

L'ÉDUCATEUR

Enseignants du secondaire

ALAIN LÉGER

Assistant à l'Université de Lille III

Préface de Viviane Isambert-Jamati



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISBN 2 13 038127 8
dépôt légal — 1ère édition: 1983, décembre
© Presses Universitaires de France, 1983
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

© Alain Léger, 2000

Cet ouvrage n'étant plus en vente et n'étant pas réédité,
l'auteur autorise sa copie dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.
Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.
Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture
personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

DU MÊME AUTEUR

Alain Léger et Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris: Méridiens Klincksieck, 1988, (1ère éd.: 1986), 207 p., Coll. : « Réponses sociologiques ».

Gabriel Langouët et Alain Léger, *École publique ou école privée ?*, *Trajectoires et réussites scolaires*, Postface de: C. Lelièvre, Paris: Éditions Fabert, 2ème édition revue: 1994, (1ère éd.: Éditions de l'Espace européen, 1991), 192 p.

Gabriel Langouët et Alain Léger, *Le choix des familles : école publique ou école privée ?*, Paris: Éditions Fabert, 1997, 223 p.

SOMMAIRE

PRÉFACE de Viviane ISAMBERT-JAMATI	7
REMERCIEMENTS	13
PREMIÈRE PARTIE	
<i>Les comportements sociaux des enseignants</i>	
CHAPITRE PREMIER. — Le charme discret des élèves bourgeois	23
1. Hypothèse: le lycée idéal c'est le lycée bourgeois	24
2. La rotation accélérée du personnel des établissements populaires	27
3. Une seule hâte: quitter les lycées ouvriers	30
4. L'élite va à l'élite.....	31
5. Le rejet des lycées populaires selon le sexe.....	34
6. Structures ségrégatives et comportements de ségrégation	37
CHAPITRE II. — <i>L'être social des enseignants</i>	54
1. L'origine sociale des professeurs...	55
2. La profession du conjoint.....	63
3. Des lignées de petits-bourgeois.....	66
4. La syndicalisation des professeurs....	69
5. Les intérêts de classe des enseignants	87
DEUXIÈME PARTIE	
<i>Les clivages idéologiques</i>	
CHAPITRE PREMIER. — <i>Les professeurs et l'échec scolaire</i> ..	109
1. Causes individuelles de l'échec.....	113
2. Causes sociales de l'échec	125
3. L'échec scolaire et la crise de l'école.....	136
CHAPITRE II. — <i>La sélection des bien-nés</i> ..	141
1. Sélection et prédestination	142
2. Les attitudes face à l'obligation scolaire.....	144

CHAPITRE III. — <i>Enseignement et politique ..</i>	150
1. La coloration des manuels scolaires .	151
2. Les débats en classe.....	157
3. L'enseignant et la politique.....	160
TROISIÈME PARTIE	
<i>L'homogénéité des pratiques</i>	
CHAPITRE PREMIER. — <i>Les critères du jugement professoral...</i>	163
1. La baisse du « niveau ».....	164
2. Le portrait du « bon élève ».....	170
3. La notation ou l'infailibilité professorale.....	188
CHAPITRE II. — <i>Neutralité des savoirs et neutralisation des controverses</i>	197
1. Savoir et idéologie	198
2. Du discours positiviste au discours éthique	208
3. Du discours moral au discours politique.....	213
CONCLUSION. — <i>Idéologies et pratiques</i>	220
ANNEXES	228
I / Enquête sur les stratégies de carrière des professeurs ..	228
II / Enquête par questionnaires	234
BIBLIOGRAPHIE	250

Préface

La recherche d'Alain Léger vient combler une lacune. On ne savait pas grand-chose, au-delà des fausses évidences de la proximité, sur les professeurs d'enseignement secondaire français d'aujourd'hui. Les quelques résultats d'enquête qui ont paru depuis une dizaine d'années portaient de façon plus ou moins directe sur leur formation, ce qui est important pour les décisions à prendre, mais ce qui ne permet pas de rendre compte d'une position sociale et d'un rôle joué. Inévitablement, se demander quelle est la « bonne formation » suppose résolue la question des fonctions sociales à remplir. Ce livre, lui, se demande lesquelles sont effectivement remplies, et comment se définissent les positions.

