires, toujours négatifs, se présentant comme "le constat de manques, de lacunes, de handicaps d'ordre culturel" (ibidem, p.132).

Si cet argument est de gauche, il est le reflet, en même temps, du point de vue des classes dominantes selon lequel les classes dominées ne constituent qu'un ramassis d'êtres primitifs.

Dans ce tableau des causes, individuelles ou sociales, de l'échec scolaire, les enseignants de gauche sont toujours les plus nombreux à évoquer les secondes que les premières. Ils sont aussi plus nombreux à être syndiqués, que non-syndiqués, à délaisser les syndicats conservateurs et à préférer la tendance U.A. quand ils sont au S.N.E.S..

Plus ils attribuent à l'échec scolaire une cause individuelle, et plus les enseignants sont favorables à l'interruption de la scolarité à 14 ans et défavorables à sa prolongation jusqu'à 18 ans.

Inversement, plus ils attribuent à l'échec scolaire des causes sociales, plus nos professeurs sont défavorables à une interruption de l'obligation scolaire à 14 ans et favorables à son extension à l'âge de 18 ans.

Les adhérents à des syndicats conservateurs, comme le S.N.A.L.C. sont encore plus favorables à un retour de l'obligation scolaire à 14 ans (93% d'entre eux) que les non-syndiqués (58%); la tendance U.A. du S.N.E.S. y est la moins favorable (14% contre 42% encore pour l'ensemble des syndiqués du S.N.E.S. et 19% pour les adhérents du S.G.E.N.) et la plus favorable à une prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans (58% contre 29% des adhérents du S.G.E.N., 15% des adhérents du S.N.E.S., 5% des non-syndiqués et 0% des syndiqués du S.N.A.L.C.) (ibidem, p.145).

Des clivages apparaissent aussi en fonction du vote, "la problématique de l'obligation scolaire [semblant] donc saisie comme directement politique": le P.C. soutient la prolongation des études, les électeurs de droite sont les plus nombreux à s'y opposer, tandis que le P.S. adopte une position intermédiaire (ibidem, p.147).

Si les causes de l'échec scolaire sont diversement déterminées, l'étendue de la crise scolaire est, elle aussi, diversement appréciée, et les solutions proposées variables selon les "représentations sociales" et les "attitudes face au changement".

"Cette crise, majoritairement reconnue, reste appréhendée à des niveaux de conscience fort différents et déchiffrée selon des codes idéologiques opposés. Ainsi, certains conservateurs pressentent une sorte de crépuscule des idoles et sont amenés à déplorer, sur un mode catastrophique, le déclin général des valeurs. [...] Inversement, certains progressistes voient dans cette crise une confirmation de la nécessité des changements qu'ils souhaitent. [...] Les uns préconisent "une sélection plus rigoureuse" (non-syndiqués) ou le retour "à un enseignement plus ancien qui a fait ses preuves" (non-syndiqués), tandis que d'autres appellent de leurs vœux "la révolution" ou, tout au moins, "une refonte totale de notre système éducatif depuis la maternelle jusqu'à l'université, avec une orientation vraiment démocratique" (S.N.E.S.-U.A.)."

A. Leger, 1983, p.140.

18 Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à demander les lycées bourgeois, peut-être parce que, plus nombreuses qu'eux à venir d'un milieu favorisé ou à avoir épousé un conjoint cadre supérieur, elles recherchent un rapprochement avec des élèves d'origine semblable à la leur.

L'attrait pour les lycées bourgeois dépend aussi de l'origine sociale des professeurs puisque l'on observe "une forte corrélation entre l'origine sociale de l'enseignant [ou celle du conjoint] et celle de ses propres élèves" (A. Leger, 1983, p.36): 52% des professeurs dont le père était cadre supérieur ou patron enseignant dans les sections C des lycées et 11% seulement dans le technique, contre respectivement 31% et 32% pour les professeurs issus de familles ouvrières ou employées (idem, p.37).

Ceci prouve le caractère éminemment social de certaines démarches apparaissant pourtant comme des plus individuelles.

Certaines analyses des motivations sous-jacentes aux stratégies de carrière des enseignants ne contredisent cependant qu'en apparence la thèse d'A. Leger.

J.M. Chapoulié, par exemple, observe que la stratégie de carrière des agrégés et certifiés découle de la fermeture des "possibilités de promotion institutionnelle" qui les inciterait à des "changements portant sur la localisation géographique de leurs postes et sur les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui leur sont confiés" (J.M. Chapoulié, 1987, p.249).

Selon cet auteur, "le facteur déterminant de l'abandon des établissements à recrutement populaire par les professeurs" serait contenu dans "les difficultés dans l'accomplissement du travail" et dans "le maintien de la discipline", puisque "certains lycées techniques anciens, ayant conservé les méthodes de maintien de la discipline qui étaient les leurs par le passé, possèdent un personnel enseignant assez stable" (idem, p.241); leur attrait pour les lycées des grandes villes serait, quant à lui, lié au recrutement socialement et scolairement sélectif, réputé plus "facile", mais aussi plus "gratifiant", la meilleure "réputation professionnelle qui continue à s'attacher, dès leur nomination, aux professeurs de ces établissements" pouvant "se monnayer en leçons particulières, en cours dans des établissements privés ou même simplement en relations dans les classes supérieures" (ibidem, p.251).

Certains certifiés préfèrent même demeurer dans les petites villes, où ils n'ont pas à affronter la concurrence des agrégés, où ils sont assurés de leur suprématie sur les postes les plus prestigieux, et où ils peuvent "apparaître et s'apparaître comme des notables, [...]

préférant ainsi la gratification extra-professionnelle liée au lieu de résidence, aux gratifications professionnelles d'un enseignement de niveau plus élevé" (ibidem, p.259). Quant aux stratégies des femmes, elles seraient tributaires de déterminations extérieures à leur carrière, cherchant surtout à "occuper des postes compatibles avec le lieu de résidence que leur impose la profession de leur conjoint", abandonnant même parfois les lycées des grandes villes pour des C.E.S. de petites villes (ibidem, p.256).

Si le renouvellement des professeurs est plus fréquent dans les quartiers défavorisés, les jeunes enseignants demandant leur mutation dans de "meilleurs" établissements en invoquant des problèmes de discipline, certains peuvent néanmoins tenter de s'y adapter, soit en réduisant leurs exigences auprès des élèves, soit en étant plus efficaces quant à la pratique de la discipline: ils trouvent alors "un prestige officieux auprès des nouveaux", dû à une ancienneté peu habituelle.

Par ailleurs, cette "adaptation" les rend "inadaptés pour d'autres établissements", ce qui les encouragerait plutôt à rester dans ce type d'établissement, dont ils disent retirer de grandes satisfactions professionnelles, précisément du fait de leur bonne adaptation (A. Morrison, D. Mc Intyre, 1975, p.137).

Si les professeurs expliquent leur volonté de désertir les lycées ou collèges ouvriers pour intégrer des établissements à recrutement bourgeois, autrement que par leur rapport aux diverses classes sociales (mais n'est-il pas question alors de la recherche d'un prestige "symbolique" ou "officieux" ?), c'est parce que les véritables mobiles leur demeurent inconnus: ces choix leur apparaissent comme de véritables choix, aux motifs avouables, et non comme des choix socialement déterminés.

A. Leger remarque également que les élèves bourgeois ne sont pas perçus comme tels par les enseignants, mais comme des élèves "intéressés", "intelligents" et donc "intéressants"; de même, les lycées bourgeois ne sont pas décrits comme tels par les professeurs qui y demandent leur mutation, mais comme des établissements "plus calmes", "mieux réputés", "mieux situés". L'attrait pour ces lycées a aussi d'autres raisons: les professeurs sont parfois aussi des parents; or, "quitter une région ouvrière pour une région bourgeoise à l'âge où ses propres enfants accèdent au C.E.S., c'est également espérer faire pour eux un "placement" socialement plus rentable" (A. Leger, 1983, p.45).

¹⁹ Les études de M. Cherkaoui, 1979, pp.134-172, ont néanmoins démolé le mythe de l'efficacité de l'enseignant proportionnelle à l'âge du fait de son expérience professionnelle et de sa formation plus longue: le niveau de diplôme, l'expérience pédagogique, les appréciations obtenues des supérieurs hiérarchiques, habituellement utilisés pour juger de la compétence d'un professeur, ne sont que des critères symboliques et non techniques.

De même, la formation pédagogique de l'enseignant n'aurait qu'une incidence réduite sur la réussite de ses élèves, l'efficacité d'une méthode ne tenant pas à son libéralisme ni à son modernisme.

Les méthodes de la pédagogie moderne ne sont pas plus démocratiques ni plus efficaces. Dans ses travaux avec J.K. Lindsey (M. Cherkaoui et J.K. Lindsey, 1974, pp.201-215), non seulement il remet en question l'opinion commune "selon laquelle la réussite est fonction inverse de l'effectif", mais il montre aussi comment le modèle d'autorité en vigueur dans une classe, qui n'est pas complètement dépendant de l'effectif des élèves, exerce, en s'ajustant plus ou moins avec le modèle d'autorité familiale, quelque incidence sur la réussite scolaire.

Pourquoi un faible effectif de classe n'aurait-il pas un effet favorable sur la réussite des élèves d'origine populaire ?

D'abord, parce que le rapport pédagogique n'est pas un rapport individuel entre l'enseignant et l'élève: le professeur ne divise pas son temps t selon le nombre n d'élèves dans sa classe, pour n'accorder à chacun que t/n de la durée de sa présence (c'est pourtant sur ce présupposé que repose la thèse du sens commun... et celle des organisations corporatistes, qui voudraient diminuer n pour augmenter l'efficacité pédagogique de l'enseignant...); "il est même fort probable que le professeur ne s'intéresse qu'à certains élèves bien particuliers et que son intérêt dépende de leur type de comportement, de leur socialisation linguistique, en un mot de leur origine sociale" (idem, pp.202-203).

Dans les classes à effectif réduit, les échanges linguistiques entre le professeur et l'élève sont néanmoins plus nombreux que dans les classes numériquement chargées.

Or, les enfants de milieu favorisé, familiarisés avec le "langage formel" ou "code élaboré", pour reprendre les dénominations de Bernstein, proche du langage scolaire et professoral, n'éprouvent aucune difficulté à s'exprimer, à exprimer leur perception du monde, à actualiser leurs intentions "sous une forme verbale explicite" (ibidem, p.211)

Au contraire, les enfants de milieu populaire, habitués à un "langage public" ou à un "code restreint", identifient difficilement le langage professoral.

Cette situation défavoriserait les enfants de milieu défavorisé qui fréquenteraient ces classes à effectif trop réduit où le professeur aurait "objectivement plus de chance de contrôler l'élève, de le persécuter ou de l'accepter, le plus souvent inconsciemment, à cause de son langage (ibidem, p.212); l'enseignant, "interprétant mal le langage public de l'élève (c'est-à-dire aussi son mode de penser, de sentir et de juger)" le réprimerait, mettant ainsi l'enfant issu des classes défavorisées dans une "situation conflictuelle" (ibidem, p.211).

La fréquence des contacts linguistiques professeur/élève diminuant dans des classes à effectif lourd, on comprend que l'élève de milieu populaire y soit davantage à l'abri des attaques, inconscientes, de l'enseignant.

Mais il est aussi une autre raison au fait qu'un effectif réduit avantage les enfants de milieu favorisé et handicape les élèves d'origine populaire: le modèle d'autorité en application dans les classes, variant précisément selon l'effectif, celui en vigueur dans les classes à faibles effectifs observerait une certaine analogie avec le modèle d'autorité parentale suivi dans les familles bourgeoises.

"Nous faisons l'hypothèse que l'exercice de la discipline et la fréquence de contacts entre élèves et professeur sont plus effectifs dans une petite que dans une grande classe et qu'en outre ils touchent davantage dans le premier cas à la transmission d'un savoir et dans le second à la tentative de réduction au silence. [...] Le pouvoir disciplinaire du professeur est vraisemblablement plus grand dans une classe à petit effectif. Dans ce dernier cas le professeur peut embrasser du regard tous les élèves et contrôler ainsi plus étroitement leurs conduites, ce qui [...] devrait pouvoir profiter davantage aux enfants issus de familles bourgeoises qu'aux autres. Par contre dans une classe à grand effectif le contrôle est plus lâche. Cette situation est plus proche de la réalité vécue hors de l'école par les enfants issus de familles ouvrières; elle expliquerait le bénéfice qu'ils en tirent."

M. Cherkaoui, J. K. Lindsey, 1974, p.213.

20 Cette contradiction entre les intentions démocratiques des enseignants et leurs pratiques élitistes pourrait tout autant échapper au sociologue, si celui-ci se contente de se référer à la "sociologie spontanée" des professeurs, c'est-à-dire aux "opinions plus ou moins standardisées" qu'ils formulent à l'égard du fonctionnement social global ou de celui de l'école. Cette démarche, en ne remettant pas en cause le principe de la "non-contradiction ou de l'homogénéité des pensées et des actes" chez un individu donné, occulterait en effet certaines observations que seul le sociologue peut dégager d'une analyse des pratiques concrètes et quotidiennes en vigueur dans le milieu professoral (A. Leger, 1983, p.20).

"Lorsque l'on pose aux enseignants des questions très générales sur leurs conceptions sociales, pédagogiques ou politiques, on voit effectivement se matérialiser de grandes oppositions idéologiques et s'affronter deux ou plusieurs camps antagonistes. Mais ce constat, parfaitement vérifié pour certains types d'attitudes ou de représentations (les plus générales ou les plus éloignées des pratiques mises en oeuvre dans la classe) est parfois transposé abusivement à l'ensemble des représentations, voire aux comportements, en vertu d'un principe postulé mais rarement soumis à l'épreuve des faits, celui de la non-contradiction ou de l'homogénéité des pensées et des actes d'un même individu. Or, en posant des questions qui vont du général au particulier, et des théories vers les pratiques professionnelles, nous avons pu mettre en évidence le fait que les variations idéologiques vont décroissant jusqu'à disparaître au fur et à mesure que l'on se rapproche des comportements concrets et des schèmes de jugement utilisés quotidiennement en classe. En même temps, sous ce consensus idéologique, subsistent des différences liées à la classe d'origine, au grade, à la profession du conjoint ou à la position occupée dans le système des valeurs hiérarchisant les disciplines et les sections, [...], chacune de ces contradictions [étant] la manifestation d'intérêts de classe déterminés."

A. Leger, 1983, pp.19-20.

Seule une étude détaillée de ces pratiques peut révéler le "rapport social" qu'entretiennent les professeurs aux classes populaires "rapport d'exclusion, de négativité, de dépréciation" et leur "rapport aux classes dominantes [...]" qui en est l'image inverse: intégration, positivité et distinction" (idem, p.38).

Bien sûr, ce constat remet en question "l'image neutraliste que le système scolaire offre de lui-même et celle que les professeurs croient entretenir avec les différentes classes sociales" (ibidem, p.25).

Mais si les enseignants, par des pratiques élitistes, jouent un rôle dans la sélection et la reproduction, ils n'en sont pas directement responsables parce qu'inconscients de "la signification et des fonctions sociales de leurs pratiques" (ibidem, p.45).

21 On évaluait, en 1842, à 55% la proportion de professeurs issus de milieux sociaux très modestes (artisans: 26,4%; cultivateurs: 16,4%; petits commerçants: 7,7%; employés: 4,5%) et à 35% la part des professeurs en provenance de la moyenne bourgeoisie (négociants: 10%; professions libérales: 11,2%; fonctionnaires: 7%; enseignants: 6,8%), et à 10% seulement les fils de notables, qui boudent depuis l'Empire la carrière enseignante (P. Gerbod, 1965, p.110 à 112).

Parmi la petite bourgeoisie, "ce sont les catégories les moins en vue qui apparaissent les plus favorables. Par contre la magistrature et l'administration des finances sont peu "universitaires". L'armée a bien donné, depuis le I^e Empire, 4% des fonctionnaires de l'enseignement secondaire. Mais parmi ces fils de "militaires", les plus nombreux ont pour père des officiers subalternes, des demi-solde, des gendarmes, des officiers et des soldats retraités. L'Université elle-même s'est montrée peu favorable: 6,8% du corps enseignant en provient. Les fils

de professeurs ou d'administrateurs sont en très petit nombre. Les maîtres de pension, les chefs d'institutions et les instituteurs ont permis à l'Université de susciter des vocations. [...] L'Université ne garde pas "ses enfants". Ceux-ci émigrent vers les carrières libérales, la magistrature ou l'armée."
P. Gerbod, 1965, p.110 à 112.

Selon le même auteur, en 1852, "le fait nouveau est l'intérêt que semble porter le milieu universitaire à sa profession: 18% des nouveaux fonctionnaires proviennent de familles liées de près ou de loin à l'Université [contre 6,8% en 1842]. Les fils de professeurs et de régents sont peu nombreux. Par contre les membres de l'enseignement privé et les instituteurs affirment leur foi profonde dans l'avenir de l'enseignement public." (idem, p.306).

Ainsi, au XIX^e siècle, la carrière professorale n'attire pas les fils des classes possédantes -le professeur n'est pas détenteur d'un patrimoine-, et le recrutement des enseignants du secondaire s'effectue essentiellement à partir des petites classes moyennes ou populaires, plus paysannes qu'ouvrières.

Le phénomène ne fait que s'amplifier tout au long du siècle dernier: "l'Université s'enracine d'année en année plus profondément dans le peuple puisque la bourgeoisie continue à dédaigner pour ses enfants les carrières de l'enseignement secondaire" (ibidem, p.630).

"Sans doute, 16,4% des professeurs entre 1815 et 1880 proviennent-ils des professions libérales et du milieu de la moyenne bourgeoisie (propriétaires fonciers, rentiers), mais 60% sont fils de commerçants, d'artisans, de soldats, d'employés, de petits fonctionnaires, d'instituteurs et de cultivateurs. Par contre, peu de fils d'officiers, (4,5%) et de professeurs ou de maîtres de pension (6,5%)"
P. Gerbod,, 1965, p.630.

G. Vincent conclut à "la justesse de l'idée concurremment répandue que l'ascension sociale, dans la mesure -restreinte- où elle existait à la fin du XIX^e siècle, jouait beaucoup plus en faveur du milieu paysan qu'en faveur du milieu ouvrier".

Il explique cette conjoncture par la "précarité" et la "vulnérabilité" des petits artisans et des paysans attachés à "une structure agraire par trop parcellisée"; d'où "le désir encouragé par l'instituteur de "pousser" le plus doué des enfants vers une carrière enseignante" et de "rechercher la sécurité dans la fonction publique" (G. Vincent, 1966, p.51).

Pourtant une nouvelle évolution se dessine à l'aube du XX^e siècle.

Selon G. Vincent, jusqu'en 1914, en effet, la paysannerie et la petite bourgeoisie des artisans et des boutiquiers sont les plus gros pourvoyeurs de l'enseignement secondaire: les catégories socio-professionnelles fournissant le plus de professeurs étaient alors, par ordre décroissant, les artisans-commerçants (19%), les instituteurs (14,9%), les employés et cadres moyens (13,6%), les agriculteurs (12,6%), suivis enfin des ouvriers (7,7%).

Selon A. Prost, les classes dirigeantes gagnent, néanmoins, du terrain (elles fournissent, en 1914, 17,7% du corps professoral contre 11,5% en 1877) tandis que les universitaires et les professeurs en perdent (21% des professeurs sont eux-mêmes fils de professeurs en 1914 contre 27,5% en 1877), même si l'auto-recrutement reste important; les professeurs, fils d'instituteurs, sont nettement plus nombreux que leurs collègues, fils de professeurs (A. Prost, 1968, p.362).

"L'une des filières normales de l'ascension sociale est celle qui conduit le fils de certains cultivateurs à devenir instituteur, son petit-fils professeur et son arrière petit-fils médecin, avocat ou ingénieur."
A. Prost, 1968, p.362.

Mais, comme le remarque très justement V. Karady, la seule considération de l'origine sociale, dans l'analyse du recrutement des enseignants, est insuffisante: il faut aussi tenir compte de la représentation de chaque classe d'origine dans la population active et déterminer ainsi les chances d'accès objectives à l'enseignement.

Ainsi l'utilisation des indices de chances qu'ont les différents groupes sociaux d'accéder à la carrière enseignante ne conduit pas aux mêmes conclusions que celles permises par l'analyse de la seule composition de la profession selon l'origine sociale.

"La carrière professorale constitue à la Belle Epoque une filière de sortie extrêmement ténue et aléatoire pour toutes les classes populaires, puisqu'elles ont moins de chances d'y faire entrer leurs enfants que dans l'ensemble des autres catégories socio-professionnelles, la leur naturellement comprise."
V. Karady, 1972, p.42.

Les chances d'accéder à une carrière enseignante concerneraient d'abord les enfants des catégories détentrices de capital culturel, puis ceux issus de milieux dotés d'un capital de pouvoir et de prestige, essentiellement lié au statut de fonctionnaire, et, dans une bien moindre mesure, les descendants de catégories munies d'un capital économique.

Si l'on range, conformément aux souhaits de l'auteur, les diverses catégories socio-professionnelles selon l'indice décroissant de leurs chances d'accéder à la

carrière enseignante, à la fin du XIX^e-début du XX^e siècle, on obtient l'ordre suivant:

- Catégories sur-représentées dans le corps enseignant (indice de chances d'accès à la carrière enseignante supérieur à 1):

- professeurs: 65,0
- instituteurs: 29,1
- officiers: 10,0
- professions libérales: 8,4
- employés, cadres et fonctionnaires moyens: 3,1
- artisans, commerçants: 2,9
- sous-officiers et gendarmes: 2,9
- fonctionnaires et cadres supérieurs: 2,3

- Catégories sous-représentées dans le corps enseignant (indice de chances d'accès à l'enseignement inférieur à 1):

- patrons, propriétaires et rentiers: 0,7
- ouvriers: 0,4
- agriculteurs exploitants: 0,37
- manoeuvres: 0,2
- ouvriers agricoles: 0,1

V. Karady, 1972, p.44.

Il est vrai que, dépourvues de capital économique, il ne reste plus, aux fractions cultivées des classes moyennes et supérieures, que la seule issue de la fonction publique, pour se maintenir ou progresser sur l'échelle sociale.