Ce livre sur les enseignants est un travail dépouillé, sans fioritures inutiles. Traitant de leurs attitudes liées à la profession et des comportements qui s'y rattachent, Alain Léger a délibérément ignoré le pittoresque des modes de vie hors profession et la facilité du recueil d'opinions plus ou moins standardisées sur le fonctionnement social global. Non que cette référence au fonctionnement social global soit absente, loin de là: elle est même constante et non dénuée, à juste titre, d'ambition intellectuelle. Mais l'interprétation du rapport entre l'école et la société est le fait du sociologue lui-même, au nom d'éléments factuels éclairés par une théorie, et non pas des enquêtés sollicités de formuler leur sociologie spontanée.

L'auteur manifeste une très grande agilité dans l'analyse des données. Le compte rendu de sa première enquête, sur les comportements des enseignants, est un petit chef-d'œuvre d'analyse multivariée. Cette démonstration à laquelle rien ne manque, partiellement parue dans la *Revue française de Sociologie*, est déjà presque classique: j'ai entendu parler dans diverses circonstances de « l'effet Léger » pour désigner la tendance du corps enseignant à glisser d'année en année vers les établissements à clientèle bourgeoise. Un choix de poste qui apparaît comme un acte de convenance personnel se révèle ici avoir une dimension sociale très forte. Mais si, une fois la recherche achevée, les relations mises en relief ont l'air simple, encore fallait-il y penser, et surtout le faire: avec peu de moyens, relever et manipuler autant de données suppose beaucoup d'ardeur.

Numériquement plus modeste, la seconde enquête est, elle aussi, remarquablement menée. Parmi les fonctions dévolues à l'enseignant, c'est celle qui consiste à inculquer le respect pour l'ordre social qui est ici au centre: existe-t-elle, quel est son poids, et par où passe-t-elle, alors que tant d'enseignants s'opposent, comme citoyens, à cet ordre social ?

Mais pas plus que les enseignants ne peuvent diffuser un savoir neutre, le savoir élaboré à leur sujet par le sociologue ne peut être neutre. Le

lecteur qui ne partage pas la vision majeure d'Alain Léger sur le caractère principal et moteur de la lutte des classes, et donc son questionnement sur la place des professeurs dans cette lutte aujourd'hui, sera peut-être parfois choqué par des formules lapidaires. Mais je gage qu'il lira ce texte de bout en bout, tant le livre d'un auteur habité par une idée est plus passionnant qu'un livre tiède et purement descriptif. Quant à celui qui la partage, s'il est enseignant, sans doute se sentira-t-il néanmoins plus d'une fois agressé, mais c'est que l'auteur veut de toutes ses forces contribuer à une école fonctionnant au profit de la classe ouvrière; or l'on en est très loin. Beaucoup, en tout cas, admireront la vigueur de ce premier livre, un pareil sens des formules fortes accompagné d'une réflexion très dialectique.

A vrai dire, Léger a refusé d'avoir des tabous, et il démystifie ici les propos de ses amis comme ceux de groupes plus éloignés. C'est avoir du courage par rapport à ses attaches que de taxer tel slogan syndical d'« alibi démocratique », de mettre en relief « l'abstraction de l'intérêt général » qui recouvre « un élitisme accru », ou encore de définir la revendication d'augmentation des salaires comme la visée d'« occuper une place moins subalterne dans la hiérarchie des petits bourgeois ». Mais c'est en dégageant les contradictions dans lesquelles ils se trouvent, et non en les traitant de chiens de garde, qu'il a su rendre compte de la position des enseignants. A condition, et c'est ici le cas, que les contradictions soient analysées et non pas simplement nommées dans une pirouette.