"Sans doute l'Université se recrutait tout au long du siècle dernier préférentiellement parmi la bourgeoisie inférieure, car seuls les enfants issus de ces milieux mal lotis en capitaux économiques, pouvaient avoir de l'intérêt, et la possibilité réelle en raison de leur capital d'instruction indispensable, d'aspirer à cette carrière socialement et matériellement médiocre"

V. Karady, 1973, p.453.

D'ailleurs l'Etat les y aide bien, qui, dès la III^e République, leur décerne en priorité les bourses.

Selon C. Lelièvre, être boursier, pour les enfants de la petite bourgeoisie intellectuelle, "n'est plus de l'ordre de l'exceptionnel" et "peut faire [désormais] partie de l'horizon mental et social des instituteurs" (C. Lelièvre, 1985, pp.428-429).

"Si nous récapitulons les chances d'être boursier pour un enfant d'ouvrier de la Somme durant la période la plus favorable (celle de la République triomphante), nous obtenons les résultats suivants: 0,015 chance sur 100 d'être boursier dans un lycée ou collège; 0,02 chance sur 100 d'être boursier à l'école pratique d'agriculture; 0,008 chance sur 100 d'être boursier dans une école nationale professionnelle, soit environ au total 0,2 chance sur 100 (2 chances sur 1000) d'être boursier. [...] [Un enfant d'instituteur de la Somme a] au total 9,3 chances sur 100 d'être boursier, [...], [soit] presque 50 fois plus de chances de devenir boursier qu'un enfant d'ouvrier."

C. Lelièvre, 1985, pp.428-429.

"Outre qu'il comporte des aspects humiliants, le système [des bourses] fonctionne de façon parcimonieuse. [...] Un lycéen sur 8 ou 9 n'est-il pas boursier ? Et pourtant cela ne représente qu'un gargon sur 200 du même âge. [...] Surtout, les bourses n'aident guère que les familles qui peuvent déjà s'aider elles-mêmes: on donne plus volontiers des demi-bourses que des bourses entières. Et leur attribution ne se décide pas seulement en fonction du mérite des enfants et de la fortune des parents. C'est aussi un moyen pour l'Etat d'administrer son personnel, de récompenser, à défaut d'une promotion ou d'une mutation flatteuse, un fonctionnaire dont on est satisfait. [...] Les fils de gendarmes ou d'instituteurs obtiennent des bourses complètes. De 1892 à 1895, les fonctionnaires bénéficient de 59% des bourses distribuées; en 1911, [...], ils en reçoivent 51%, tandis que les cultivateurs, artisans et ouvriers n'en obtiennent que 20%."

A. Prost, 1968, pp.327-328.

Si une carrière dans l'enseignement s'offre aux enfants des couches cultivées comme la seule promotion possible, elle constitue toujours pour ceux de la bourgeoisie possédante, même petite, un pis-aller, une voie de relatif déclin.

"Pour cette bourgeoisie établie, la carrière d'enseignement, médiocrement rémunérée et soumise aux vicissitudes des mutations, apparaissait, [...], dans son univers de chances professionnelles, dotée d'une rentabilité sociale peu élevée, [...], [qui] ne promettait pas l'insertion dans la grande bourgeoisie possédante ou dans les professions libérales indépendantes, propres à satisfaire aux aspirations d'ascension sociale de cette classe. Il en résulte que ses éléments les plus capables ne sont dirigés que rarement vers l'enseignement."

V. Karady, 1972, pp.42-43 et p.45.

Ajoutons encore que les inégalités d'origine sociale, responsables des chances différentielles d'accès à la profession enseignante, le sont aussi des disparités observées dans le déroulement de la carrière enseignante.

Si les catégories sociales privilégiées sont deux fois plus nombreuses dans l'enseignement supérieur tandis qu'elles ne sont pas représentées chez les répétiteurs, en majorité fils d'agriculteurs, c'est que la "hiérarchie (universitaire) interne correspond aussi pour une part à la hiérarchie extérieure des catégories sociales d'origine: s'il permet une promotion, l'enseignement la proportionne subtilement au niveau de départ" (A. Prost, 1968, p.364).

Autrement dit, si les chances d'accéder à la profession enseignante étaient identiques pour tous -mais elles ne le sont point-, l'origine sociale continuerait à exercer un effet différentiel sur le cursus professionnel: à niveau de réussite scolaire identique, les chances d'accomplir une carrière "exemplaire" restent tributaires de l'origine sociale, y compris chez les normaliens, où l'homogénéité du recrutement et de la formation pourrait pourtant laisser supposer une homogénéité de carrière.

Notons au passage que la population normalienne présente des traits analogues à ceux du corps professoral dans son ensemble mais les milieux populaires en sont quasiment exclus, les artisans-commerçants y sont moins nombreux que dans l'ensemble du corps, les cadres moyens et employés plus nombreux; les fils d'instituteurs sont moins nombreux de moitié chez les normaliens qu'ils ne le sont dans l'ensemble de la population professorale, subissant donc "en dépit de leur bonne réussite, une relégation relative dans les voies d'accès moins prestigieuses de la carrière"; enfin, les classes moyennes et supérieures sont sur-représentées à Normale relativement à leurs chances d'accès au corps: "les fils de professeurs sont cinq fois plus représentés à l'école normale que dans l'ensemble des enseignants, suivis par les fils d'officiers, des membres des professions libérales et des cadres supérieurs; la bourgeoisie possédante vient ici encore en dernier rang, aussi peu représentée à Normale que dans le reste du corps" (V. Karady, 1972, p.45).

Ainsi, l'idée que l'enseignement secondaire constituait, au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, un canal possible de mobilité sociale pour les fils des milieux populaires n'est pas vérifiée.

Si ces derniers apparaissent parfois dans la profession, ils y sont néanmoins sous-représentés, relativement au poids de ces catégories défavorisées dans la population active totale.

"Les intellectuels de la III^e République ascendante proviennent essentiellement de la classe bourgeoise. Très peu sont d'origine populaire, trop peu pour que l'on puisse voir là un phénomène d'ascension collective. Comme dans la plupart des sociétés, un système de promotion individuelle permet à la classe dominante de renouveler ses élites et d'assimiler celles des autres classes sociales. L'horizon de telles promotions demeure limité: seules sont réellement ouvertes les carrières qui, comme la profession d'instituteur, n'ont pas un lien direct avec le pouvoir."
F. Bon, M.A. Burnier, 1971, p.35.

La carrière professorale attire bien plutôt les enfants des fractions cultivées de la petite et moyenne bourgeoisie, qui voient en elle, le moyen d'assurer leur ascension sociale.

Mais cette promotion est-elle bien réelle? N'est-elle pas illusoire, comme le suggère A. Prost, dans son analyse des alliances matrimoniales des professeurs: ceux-ci, en effet, en prenant femme dans des familles de condition modeste, finissent nécessairement par "revenir" à leur milieu d'origine.

"A la différence du polytechnicien, qui, même boursier, est un "beau" parti, l'universitaire épouse rarement une jeune fille de bonne bourgeoisie, plus rarement encore une riche héritière. Le plus souvent il prend femme dans un milieu de petits commerçants (23%), de fonctionnaires (18%), ou d'enseignants (14%). Par son mariage, il revient à son milieu d'origine: la promotion sociale n'a pas réussi. Les universitaires ont l'instruction et la culture de la bourgeoisie; ils n'en ont ni la fortune, ni l'influence, ni les relations."
A. Prost, 1968, pp.76-77.

22 L'étude de l'origine sociale des instituteurs saisie à travers la C.S.P. du grand-père paternel montre qu'en 73/74, les trois quarts des maîtres avaient un grand-père cultivateur ou petit commerçant-artisan, appartenant donc aux couches modestes de la population; mais ils étaient déjà presque trois fois plus nombreux que 20 années plus tôt à avoir un grand-père cadre, supérieur ou moyen, ou membre d'une profession libérale, les institutrices marquant un léger avantage: 16% d'entre elles avaient un grand-père s'adonnant à une profession prestigieuse, contre 12,5% seulement de leurs collègues masculins (I. Berger, 1979, p.22 à p.24).

Le phénomène d'"embourgeoisement" du milieu social des enseignants du primaire, et l'avantage des institutrices sur les instituteurs dans ce domaine, est encore plus net si l'on saisit l'origine sociale à travers la C.S.P. du père: en 54 déjà, si 22% des instituteurs venaient d'un père ouvrier (contre 17% des institutrices), ils étaient déjà tout autant à être issus d'un milieu de cadres moyens (22% contre 25% des institutrices); les fils d'agriculteur ne

représentaient plus que 6% (contre 4,5% chez les institutrices); en 74, ce sont les cadres supérieurs qui occupent la première place parmi les pères des institutrices (25% contre seulement 17% parmi les pères d'instituteurs), alors que chez les instituteurs le premier rang est tenu par des pères cadres moyens (19%) suivis de très près par des pères employés (17,5% contre 13% chez les pères d'institutrices) et ouvriers (17,5% contre 13% chez les pères institutrices) (idem, pp.24-25).

Les conclusions valent encore quand on considère la profession des mères actives: si en 54, 1/4 des instituteurs venaient de mère ouvrière (contre 17% des institutrices), ils ne sont plus que 13% dans ce cas 20 ans plus tard (contre 11% des institutrices); par ailleurs, le poids des mères employées a doublé, passant de 17% en 54 à 34% en 74 (de 20% à 25% pour les mères d'institutrices), tandis que la proportion de mères cadres moyens demeure relativement stable mais toujours plus élevée chez les mères d'institutrices que chez celles des instituteurs (respectivement 19,5% et 20% pour les instituteurs en 54 et en 74 contre respectivement 29% et 30,5% pour les institutrices aux époques considérées) (ibidem, pp.26-27).

23 Certains auteurs soulignent l'intérêt particulier que trouve toute recherche à remonter ainsi à la génération du grand-père.

Ainsi, F. de Singly et C. Thelot distinguent l'effet généalogique, désigné comme "les conséquences qui peuvent être attribuées à la composition sociale de la lignée et à la forme de la pente, définie par les points "position d'Ego, position du père, position du grand-père", de l'effet parental, défini comme "l'influence combinée, sur Ego, des positions sociales et culturelles de ses deux parents" (F. de Singly, C. Thelot, 1986, p.50).

Toutefois, "la prégnance des éléments de l'arbre généalogique est inversement proportionnelle à leur éloignement"; mais, si "la position sociale du père a un poids majeur, [...] l'influence du grand-père n'est pas négligeable, [...] certaines singularités de l'existence des petits-fils [restant] inexplicables si elles n'étaient pas référées à un effet généalogique" (idem, p.82).

Bourdieu établit la même distinction entre "un effet d'inculcation directement exercé par la famille ou par les conditions d'existence originelles" et "un effet de trajectoire proprement dit, c'est-à-dire l'effet qu'exerce sur les dispositions et sur les opinions l'expérience de l'ascension sociale ou du déclin" (P. Bourdieu, 1979).

Selon lui, l'allure de la pente de la lignée influe sur les "ressources morales", donc sur les probabilités d'accéder à une profession donnée.

Les "attentes" et les "pratiques" tendent à s'ajuster aux "potentialités objectives", "en dehors de tout calcul rationnel et de toute estimation consciente des chances de réussite"; mais "les membres d'une même classe peuvent avoir des dispositions à l'égard de l'avenir, donc des dispositions morales, radicalement différentes selon qu'ils appartiennent à une fraction globalement en ascension ou en déclin", parce que, dans ce cas, "les dispositions tendent à reproduire non la position dont elles sont le produit, saisie à un moment donné du temps, mais la pente, au point considéré, de la trajectoire individuelle et collective, et secondairement, selon qu'ils sont eux-mêmes, en tant que membres d'une lignée d'abord et ensuite en tant qu'individus, en mouvement ascendant ou descendant" (P. Bourdieu, 1974, p.5 à p.19).

Ces remarques valent pour les enseignants.

"Comme on le voit dans le cas du fils d'instituteur que sa bonne volonté scolaire incline à prolonger vers l'école normale supérieure la trajectoire paternelle, c'est la pente de la trajectoire de la lignée à deux ou trois générations et, plus spécifiquement, l'histoire de sa relation objective à l'institution scolaire qui, tacitement vécue ou explicitement communiquée à travers des jugements, des conseils ou des préceptes, commande, à chaque moment, la relation pratique à cette institution."

P. Bourdieu, 1974, p.29.

24 Les "cloutiers" finissent par s'aligner, au regard de l'origine sociale, sur leurs condisciples de la rue d'Ulm et des autres grandes écoles (J.N. Luc, A. Barbé, 1982).

En effet, l'origine sociale "cadres supérieurs et professions libérales" passe de 14,0% en 1956-1965 à 32,2% en 1974-1979; l'origine géographique "Paris et région parisienne" de 6,8% à 10,6%; "le recrutement s'est donc aligné sur celui des autres grandes écoles" De sa fondation à 1966, 42% de cloutiers étaient fils d'agriculteurs et 45% fils des classes moyennes et populaires, avec une prépondérance, en nombre absolu, du recrutement "classes moyennes" de 1882 à 1914, et "classes populaires" de 1919 à 1941, bien que ces dernières fussent sous-représentées encore mais moins qu'à l'école normale supérieure de la rue d'Ulm (J.R. Tréanton, 1982).

25 Cette diversité de perceptions du monde social rencontrée dans les différentes catégories d'enseignants se réduirait, pour Bourdieu, à une simple "question de mots" (P. Bourdieu, 1984, p.13).

Selon lui, les mots seraient "inducteurs d'une posture à l'égard du monde social". Ainsi, le mot spécifique de "classe", utilisé par l'enquêteur (dans des interrogations du type: Avez-vous le sentiment d'appartenir à une classe? A quelle classe avez-vous le sentiment d'appartenir? Selon vous la lutte des classes est-elle encore une réalité aujourd'hui? La lutte des classes est-elle, selon vous, plus ou moins vive que par le passé?)



etc) appelle une "posture politique", une "discussion politique", avec des réponses qui seront presque nécessairement des "prises de position politiques". C'est pourquoi "la perception exprimée du monde social varie très fortement selon la formulation de la question ou, si l'on préfère, selon le degré d'euphémisation des antagonismes sociaux" (idem, p.13).

"L'apparition des mots "classe" ou à plus forte raison "lutte des classes" [...] favorise chez les dominés l'expression d'une vision antagonistique du monde social qui trouve cependant sa limite dans le souci de bienséance ou de prudence imposé par la situation d'enquête. Au contraire, lorsque l'euphémisation est poussée trop loin [...] les réponses des occupants des positions dominées deviennent plus floues: soit que les non-réponses atteignent des taux relativement élevés, notamment chez les agriculteurs, soit que le non-repérage de l'enjeu de la question se traduise par une soumission à la représentation dominante du monde social comme continuum d'individus ou de groupes hiérarchisés mais non antagonistes: on voit par exemple 41% des ouvriers accorder que la différence entre les "milieux" populaires et la bourgeoisie s'estompe et que les façons de vivre s'homogénéisent."

P. Bourdieu, 1984, p.13.

Néanmoins, "en énonçant le mot politiquement marqué de classe, et a fortiori de lutte des classes, l'interrogation tend à instituer une situation politique, qui s'impose d'autant plus fortement comme telle qu'elle s'adresse à des agents plus disposés à la reconnaître aussi comme telle": ainsi, le fait que certains enquêtés se placent directement sur le "terrain des luttes politiques" révélerait moins leur propre perception du monde social que leur connaissance des théories, notamment marxiste à laquelle l'énoncé de la question fait tout particulièrement référence.

"Entre le fait de se sentir et même de se déclarer non privilégié (comme le font 67% des agriculteurs et 64% des ouvriers), manière hautement euphémisée de dire sa position, et le fait de se sentir et de se dire membre d'une classe, il y a toute la politique, c'est-à-dire l'univers des mots, des mots d'ordre, des sigles, des signes, des insignes, des porte-parole, qui font la classe représentée, la classe en représentation, la représentation de la classe, donc la classe même dans sa vérité de représentation politique".

P. Bourdieu, 1984, p.13.

D'où l'extrême prudence théorique et méthodologique: en croyant recueillir auprès des agents sociaux un "pur donné", une "expression authentique de leur vision spontanée" du monde, le sociologue ne fait que mesurer un savoir théorique, c'est-à-dire leurs "visions objectivées et codifiées" de la société.

Par ailleurs ces différences d'appréciation, par les enseignants, de leur propre position sociale, s'expliqueraient par le fait que l'"espace social" n'est jamais pris dans son ensemble mais seulement saisi par le biais de la "base locale" qui se livre à l'individu "au travers des relations de travail ou de résidence", masquant ainsi la position occupée dans l'espace social global.

"Du fait que les agents sont toujours (plus ou moins) attachés à un espace social à base locale, la position dans cet espace (village, quartier, ensemble de condisciples, de collègues, etc.) tend à occulter la position dans l'espace global du sous-espace familial qui peut être vécu comme un microcosme du monde social dans son ensemble (avec ses dominants et ses dominés).

P. Bourdieu, 1984, p.15.

²⁶ Les critères d'identification à l'une ou l'autre de ces classes sont flous.

Certains maîtres se disent "ouvriers", voire "prolétaires", "pour le salaire", mais "petits bourgeois par leur mode de vie [...] ou par leur statut d'employés de l'Etat" (H. Desbrosses, 1982, p.432).

D'autres se déclarent proches des classes moyennes, avec toute l'ambiguïté que cache une telle identification: petite bourgeoisie à tendance intellectuelle, un peu en marge de la société, éloignée du milieu d'origine par l'instruction, dont elle se sent pourtant toujours l'alliée, mais économiquement proche de la petite bourgeoisie, même si l'insuffisance des traitements les évince encore du milieu de cadres...ambiguïté qui peut se résumer dans cette formule: "sentimentalement à la classe ouvrière, mais économiquement à la classe moyenne" (I. Berger, 1979, p.40).

Si la majorité des enseignants du primaire se range dans les classes moyennes et la petite bourgeoisie, on rencontre néanmoins, dans ce milieu une grande hétérogénéité des réponses, celles-ci variant selon les origines sociales des personnes interrogées, ou selon leur "situation socio-économique et socio-culturelle présente": les institutrices sont ainsi plus nombreuses que les instituteurs à s'identifier à la classe ouvrière (29% contre 11%), moins nombreuses qu'elles à déclarer appartenir à la bourgeoisie (1% contre 8%); ils refusent aussi moins souvent que leurs collègues féminines la notion de classes sociales (14% contre 19%), cette attitude minoritaire pouvant refléter le désir plus ou moins conscient "de nier ou au

moins de fuir toute situation conflictuelle" qui menacerait tout sentiment de confort et de quiétude (idem, p.33 à p.40)

Les instituteurs insistent aussi presque toujours sur leur fonction d'"éducateur du peuple", aujourd'hui, hélas, révolue.

Les instituteurs s'attribueraient un rôle social et politique qui leur permettrait de se déclarer partie intégrante du mouvement ouvrier tout en le jugeant parfois sévèrement.

"Contrairement aux enseignants du secondaire, les instituteurs estiment pour la plupart jouer, ou avoir joué, un rôle politique certain en tant que couche sociale, et contribué à modeler la société. Ils déplorent presque tous la diminution de ce rôle, liée, selon eux, à l'affaiblissement de la République. [...] Ils portent des jugements sur le mouvement ouvrier et ses organisations, lui reprochant sa faiblesse actuelle, son éparpillement, son niveau de conscience abaissé par rapport à la défense des acquis républicains."

H. Desbrousses, 1982, p.433 et p.438.

27 Un moyen de mesurer la dévalorisation de la profession, aux yeux de l'opinion publique, consiste à demander aux étudiants et étudiantes s'ils choisiraient ce métier, ou tout simplement s'ils accepteraient d'épouser un conjoint professeur.

Comme le soulignent à juste titre A. Morrison et D. Mc Intyre, "le métier d'enseignant a quelque chose d'unique: chacun, en effet, quand il atteint l'âge de choisir une profession, a déjà eu au moins dix ans d'expérience avec les enseignants": si cette expérience ne contribue nullement à se forger une vision exacte du métier, des satisfactions ou des contraintes qu'il implique, elle comporte de puissants éléments affectifs, responsables parfois de profondes distorsions... (A. Morrison, D. Mc Intyre, 1975, p.55).

Selon ces auteurs, ce sont les élèves qui aiment le plus l'école qui se montrent les moins réticents à l'idée d'embrasser un jour cette profession; ceux qui se déclarent les plus hostiles à cette perspective invoquent la monotonie du travail, les problèmes de discipline, les bas salaires et l'insuffisance des promotions; quant aux "hésitants", leur manque de détermination vient du fait qu'ils accordent de l'importance au salaire, mais espèrent retirer davantage de satisfactions de leurs loisirs que de leur carrière (idem, pp.55-56): en aucun cas, le métier n'est présenté comme la possibilité de réaliser des tâches psychologiquement et matériellement gratifiantes et valorisantes... sauf en dehors de lui-même, c'est-à-dire dans les loisirs qu'il offre!

Quant à la question "accepteriez-vous d'épouser un conjoint professeur?", elle appelle une réponse positive chez 79% des enfants dont les familles considèrent les professeurs avec respect, contre 62% chez ceux dont les familles les considèrent avec indifférence; 57% seulement des enfants de patrons de l'industrie et du commerce épouseraient un professeur, contre 69% des enfants de membres de professions libérales et 75% de ceux dont le père est cadre supérieur (G. Vincent, 1967, p.299).

Si 80% des étudiants épouseraient un conjoint professeur contre seulement 49% des étudiantes, c'est que la profession du mari "situe socialement un ménage" et que "si l'épouse professeur est tolérée pour son "salaire d'appoint", la réticence est plus nette à l'égard d'un chef de famille professeur" (idem, p.298).

Certaines données, qui pourraient nuancer cette image négative du professeur qui hante l'imaginaire des jeunes gens en âge de se marier, ne semblent guère bouleverser les critères qui président habituellement au "choix du conjoint".