Les professeurs, montre Léger, ne peuvent « vouloir l'abolition de tout ce qui leur permet de se situer au-dessus du prolétariat ». Leurs « intérêts de classe » (qui ne sont pas purement matériels mais incluent, d'autres l'ont très bien montré, toutes sortes de valeurs culturelles) sous-tendent dans leurs pratiques « une multitude de petits choix implicites... qui en se cumulant vont finalement produire et reproduire ces flux statistiques toujours défavorables aux classes populaires ». Et ils sont pourtant convaincus de leur propre neutralité sociale...

Pourtant l'auteur n'a pas prétendu traiter des professeurs de tous les temps, ni de tous les professeurs comme s'ils formaient un bloc. Il s'est efforcé de les situer historiquement et de les différencier. En effet, même si le milieu enseignant est prégnant, même si l'on sait que les professeurs se fréquentent entre eux et si l'on peut parler à juste titre d'un « corps », il n'en existe pas moins parmi eux des variations d'attitudes sociales intelligibles: leur grade (qui signale à la fois une formation reçue et une situation relative contemporaine), leur origine sociale, leur alliance matrimoniale jouent sur leurs positions. Chez chacun, d'ailleurs, cette position est loin d'être simple; elle comporte des tensions, des contradictions internes dont la mise au jour est bien plus heuristique que le présupposé d'une parfaite cohérence.

On aperçoit peut-être particulièrement le talent d'analyste d'Alain Léger dans le chapitre intitulé « Les critères du jugement professoral ». Sa propre expérience de professeur du secondaire me paraît lui servir tout

particulièrement ici, d'abord pour déterminer des indicateurs pertinents, ensuite pour analyser subtilement les réponses. Ainsi cette élaboration qui montre un lien entre la trajectoire personnelle des enseignants (ascension, démotion ou maintien dans la même couche sociale) et leur sentiment d'une « baisse de niveau » chez les élèves: ceux qui sont en ascension sociale manifestent beaucoup moins de pessimisme sur l'évolution du niveau que ceux dont la trajectoire est descendante. En cette matière, conclut Léger, « les enseignants nous en apprennent plus sur leur propre univers social que sur le ' niveau ' de leurs élèves ».

Pourtant, montre-t-il un peu plus loin à propos des réponses à la demande de classification des élèves, certains professeurs enquêtés apparaissent « comme une force de contestation des distinctions scolaires qui sont indistinctement des distinctions sociales ». Mais les professeurs d'origine populaire ne sont pas, par là même, parés de toutes les vertus: parce qu'ils doivent leur ascension à leur qualité (exceptionnelle dans leur milieu d'origine) de « bons élèves », ils adhèrent volontiers à cette distinction scolaire. Quant aux clivages idéologiques (indiqués ici par l'appartenance à telle tendance syndicale), autant ils jouent lorsqu'il s'agit de propositions générales sur les « causes de l'échec scolaire », autant ils s'estompent lorsqu'il s'agit de commenter particulièrement la réussite ou l'échec de tel ou tel enfant: pour tous, x qui est « bon élève » est intelligent, et y qui est « mauvais élève » manque de moyens intellectuels. « Le refoulé social des critères du jugement reste ainsi profondément dissimulé, quelles que soient les options professées dans d'autres domaines. »

La fonction sociale de la notation, enfin, est ignorée, voire déniée par la grande majorité des enquêtés, les affiliations idéologiques n'entraînant aucune variation, mais l'élévation du titre universitaire renforçant encore l'attachement aux notes. Tout se passe comme si la notation « participait à la défense des privilèges ».

D'autres chapitres mériteraient la même attention, mais on va les lire. Alain Léger, tout en apportant une contribution aux débats propres aux sociologues, a voulu être utile. Si les enseignants s'approprient les fruits de cette recherche, il l'aura été. Je souhaite à tous, enseignants ou non, d'être aussi enrichis, interpellés, par cette lecture que je l'ai été moi-même, aussi bien au long de l'élaboration du travail qu'une fois le livre achevé.

Viviane ISAMBERT-JAMATI.