Pourtant, pourvoyant le ménage d'un salaire substantiel, assuré de la sécurité de l'emploi, offrant au conjoint la perspective de couler de longs jours paisibles à ses côtés, préparant l'avenir professionnel de sa progéniture, en donnant à ses enfants, à ses filles comme à ses gargons, la possibilité d'accéder à des diplômes élevés, et en leur épargnant en tout cas les risques d'un travail à la chaîne, voire en les dotant de toutes les chances d'accéder aux avantages de la fonction publique -atout non négligeable en cette période de crise et d'avenir incertain, un professeur pourrait pourtant constituer un "beau parti".

Les salaires moyens des agents de l'Etat sont, en effet, supérieurs à ceux distribués dans le privé -mais il est vrai que l'Etat rémunère mieux les diplômés inférieurs des hommes, tandis que les entreprises paient mieux les diplômés supérieurs, l'inversion se situant entre le C.A.P. et le baccalauréat (F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.95).

Par ailleurs, la sécurité de l'emploi, pourrait figurer comme un facteur de poids: elle "ne figure [pourtant] pas souvent dans la liste des arguments de la séduction au moment de la formation du couple" (idem, p.127).

Cumulant plusieurs avantages, les professeurs sont aussi privilégiés sur le plan de la santé, surtout en ce qui concerne l'"un des biens les plus précieux, la vie", peut-être parce qu'ils ne consomment que très modérément certains excitants, dont le tabac: peut-être faut-il voir là la résurgence d'une culture spécifique qui porterait une attention toute particulière à la santé.

"Lors du bilan de la vie professionnelle, les employés de la fonction publique étaient favorisés par rapport à ceux du privé, alors que pour les cadres, c'était l'inverse. Pour un des biens les plus précieux, la vie, le bilan diffère. Les fonctionnaires, par rapport aux salariés des entreprises, sont avantagés en haut de la hiérarchie et non en bas. Le "plus" donné par la fonction publique apparaît

donc sur le registre professionnel pour les employés et sur le registre vital pour les cadres. Quant aux professeurs, ils cumulent plutôt, comparativement aux autres cadres fonctionnaires, les deux avantages. [...] Les cadres fonctionnaires et les enseignants, qui vivent le plus longtemps, sont aussi ceux qui fument le moins...
F. de Singly, C. Thélot, 1988, pp.136-137.

Quelle qu'en soit la raison, nos professeurs sont assurés d'une espérance de vie qui dépasserait de huit années en moyenne celle des manoeuvres (A. Leger, 1983, p.91).

Ensuite, les enfants d'enseignants ne sont pas les plus mal lotis. Ils se distinguent par un capital scolaire nettement plus élevé, surtout lorsqu'ils ont un père instituteur, bien que cet avantage ait tendance à s'atténuer avec le temps. Les inégalités scolaires ne se calquent pas sur des inégalités salariales -les cadres du public sont moins bien payés que les cadres du privé- mais bien plutôt sur des inégalités de capital scolaire des parents: l'investissement des familles de fonctionnaires dans l'école n'est effectif que lorsque ces familles sont elles-mêmes diplômées (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.167 à p.169).

"Si les parents sont peu ou pas diplômés, c'est quand ils sont dans la sphère privée que leurs enfants font les études les plus longues; au contraire, si les parents sont diplômés, c'est quand ils sont dans la fonction publique que leurs enfants font le plus d'études. Cette conclusion vaut en haut comme en bas de la hiérarchie sociale, dans les familles de cadres comme d'employés."
F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.169.

Mais ce qui importe dans le devenir professionnel des fils de professeurs est moins la mobilité ascendante que l'absence totale de tout flux de mobilité descendante qui les met à l'abri de toute ouvriérisation et de toute prolétariatisation (A. Leger, 1983, p.67).

Les parents fonctionnaires sont aussi ceux qui développent une vision moins traditionaliste de la division sexuelle du travail.

Aussi acceptent-ils plus aisément que leurs filles fassent des études supérieures, et, de surcroît, dans des disciplines considérées habituellement comme "masculines": elles sont donc moins nombreuses que les filles des salariés du privé à poursuivre des études littéraires (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.169 à p.175); si les fonctionnaires se montrent moins "sexistes" en matière d'éducation de leurs enfants, ils le sont aussi d'autant moins qu'ils sont plus diplômés (idem, p.172): encore une fois les enfants de professeurs, et surtout les filles, cumulent les avantages.

Si "avoir un père dans la fonction publique accroît les chances d'y entrer soi-même", c'est, enfin, chez les enfants d'enseignants que ces chances sont les plus grandes: si "3/5 des jeunes femmes dont le père et la mère sont dans la fonction publique sont fonctionnaires, contre seulement 1/5 des jeunes femmes n'ayant aucun parent dans la sphère publique", "les deux tiers des femmes de 40-59 ans, aujourd'hui fonctionnaires, avaient un père instituteur" (ibidem, p.180 et p.195).

L'entrée dans la fonction publique des enfants dont le père était fonctionnaire n'est cependant pas la règle, en ce sens qu'elle n'apparaît pas majoritaire, mais les enfants d'enseignants, et ceux dont les deux parents travaillaient conjointement dans la sphère publique, constituent néanmoins encore une fois une exception à la règle (ibidem, pp.180-183).

"Heureusement pour eux", pourrions-nous dire... car les enfants de fonctionnaires qui optent pour un emploi dans le privé sont désavantagés dans la lutte de tous contre tous; il semblerait, en effet, qu'"avoir un père dans le privé est un atout de valeur supérieure dans cette lutte pour l'acquisition des meilleures places possibles": d'ailleurs, "les hommes deviennent plus souvent cadres lorsque leur père travaillait dans une entreprise que lorsqu'il était fonctionnaire, quel que soit le niveau cadre supérieur, moyen, ou employé" (ibidem, p.188).

Comme le professeur ne semble pas représenter un mari de prédilection, une attraction matrimoniale, il serait intéressant de connaître l'importance relative du célibat comparée à d'autres professions.

Sans parler du cas spécifique des professeurs, F. de Singly et C. Thélot publient quelques chiffres concernant la fonction publique en général: quelle que soit leur position hiérarchique, les femmes fonctionnaires de 40-49 ans vivent moins en couple que celles du privé; les cadres du public vivent plus souvent seuls que leurs collègues du privé (F. de Singly, C. Thélot, 1988, p.116).

I. Berger précise ainsi l'état matrimonial des maîtres du primaire: en 53-54, les unions libres n'existant pas, 83,5% des instituteurs et 67% des institutrices étaient mariés: 15% des hommes étaient alors célibataires, soit deux fois moins que les institutrices (29%). En 73-74, le pourcentage d'instituteurs vivant en couple, mariés ou non, est descendu à 75,5%, tendant ainsi à rattraper celui de leurs collègues féminines, menant une vie de couple dans 69% des cas; ils sont en 73-74 aussi nombreux qu'elles à être célibataires (20%) (I. Berger, 1979, p.30).

28 Il faut cependant nuancer un tel portrait.

D'abord, si le comportement de fonctionnaire est critiqué, la fonction publique peut néanmoins hanter les rêves, surtout des plus démunis. L'appartenance à la fonction publique nourrit le

mythe de l'"Etat-Providence", celui qui assure "garantie", "protection" et "sécurité" de ses agents: en période de crise et de chômage, cette considération peut venir nuancer les jugements négatifs dont les fonctionnaires sont la cible. Cette apparente contradiction entre la critique que certains adressent aux comportements professionnels des fonctionnaires, et l'aspiration de les rejoindre et de bénéficier de la protection étatique, reflète la concurrence entre deux systèmes de valeurs antagonistes: l'"idéologie du mérite" et l'"idée de l'Etat-Providence" garantie de cette sécurité aujourd'hui si enviée et si jalouée, respectivement personnifiées par les "gens du privé" et les "gens du public".

"Ce mouvement alternatif trahit l'approbation du libéralisme, comme force de soutien politique aux initiatives et à la responsabilité, et la crainte devant la face cachée du libéralisme -par exemple l'éventuelle privatisation de la sécurité sociale"

F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.4.

La fréquence des passages du privé au public observée ces dernières années tendrait d'ailleurs à démontrer une augmentation du pouvoir d'attraction de la sphère publique.

"L'administration apparaît souvent, dans les milieux modestes, comme un refuge pour les laissés-pour-compte, comme un moyen d'éviter l'usine, ou pire, le chômage. Il est révélateur, à cet égard, que le nombre des candidats aux concours administratifs ait doublé avec les difficultés économiques. Là où il n'y avait que 5 candidats en 1974, on en dénombre plus de 10 aujourd'hui. Il n'y a guère qu'au sein de l'encadrement que joue encore le sentiment d'une promotion sociale."

T. Pfister, 1988, p.26.

Mais la manière de considérer la fonction publique, ou la façon dont les fonctionnaires se jugent eux-mêmes, dépend aussi de la place occupée dans la hiérarchie de la sphère privée ou publique, selon que l'on se range parmi les cadres ou les employés.

"Séduits par la sécurité, les employés du privé tendent à se rapprocher des employés du public, alors que séduits par la concurrence, les cadres du public au contraire, tendent à se rapprocher des cadres du privé. [...] Eux aussi approuvent la lutte de tous contre tous. Les cadres du public rêvent d'une administration gérée comme une entreprise privée; à la base, les employés du privé rêvent d'une entreprise gérée comme une administration. [...] Il y a deux fois et demi plus d'ouvriers que de cadres supérieurs du privé qui sont attirés par le statut de fonctionnaire. [...] Les artisans-commerçants sont, comme les ouvriers, de plus en plus rêveurs: 40% avant 40 ans, 55% après 40 ans souhaitent devenir fonctionnaires; après 40 ans, ils critiquent autant l'Etat, mais en même temps, le statut des fonctionnaires les attire davantage."

F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.6, 25, 26, 28, 30.

Si les cadres du public sont nombreux à critiquer leur administration et affirment leur préférence pour le système privé, ils ne se montrent pas pour autant attirés par ce secteur:

"Dans les milieux supérieurs, chacun semble à sa place, sans désir ou moyen de la quitter. Lorsqu'il y a passage du public vers le privé, c'est, contrairement au sens commun, plutôt à la base de la pyramide qu'il se produit."

F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.72.

Le jugement porté à la fonction publique varie encore, en fréquence et en violence, en fonction du capital scolaire détenu: capital social et capital scolaire cumuleraient leurs effets.

"Plus les acteurs sociaux disposent de richesses culturelles, plus ils déclarent ne pas souhaiter entrer dans la fonction publique. 59% des individus ayant le certificat d'études et 36% des diplômés du supérieur rêvent d'être fonctionnaires."

F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.28.

C'est que, pour accepter la lutte de tous contre tous, il faut posséder tous les atouts économiques et culturels qui permettent de gagner, faute de quoi les plus démunis de ces deux espèces de capital n'ont plus qu'à entretenir le rêve de la fonction publique... sans pour autant faire preuve d'un "amour plus grand de la vie publique":

"Les rêveurs, quelle que soit leur position, sont moins prêts que les autres à s'intéresser et à consacrer du temps à "des activités concernant la vie de la commune ou du quartier"."

F. de Singly, C. Thelot, 1988, p.36.

29 Les motivations, qui ont présidé au choix du professorat, révèlent d'ailleurs un certain "attrait pour la profession", l'intérêt pour le métier s'avérant plus affirmé chez les professeurs que chez les instituteurs.

Selon G. Vincent (1967, p.128 à p.152), 77% des professeurs affirment ne pas avoir effectué un choix négatif (79% des hommes contre 75% des femmes), c'est-à-dire avoir choisi positivement leur métier, sans y être conduits par dépit; mais cela ne signifie pas que ce choix ait été inspiré par des motivations essentiellement "pédagogiques".

Les motivations s'avèrent, par ailleurs, sensiblement liées à l'origine sociale des enseignants.

62% des professeurs hommes, et 65% de leurs collègues féminines, ayant choisi positivement leur métier, disent avoir été fortement motivés par le goût d'enseigner et le désir de former les jeunes, mais ces facteurs sont davantage évoqués par ceux dont le père n'avait aucun contact avec l'enseignement.

Pour les autres, c'est le goût des études ne débouchant que sur l'enseignement ou la nécessité de gagner très tôt leur vie qui les a conduits au métier: les enfants d'ouvriers disent plus facilement que les autres avoir été motivés par le fait qu'aucune autre profession ne les tentait, faute " d'informations disponibles sur les autres métiers possibles", alors que les contacts quotidiens avec leurs professeurs les familiarisaient avec l'enseignement, mais aussi faute de "relations", les études littéraires ne conduisant, dans ce cas, qu'à des activités d'enseignement.

L'idéal est une faible motivation pour 59% des hommes (contre 52% des femmes), forte chez 33% d'enseignants et 38% d'enseignantes.

La sécurité de l'emploi est une faible motivation, tout comme le prestige social, un peu plus souvent évoqués par les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs, le métier représentant, à leurs yeux et à ceux de leurs parents, un moyen de promotion sociale.

L'avancement est aussi une faible motivation, plus forte chez les enfants d'instituteurs et de professeurs que de cadres supérieurs.

La tradition familiale, tenue pour presque négligeable, est surtout citée pour les loisirs: les avantages de la profession n'ont donc que peu séduit les fils et les filles de professeurs, seulement sensibles aux grandes vacances de leur père.

Les loisirs, laissés par la profession, sont plus valorisés par les hommes que par les femmes: 28% des hommes, contre 14% des femmes, ont choisi l'enseignement parce qu'ils avaient trouvé là la seule profession permettant de mener parallèlement une activité non lucrative qui soit leur raison de vivre.

Certains psychologues affirment que l'enseignement, par la sécurité qu'il offre, est un moyen de prolonger l'enfance, l'immaturité, et constitue souvent un refuge pour les "timides", pour les "fils de mères abusives".

Le lycée, lieu clos et protégé du monde des adultes, n'exige, des professeurs, précisément aucune initiative, mais la seule soumission rassurante à l'autorité hiérarchique.

"Ce que veulent les profs c'est être encore des élèves. Ils attendent avec angoisse l'engueulade, ils filent doux, ils se hâtent quand ils sont en retard pour ne pas essuyer de remontrance du censeur. [...] Il y a des profs [...] qui doivent tout le temps rêver d'être ailleurs, [...], d'être des adultes... Ils s'en veulent parce qu'ils se reprochent d'être lâches, de n'avoir pas su affronter les difficultés de la vie, de n'être pas passés à l'extérieur, au-dehors, comme les autres qui réussissent dans le commerce ou dans la politique."

T. George, 1972, p.268 et p.270.

"L'étudiant qui choisit [les carrières du professorat et de la recherche] ne dit pas adieu à l'univers enfantin: il s'attache plutôt à y rester. [...] C'est leur grandeur et leur misère que d'être soit un refuge, soit une mission."

C. Levi Strauss, 1955, p.46.

Pour certains professeurs, le lycée constituerait un lieu où il leur serait donné d'affirmer une autorité impossible à exercer dans une autre profession.

Curieux refuge, tout de même, que la classe où le dit "timoré" doit affronter 40 élèves par heure! objecte G. Vincent.

D'ailleurs, l'autorité n'a qu'exceptionnellement motivé le choix de la carrière enseignante: seuls les fils d'ouvriers puis d'employés l'évoquent un peu plus que les autres, mais sans doute pour avoir vu leurs parents toute leur vie soumis.

L'intérêt pour le métier n'est pas entièrement indépendant du degré de satisfaction que les professeurs manifestent dans l'exercice d'une profession qui, pourtant, perd de son prestige: 15% seulement des professeurs regrettent un peu ou beaucoup d'avoir choisi ce métier (G. Vincent, 1967, p.151).

"Dans leur ensemble, 84% des professeurs sont contents ou assez contents, pourcentage impressionnant qui cadre assez mal avec le stéréotype du professeur aigri..."

G. Vincent, 1967, p.150.

Dans l'ensemble, les titulaires du C.A.P.E.S. sont les plus contents: plus jeunes que les agrégés, ils sont moins usés qu'eux par le métier et possèdent de surcroît une formation qui fait défaut aux seconds.

Les professeurs de sciences sont aussi plus satisfaits que leurs collègues des disciplines littéraires: leur choix a peut-être davantage répondu à des motivations positives, puisque

leur formation scientifique aurait pu leur ouvrir d'autres débouchés que celui de l'enseignement.

Enfin, les plus contents sont ceux qui ont souvent choisi ce métier par idéal, alors que les moins satisfaits sont ceux qui l'ont choisi pour des considérations matérielles.

Les plus pessimistes quant à l'amélioration du niveau de vie des enseignants sont les professeurs issus de milieu modeste (5% seulement des fils d'ouvriers, 9% des fils d'artisans-commerçants et 11% des fils d'employés, croient discerner une amélioration du niveau de vie par rapport à un enseignant de la même catégorie mais de la génération précédente); au contraire, les fils de cadres supérieurs et membres des professions libérales sont plus optimistes: 17% croient bénéficier d'une amélioration du niveau de vie, par rapport aux professeurs de la génération précédente; enfin, avec les enfants de militaires, ce sont les fils de professeurs qui sont les plus optimistes: 25% estiment mieux vivre que leur père, et "on a de bonnes raisons de croire qu'ils sont les mieux informés puisqu'ils peuvent comparer leur propre niveau de vie à celui de leurs parents" (idem, pp.280-281).

Même s'ils reconnaissent la mauvaise adaptation de l'enseignement aux exigences de la vie moderne, les professeurs ne partagent pas tous l'idée d'une baisse générale du niveau scolaire: "à plus de 70% il leur apparaît que les élèves connaissent, aujourd'hui, plus de choses qu'hier." (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.291).

Pourtant, A. Leger relève 58% de non-syndiqués et 53% d'adhérents du S.N.E.S. favorables à l'opinion d'une baisse de niveau chez les élèves, ce qui prouve la faible variation des attitudes en fonction de variables idéologiques (A. Leger, 1983, p.166).

D'ailleurs, selon lui, "dans un système scolaire hautement sélectif, tout élargissement du recrutement social dans un secteur donné ne peut être interprété par les professeurs que comme une "baisse du niveau" de l'enseignement, et, corrélativement, comme une baisse de leur propre prestige" (idem, p.169).

Mais "ceux qui sont en ascension sociale manifestent beaucoup moins de pessimisme sur l'évolution du niveau des élèves, que ceux dont la trajectoire est stationnaire ou, a fortiori, descendante." (A. Leger in B. Aupetit et alii, 1985, p.202): la fréquence du constat de permanence du niveau scolaire serait liée aux trajectoires enseignantes d'ascension sociale, tandis que celle d'une dégradation des niveaux reflèterait plutôt un mouvement de déclin (A. Leger, 1983, p.167).

"Les enseignantes ayant épousé un cadre supérieur ou un patron sont nettement moins nombreuses que les autres femmes à déplorer une baisse du niveau (54% contre 77%). De même, les enseignants issus des classes populaires sont les moins nombreux (51%) à estimer que le niveau a baissé, exprimant ainsi leur propre mouvement d'ascension sociale, tandis que ceux qui proviennent des classes supérieures (61%) et, plus encore, ceux qui sont originaires des classes moyennes (64%) reportent sur l'estimation du niveau des élèves une part des frustrations liées à la perte de prestige social qu'ils ont subie, à titre personnel ou familial."

A. Leger, 1983, pp.167-168.

Les agrégés et certifiés parlent aussi de déqualification et de déspecialisation de leur fonction, de polyvalence, de la réduction de leur rôle à celui de gardien, d'uniformisation et de dégradation des niveaux. Selon eux, "la dégradation des contenus de l'enseignement est [...] souvent associée au niveau insuffisant des élèves" et commandée par la rentabilité directe et immédiate exigée du patronat au détriment de la culture désintéressée; les M.A. parlent aussi de dévalorisation des contenus, avec la suppression de certains d'entre eux et une baisse corrélatrice du niveau intellectuel, mais, à la différence des agrégés et des certifiés, ils l'attribuent aux pouvoirs publics, au gouvernement (H. Desbrousses, 1982, p.426).

Mais, observe A. Leger, ce sont les agrégés et les M.A. les moins pessimistes, tout comme les professeurs de mathématique, ces attitudes nous apprenant plus sur leur propre univers social que sur celui de leurs élèves (A. Leger, 1983, pp.168-169).

"Les agrégés affirment ainsi que la suprématie de leur grade ne s'est pas altérée au cours des dix dernières années, tandis que les M.A., pour leur part, montrent que leur statut n'est que transitoire et que leur jeune âge rend probable, sinon certaine, une ascension sociale ultérieure. [...] Les enseignants de mathématique s'opposent nettement à l'ensemble de leurs collègues par une représentation optimiste de l'évolution du niveau de leurs élèves, [affirmant] ainsi la suprématie de la matière la plus sélective -et donc leur propre suprématie."

A. Leger, 1983, p.169.

Qu'auraient fait les mécontents si c'était à refaire ?

Ils auraient plutôt opté pour des carrières libérales, conformément au désir important d'indépendance qui avait déjà présidé au choix de l'enseignement, -les professions libérales sont réputées garantir autant d'indépendance mais assurer plus d'argent-; un tiers aurait voulu être médecin, la dépendance à l'égard de la clientèle étant différente de celle des fonctionnaires ou des cadres supérieurs par rapport à leurs chefs.

Ce sont d'ailleurs ces professions libérales qui occupent la deuxième place, derrière l'enseignement, dans la hiérarchie des métiers que les professeurs désireraient voir exercer

par leurs enfants, même s'ils sont relativement peu nombreux à émettre des vœux, le libéralisme dans ce domaine étant manifeste (G. Vincent, 1967, p.281).

30 Les établissements avaient un domaine d'action réduit jusqu'en 1985 qui concernait le budget et le règlement intérieur: les décisions étaient prises par le conseil d'établissement mais sous la tutelle du Recteur.

Depuis 1985, dans le cadre de la décentralisation (c'est-à-dire de la création de centres de décisions indépendants, jouissant d'une certaine autonomie) et la déconcentration (c'est-à-dire du transfert de compétences administratives avec maintien de la subordination hiérarchique, amorcé depuis 1975), avec la création des E.P.L.E. (Etablissements Publics Locaux d'Enseignement), l'autonomie administrative et pédagogique est plus grande, comprenant, en plus du budget et du règlement intérieur: l'organisation des classes et groupes, la répartition des élèves, l'emploi de la dotation d'heures d'enseignement, l'organisation du temps scolaire; la définition des actions de formation complémentaire, la formation continue, l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, économique et culturel, les sujets d'études spécifiques complétant les programmes nationaux, les activités facultatives.