Remerciements

Cet ouvrage est tiré d'une thèse de troisième cycle dirigée par Viviane Isambert-Jamati. Nous tenons à lui exprimer toute notre gratitude pour les conseils, les encouragements et l'aide précieuse qu'elle n'a cessé de nous prodiguer aux différentes étapes de ce travail.

Nos remerciements vont également à Anne Dousset et Polymnia Zagefka qui ont collaboré à la recherche sur les carrières enseignantes en effectuant l'important travail de dépouillement des dossiers et de traitement informatique. De plus, cette partie de nos recherches a bénéficié d'une subvention de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale et a pu être menée sur un échantillon important grâce à ce concours financier.

Enfin, nous remercions Lucie Tanguy et l'ensemble des membres de l'équipe de recherche « Sociologie de l'Éducation » de l'Université de Paris V pour leur lecture attentive de la première version de ce travail et leurs remarques extrêmement profitables.

Introduction

Cette recherche tente de répondre à une question souvent posée au sein du milieu enseignant lui-même: les professeurs sont-ils ces défenseurs de l'ordre et des privilèges, ces « chiens de garde » que stigmatisent certains propos, ou sont-ils au contraire, comme d'autres discours l'affirment, des apôtres progressistes consacrant leur vie à dispenser au peuple les lumières ?

Une telle question n'est pas, par principe, une question sociologique puisqu'elle recouvre les problèmes sociaux d'une dimension éthique. Nous serons par conséquent amenés à reformuler d'emblée cette question en termes sociologiques. Mais cette reformulation même ne pose-t-elle aucun problème ? On peut considérer en effet que le sociologue, quelque soin qu'il mette à expurger son objet de tout jugement de valeur, ne parviendra sans doute jamais à éviter qu'il ne soit investi de multiples présupposés, et pas seulement en vertu d'un détournement de sens illégitime qui serait imputable à ses seuls lecteurs. La construction même d'un objet de recherche ne donne jamais un pur constat objectif mais procède toujours largement de l'utopie personnelle du chercheur, de sa situation de classe et de ses options politiques, y compris quand il croit n'en avoir aucune. Peut-on alors trouver une problématique sociologique qui ne soit pas, pour une large part, le reflet savant des discours politiques ?

La dépendance envers le politique est, pour l'ensemble des sciences humaines, une évidence. Ainsi, si l'élitisme des professeurs de lycée ne se posait guère comme problème sociologique il y a un siècle, c'est sans doute, au moins pour une part, parce qu'il représentait le cadre « naturel » c'est-à-dire historiquement déterminé des représentations propres à une classe venant de triompher sur deux fronts, de la monarchie battue à la Commune écrasée. Constater alors qu'il se constitue de nos jours comme objet de connaissance sociologique c'est, du même coup, relever que les rapports de force entre les classes en lutte se sont modifiés.

Mais y a-t-il un point de vue sur cet objet qui permette de se situer au-dessus ou en dehors des engagements sociaux et politiques ? Suffit-il par exemple de changer le vocabulaire et les outils conceptuels pour passer d'une approche naïvement normative à une analyse détachée et donc distinguée ? Car l'aspiration à échapper aux jugements vulgaires, mécaniques ou simplistes et à adopter un point de vue élevé, raffiné, voire sophistiqué ne saurait se soustraire elle-même à la critique sociale. Cette aspiration n'est-elle pas intimement modelée par la division du travail et par l'opposition dominants-dominés qui permettent à une élite d'ériger comme science sociale sa propre conception de classe des rapports

sociaux ? Et n'est-ce pas finalement la ruse suprême de la politique dominante que de parvenir ainsi à « faire science » en se niant constamment elle-même, par un dédoublement permanent qui déprécie les engagements politiques grossiers au profit de la neutralité des constats scientifiques ? En ce cas, la transmutation scientifique des termes du problème, loin d'aboutir à l'objectivité affichée, permettrait au contraire de doter l'action politique d'une efficacité accrue en la légitimant, c'est-à-dire en lui permettant d'être méconnue comme politique et reconnue comme science.