Mais "cette réforme de l'E.P.L.E. n'accroît pas l'autonomie de l'établissement dans l'absolu et de manière univoque": parallèlement, la loi de mars 1982 transfère aux collectivités territoriales un grand nombre de responsabilités.

La construction des collèges, leur entretien et leur fonctionnement matériel, à l'exclusion des dépenses pédagogiques et des salaires des personnels reviennent au Président du Conseil Général qui devient l'exécutif du département; les collectivités territoriales participent de manière accrue à la gestion du système éducatif au niveau académique et départemental, ainsi qu'à la gestion des établissements; les collectivités locales sont autorisées à utiliser les locaux scolaires, d'y organiser des activités éducatives complémentaires.

L'Etat conserve la gestion du personnel de l'enseignement secondaire -attribution des emplois, recrutement et mutation des personnels-, l'essentiel des contenus d'enseignement -programmes, horaires, examens, méthodes- (Ministère de l'Education Nationale), arrête la liste des opérations de construction (Préfet), définit la structure pédagogique des établissements (Inspection Académique), l'orientation et l'affectation des élèves (Recteur).

Les compétences sont partagées entre un principal et un conseil comprenant, pour un tiers, les représentants des usagers, pour un tiers ceux des personnels, pour un tiers, ceux de l'administration et des collectivités territoriales.

Le Conseil d'Administration qui se voit conférer des pouvoirs accrus, établit un rapport sur le fonctionnement pédagogique, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre.

La réforme de l'E.P.L.E. marquerait la renonciation à l'égalité formelle entre établissements pour passer à une politique de différenciation entre établissements (L. Demailly, 1991, p.51 à p.54).

31 Aussi l'autonomie d'un groupe professionnel est-elle d'autant mieux assurée que les intérêts des classes dirigeantes convergent avec les intérêts catégoriels des membres de ce groupe.

On comprend alors pourquoi l'autonomie dont disposent les enseignants du supérieur, à l'égard de la hiérarchie, est plus importante que celle de leurs "collègues" du primaire et même du secondaire.

La "trajectoire sociale", l'"appartenance de classe" des premiers, le "système de dispositions qu'ils] doivent à leurs caractéristiques sociales", garantissent "la conformité au recrutement" et les dispensent du même coup du "contrôle a posteriori des services effectivement accomplis [...] leur laissant interpréter comme autonomie totale et volonté libre ce qui n'est que le produit de la sélection et de la formation qu'ils ont reçues" (J.M. Chapoulié, 1974, p.160).

Ce "contrôle" apparaît d'ailleurs d'autant moins nécessaire que "c'est le rapport au savoir général [...] qui définit la hiérarchie interne aux professions enseignantes".

Dans cette perspective, les professeurs du supérieur se voient reconnaître d'office la compétence du "savoir général"; au contraire, les professeurs du secondaire, et les maîtres du primaire, qui n'ont jamais réussi à "imposer la reconnaissance légitime de la pédagogie" sont toujours apparus comme des catégories "inférieures", dépourvues de cette fameuse "compétence en soi" du savoir, intériorisée par les praticiens et reconnue et exigée par les clients potentiels.

Cette "dépossession" a eu pour effet "la création d'un corps distinct chargé de contrôler les membres de la profession, alors que le contrôle de la catégorie hiérarchiquement la plus élevée est presque nécessairement collégial ou non institutionnalisé" (idem, pp.163-164).

32 Peu d'institutrices ont épousé des instituteurs...

D'ailleurs comment l'auraient-elles pu ?

"Le corps enseignant de Paris et de la région parisienne est composé par 4/5 d'enseignantes. Il en résulte que seulement une infime partie d'entre elles, même si elles l'avaient désiré, n'aurait pu trouver un mari instituteur. [...] Seulement 20% des maîtresses d'école ont un mari enseignant; presque la moitié de leurs collègues masculins (48,4%) ont, eux, une femme institutrice."

I. Berger, 1979, p.51.

Beaucoup d'entre elles leur ont préféré des cadres supérieurs.

Les conjoints d'institutrices étaient déjà en 53-54 dans 74,5% des cas des cadres moyens ou supérieurs; ils le sont encore, en 73-74, dans les mêmes proportions, mais le poids des cadres supérieurs a augmenté (27,5% en 53-54 contre 41% en 73-74) tandis que celui des cadres moyens baissait considérablement (47% en 53-54 contre 33,5% en 73-74).

Les maris d'institutrices occupent des positions bien plus élevées que les femmes d'instituteurs: en 73-74, comme en 53-54, un peu plus de la moitié d'entre elles sont cadres moyens, le nombre d'épouses employées doublant (de 8% à 15,5%), celui des ménagères diminuant corrélativement de moitié, tombant de 1/3 à 1/6, ce qui porte néanmoins à 17% la proportion des ménages où n'entre qu'un seul salaire.

Par ailleurs, la part des épouses d'instituteurs cadres supérieures est incroyablement basse, même s'il augmente considérablement (2% en 53-54 contre 9,5% en 73-74), mais "il s'agit de jeunes femmes étudiantes dont l'avenir est encore incertain" (I. Berger, 1979, p.27 à p.29).

33 En 74, 38% des instituteurs et 25% des institutrices déclaraient avoir choisi leur métier comme un pis-aller (contre respectivement 27% et 17,5% en 54), la "vocation" et l'"amour des enfants" n'étant cités que par 31% des instituteurs, mais par 50% encore des institutrices (contre respectivement 34,5% et 55,5%, 20 ans plus tôt), les influences positives exercées par la famille ou les enseignants étant reléguées à la dernière place (en 74, 25% des instituteurs et 23% des institutrices disent avoir suivi les attentes et les encouragements de leur entourage, contre respectivement 38,5% et 23% en 54) (I. Berger, 1979, p.75 à p.81).

J. Testanière et P. Pintiaux (1979, p.703 à p.732) montrent que les attentes et les encouragements de l'entourage sont extrêmement tributaires de l'opinion de l'instituteur quant à l'orientation des élèves au moment de l'entrée en sixième, surtout lorsqu'ils viennent de milieu populaire. Les parents agriculteurs, ouvriers ou employés, font presque totalement confiance au verdict établi par l'instituteur quant aux chances de leurs enfants de réussir en sixième, et quant à la section la mieux adaptée à leurs capacités.

"A la différence des familles appartenant aux classes supérieures qui ont un projet scolaire à long terme et pour qui la fréquentation de l'enseignement scolaire va de soi, sauf incapacité patente de l'enfant, les familles des couches populaires s'en remettent à l'appréciation de l'instituteur et elles prennent son conseil d'orientation comme une garantie que leurs enfants sont capables de réussir. [...] A partir des artisans et des commerçants, la section où les élèves sont inscrits commence à être différente de celle préconisée par l'instituteur dont on sollicite pourtant encore souvent le conseil; enfin, pour les familles des classes supérieures, la décision de faire entrer l'enfant en 6°, et dans telle section, ne relève le plus souvent que de la seule famille, quels que soient les résultats scolaires de l'enfant."

J. Testanière, P. Pintiaux, 1979, pp.711-712.

Mais, paradoxalement, l'instituteur donne à ces familles "des conseils d'orientation moins ambitieux, à égalité de résultats scolaires obtenus par les enfants au C.M.2. que lorsqu'il s'agit de familles de milieu social supérieur" (idem, p.712): c'est que, sensible aux "effets négatifs des structures sociales sur la vie scolaire et des méthodes du lycée sur les élèves des classes populaires", et conscient de l'aide pédagogique limitée que des parents d'origine modeste peuvent apporter à leurs enfants, le maître d'école opère une "gestion prudente des chances" de ces élèves (ibidem, p.714 et p.718).

Avec la prolongation de la scolarité obligatoire, ce rôle, autrefois dévolu à l'instituteur, de sélection et d'orientation a largement diminué; il apparaît donc légitime qu'I. Berger mentionne le recul à la dernière place des motivations, d'une génération à l'autre, des influences positives exercées par l'entourage sur le futur étudiant.

34 S'il croit avec l'âge -un jeune sur trois seulement se dit satisfait de son activité professionnelle contre un instituteur sur deux d'âge mûr, les maîtres d'âge moyen, déjà mieux adaptés, occupant une position intermédiaire-, le degré de satisfaction varie aussi selon les raisons qui ont présidé au choix du métier.

"Les enseignants élémentaires les moins satisfaits sont ceux et celles qui, auparavant, avaient commencé des études supérieures. Les plus satisfaits sont ceux et celles dont la voie professionnelle a été toute rectiligne et qui n'ont jamais envisagé d'exercer une autre profession. [...] Mais 20% des enseignants élémentaires, entrés par dépit dans cette profession, se sont peu à peu adaptés à un métier qui leur avait paru d'abord rébarbatif et s'en sont trouvés finalement tout-à-fait satisfaits. Un quart d'entre eux a suivi une trajectoire opposée: ils avaient choisi délibérément cette fonction qui s'est avérée quelques années plus tard décevante"

I. Berger, 1979, p.87 et p.93.

Bien sûr, le degré de satisfaction dépend de tout un ensemble de facteurs, parmi lesquels l'état civil -les célibataires se montrant en moyenne plus satisfaits que les mariés-, de la profession du conjoint -les femmes mariées qui se disent les plus satisfaites de leur métier sont aussi celles qui ont épousé des hommes cadres supérieurs ou membres d'une profession libérale-, et de la "composition sociale des élèves".

"Les instituteurs et institutrices exerçant leur profession dans un quartier dont les habitants sont en prédominance bourgeois ou petits bourgeois se déclarent plus satisfaits que ceux et celles qui se trouvent en face d'élèves en majorité d'origine ouvrière."

I. Berger, 1979, p. 87.

Il faut noter que "ceux qui ont les traitements les plus élevés ne sont pas les moins mécontents: situation qui n'est paradoxale qu'en apparence car le mécontentement est une notion toute relative. De plus, il n'est pas toujours spontané: il se cultive et il s'apprend. Il est des illusions qui peuvent germer en début de carrière et qui ne trompent plus personne au bout de quelques années" (P. Bacot, 1977, p. 893).

Entre les électeurs de Mitterrand et ceux de Valéry Giscard d'Estaing au second tour des présidentielles du 19 mai 1974, le degré de satisfaction diffère.

"Les électeurs de Mitterrand, bien qu'étant plus spécialement ceux du "haut" de la hiérarchie, sont ceux qui sont le plus mécontents de leurs conditions de travail: un cinquième d'entre eux seulement sont satisfaits ("plutôt" ou "très"...) - 21,84% - alors que ces mêmes satisfaits sont majoritaires chez les giscardiens - 55,36%. [...] L'écart entre les électorats est moins grand, mais va dans le même sens, en ce qui concerne le rôle social de l'instituteur: 92,62% des mitterrandistes sont insatisfaits de la place qui leur est reconnue, les giscardiens également insatisfaits, pour être moins nombreux, n'en étant pas moins très massivement majoritaires (83,47%)."

P. Bacot, 1977, p. 894.

35 Le S.N.E.S. syndique une majorité d'hommes (55%) tandis que le S.G.E.N. est à prédominance féminine (71%), peut-être parce qu'il était, à l'origine, issu du mouvement syndicaliste chrétien.

Par ailleurs, le S.G.E.N. recrute dans les catégories extrêmes au regard de l'origine sociale: chez les enseignants issus des classes populaires, peut-être parce qu'il est affilié à une confédération ouvrière, mais aussi chez les professeurs dont le père est cadre supérieur ou patron, peut-être parce qu'il est très majoritairement féminin.

Le S.N.E.S., au contraire attire les catégories intermédiaires (père enseignant, artisan, commerçant ou cadre moyen).

Les enseignants mariés à des enseignants, employés ou cadres moyens, sont toujours plus fortement syndiqués que ceux dont le conjoint est cadre supérieur ou patron, les premiers rejoignant plus souvent des syndicats de gauche et les seconds se retrouvant plutôt dans des syndicats conservateurs.

Le S.N.E.S. rassemble davantage de "ménages pédagogiques" que le S.G.E.N., peut-être parce qu'il appartient à la F.E.N., laquelle rayonne exclusivement sur le système éducatif, alors que le S.G.E.N. dépend d'une confédération ouvrière.

Le grade et le traitement ne sont pas non plus sans incidence sur le choix du syndicat: si les agrégés présentent le plus faible taux de syndicalisation, s'opposant ainsi aux certifiés dont 22% seulement ne sont pas syndiqués, 39% des M.A. ont refusé d'adhérer à un syndicat, "la précarité du statut, les menaces sur la sécurité de l'emploi, les changements fréquents de poste, le sentiment d'isolement qui peut parfois en résulter", ne favorisant pas toujours l'action revendicative (A. Leger, 1983, p. 74).

Mais les agrégés, fort peu syndiqués, semblent plus radicalisés, choisissant moins souvent que leurs collègues des autres catégories le S.N.A.L.C. et plus souvent qu'eux le S.G.E.N. ou le S.N.E.S., et en particulier la tendance U.A. de ce dernier.

L'influence du S.N.E.S. a d'ailleurs tendance à baisser à mesure que l'on descend dans la hiérarchie des grades, comme celle du S.G.E.N., dans une proportion encore plus forte puisque ce dernier syndique 18% des agrégés et seulement 7% des M.A..

Les syndicats conservateurs, quant à eux, bénéficient d'un mouvement inverse: syndiquant peu les agrégés, ils réussissent mieux avec les certifiés (1 syndiqué sur 5) et encore mieux avec les enseignants des autres catégories (1 syndiqué sur 4), surtout avec les M.A., auprès desquels leur influence est équivalente à celle de la tendance U.A. du S.N.E.S. (29%), peut-être parce que, cherchant à refuser toute politisation des problèmes syndicaux, ils parviennent mieux à mobiliser les catégories inférieures autour de la seule défense d'intérêts strictement corporatifs.

36 Rappelons une fois encore qu'il s'agit de la F.E.N. d'avant la rupture, traversée par de lourdes tensions, certes, mais pas encore éclatée.

C'est sous cet aspect qu'elle est d'ailleurs perçue dans les entretiens de nos interviewés dont beaucoup évoquent les déchirements et les luttes intestines entre différentes tendances qui essaient toutes d'étendre leur hégémonie à l'ensemble de la fédération.

37 Le Décret du 23 mai 1982 par Anicet Le Pors, ministre communiste fixe la représentativité des organisations syndicales, au sein du Conseil Supérieur de la fonction publique, en rapport avec les résultats obtenus par chaque organisation aux commissions paritaires administratives. Les enseignants représentant près de la moitié des effectifs de la fonction publique, la F.E.N. recueille 6 sièges avec 29% des voix, F.O. avec un peu plus de 15% des voix se voit attribuer 3 sièges, se faisant dépasser par la C.G.T. (19%) avec 4 sièges et par la C.F.D.T. (17,5%), acquérant 3 sièges, grâce au soutien du S.G.E.N. Cette mesure ministérielle répondait

à un souci de favoriser la C.G.T. -le ministre étant proche de la Fédération des Fonctionnaires-C.G.T.- et de casser le front syndical F.E.N./F.O., qui aurait pu trop s'attacher à la défense du pouvoir d'achat, en cette période de rigueur (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.88-89).

38 Le caractère religieux de l'école privée a aujourd'hui régressé.

Pourquoi s'obstinerait-on, en effet, à "organiser des offices pour des gens qui y vont à contre-cœur" ou à "rendre obligatoire un enseignement religieux qui serait en contradiction avec la liberté qui caractérise l'adhésion de foi" ? (F. Bonvin, 1982, p.95).

L'enseignement catéchétique se réduit donc à quelques heures, dont peuvent très bien se dispenser les élèves qui le demandent, suivant ainsi les évolutions survenues dans l'enseignement catholique: "accroissement des effectifs, transformation du recrutement qu'il faut mettre en relation non seulement avec la baisse de la pratique dans les milieux catholiques, traditionnellement clients de l'école privée, mais surtout avec les transformations successives du système d'enseignement, le sous-système privé jouant de plus en plus le rôle de système d'enseignement complémentaire de l'enseignement public, [...], diversification de la demande des parents et notamment de l'importance d'une demande d'encadrement scolaire au détriment d'une demande religieuse explicite" (idem, p.97).

Ce n'est d'ailleurs que très rarement pour l'enseignement religieux que les parents confient leurs enfants à l'école catholique, puisque "parmi la minorité d'entre eux qui choisissent l'école privée (16 à 17%), 20% seulement le font pour des raisons strictement religieuses, la majorité attendant "un enseignement de qualité, non la profession de dogmes" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, pp.238-239).

Mais les changements survenus dans l'enseignement de la religion ne tiennent pas seulement dans la simple réduction des horaires qui y sont consacrés, ni dans la perte de son caractère obligatoire.

La façon même dont la religion est aujourd'hui enseignée a beaucoup changé.

L'enseignement religieux, depuis les années 1940, a laissé place à l'"éducation de la foi", voire à la "proposition de la foi", opérant ainsi "un déplacement de l'objet (la doctrine achevée, complète, précisément formulée, enseignée et mémorisée) vers le sujet, avec son expérience humaine, ses découvertes progressives, ses "cheminements", [...] [vers] une référence à l'expérience profane des participants et notamment à la vie collective du collège" (F. Bonvin, 1984, p.97).

La socialisation éthique qu'assurait autrefois l'enseignement religieux n'en a pas disparu pour autant: la "moralisation de l'existence" s'effectue tout simplement par d'autres moyens. La mobilisation des enseignants au cœur d'un projet éducatif, assimile leur rôle pédagogique à un rôle "total" que n'enfreint plus "le cloisonnement des spécialités diverses": instruction, éducation, encadrement, organisation de la discipline, formation religieuse et éthique.

Cette redéfinition du rôle élargi des enseignants n'est pas pour leur déplaire.

Beaucoup d'entre eux aiment, en effet, "la liberté de proposer et d'entreprendre" dans un établissement "autogéré" ou "co-géré", "l'investissement dans de petites unités non hiérarchiques sur le mode du face à face pour l'exercice de la fonction dans un corps pédagogique stable"; c'est d'ailleurs pour toutes ces raisons qu'ils ont choisi l'enseignement privé.

Le rôle total assigné aux enseignants, les modalités nouvelles de la socialisation éthique à travers la fréquence des échanges, des dialogues, des témoignages, nommant "des réalités de vie" et structurant une "véritable expérience pratique du monde" remplissent tout autant la "fonction de socialisation des vitraux et des mystères qui instruisaient le chrétien du moyen-âge"; ils fournissent "le substitut moderne, adapté, des chapelles, des autels, des confessionnaux, des prières communes, des processions, des dévotions, des objets sacrés, des soutanes et des cornettes qui peuplaient de significations et de rappels l'univers des collégiens du temps passé." (idem, pp.95-108).

39 Pourtant un sondage S.O.F.R.E.S. paru dans Libération du 28 janvier 1985, indiquait que 47% des français étaient prêts à "défendre la laïcité", 38% exprimaient une opinion contraire et 15% se montraient sans opinion.

D'ailleurs, "le programme socialiste, que les électeurs étaient censés avoir adopté en mai-juin 1981 ne prévoyait-il pas l'édification d'un grand service public unifié de l'Education nationale ?" (J. Julliard, in F. Furet, J. Julliard, P. Rosanvallon, 1988, p.91).

40 Cette liberté de choix offre aux parents l'alternative de recourir à l'enseignement privé, devenu une "instance d'appel", désormais digne de confiance.

Si, dans les années 60, les professeurs du privé "n'étaient pas titulaires d'une licence, ni même parfois d'un quelconque diplôme reconnu par l'Etat" et n'y enseignaient d'ailleurs que de façon temporaire, les différences entre enseignants du public et du privé tendent à s'estomper "depuis l'instauration d'un nouveau statut imposant, en contrepartie de subventions d'Etat aux établissements secondaires privés, l'organisation pédagogique des lycées et C.E.S. et le recrutement de professeurs au moins licenciés" (J.M. Chapoulié, 1987, p.1 et pp.3-4).

L'utilisation du privé, à tout moment, pour "surmonter les dysfonctionnements du système dominant", s'effectue conformément à une logique "consumentiste", selon laquelle les familles choisissent l'école "en fonction de la qualité -voire du coût- de ses prestations, comme le

consommateur choisit entre deux produits disponibles sur un marché" (V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.240).

Pour que ce choix s'effectue dans les meilleures conditions, l'opinion publique réclame non seulement le "dualisme" mais aussi et surtout la "différence", car "l'identité ferait resurgir le spectre de l'enfermement dans le "modèle unique"" (idem, p.241).

Les deux écoles doivent donc fournir des services et des enseignements non pas égaux mais de qualité équivalente, et cette situation ne sera réalisée que si l'Etat arbitre une "juste concurrence" et contribue au soutien du secteur privé qui, sans cette aide, persisterait à dispenser un enseignement de classe.

"Dans l'école catholique, les enfants de cadres supérieurs, de professions libérales, de patrons et d'agriculteurs sont sur-représentés, tandis que les enfants d'ouvriers, et plus encore d'immigrés, sont nettement sous-représentés. [...] Cette donnée se heurte cependant à une autre: la ségrégation serait pire en l'absence d'aide de l'Etat."

V. Aubert, A. Bergounioux, J.P. Martin, R. Mouriaux, 1985, p.240.

Enfin, la fonction économique de la famille décline à mesure que son rôle idéologique grandit, et l'école devient peu à peu le prolongement des parents dans la transmission des valeurs; l'école publique, ayant pour vocation première d'éduquer le jeune citoyen et de subordonner la famille dans cette mission, semble moins bien préparée à assumer cette nouvelle tâche (ibidem, p.242).

C'est peut-être pour cette raison que l'école privée s'est autorisée à parler, en 1984, au nom des familles... et de l'intérêt général!

Cette référence est d'autant moins choquante que l'Etat lui-même "n'a de cesse de se décharger de beaucoup de ses activités sociales au profit d'institutions privées auxquelles il confère le label d'intérêt général" (ibidem, p.241).