Passant au crible chacune de ses interrogations et chacune de ses formulations, le sociologue en est donc réduit à un arbitraire qui ne sera conjuré ni par sa reconnaissance en tant que tel (consistant à prendre les devants de la critique par un avertissement rituel au lecteur), ni bien sûr par le recours à la méthodologie la plus scientiste. Pourrait-il alors échapper à cet arbitraire par une simple confrontation de points de vue différents qui les renverrait dos à dos et n'en privilégierait aucun ? La neutralité sociale d'une telle attitude ne serait guère plus évidente car elle aboutirait en pratique à conforter les positions centrales, pour ne pas dire centristes.

Nous sommes ici, apparemment, au niveau d'une réflexion tout à fait classique sur les fonctions sociales de la recherche scientifique. Mais nous entrons également de plain-pied dans l'objet même de notre propre recherche: les fonctions qui sont dévolues à l'enseignant et qui consistent moins, comme nous nous proposons de le montrer, dans la transmission d'un savoir factuel réputé objectif que dans l'inculcation du principe fondamental permettant de classer le savoir et le non-savoir, la science et l'idéologie, la distinction et la vulgarité, bref les dominants et les dominés. Car apprendre c'est aussi, et peut-être surtout, apprendre à respecter le savoir et ceux qui en sont les détenteurs légitimes, donc apprendre à se situer socialement.

Nous chercherons notamment à montrer comment les modes scolaires dominants de transmission des contenus visent à l'individualisation et donc s'opposent à la collectivisation des savoirs, ou inculquent l'esprit critique et, souvent, tempèrent les engagements militants. Cette mise en question de la neutralité sociale des enseignants et son analyse en tant que choix socialement déterminé renvoient donc symétriquement à la mise en question d'un savoir neutre à leur sujet.

Dans ces conditions, une telle étude ne saurait être menée avec l'indifférence impartiale d'un habitant de Sirius. Elle est au contraire l'œuvre d'un acteur social issu lui-même du milieu enseignant où il exerce, et donc positionné socialement en un lieu où les embûches sont multiples, qui vont des œillères portées par quiconque veut se juger soi-même aux règlements de compte se parant des airs objectifs de la prise de distance. C'est pourquoi elle ne se présente pas comme simple accumulation de faits empiriques, mais revendique de surcroît une

fonction à laquelle aucune connaissance ne saurait échapper: être une contribution aux luttes.

Si les enseignants sont l'enjeu de cette lutte, en même temps qu'ils y participent, c'est, d'une part, parce qu'ils représentent une fraction sociale non négligeable sur le plan de leur effectif numérique. D'autre part, parce que chacun admet implicitement, sans que ce postulat puisse être démontré ni d'ailleurs infirmé, qu'ils influencent de façon efficiente les choix des générations d'élèves dont ils ont la charge. Cette lutte elle-même nous reconduit alors aux images qui se posaient d'emblée, à leur réexamen critique.

Si les professeurs étaient réellement ces « chiens de garde » que nous évoquions à l'instant, on comprendrait mal l'intensité des efforts idéologiques — et accessoirement répressifs, dirait Althusser — déployés par la classe dominante à leur égard, dans un contexte de crise qui pourrait être aussi celui d'une crise de sa propre hégémonie. Mais s'ils étaient réellement si progressistes, l'école et la société seraient-elles encore ce qu'elles sont, alors que des blocages manifestes, et pas seulement d'ordre électoral, semblent s'opposer à toute transformation révolutionnaire ? C'est donc une coexistence contradictoire, une coexistence de lutte entre le nouveau et l'ancien, entre les aspects anciens du nouveau et les nouveaux aspects de l'ancien, qui s'offre à notre investigation, qui nous interroge au sujet des fonctions sociales exercées par l'enseignant.

La reformulation de notre question initiale nous conduira donc à appréhender l'école inséparablement comme un lieu de conflit et de consensus, de compromis et de ruptures, et comme une matrice sans cesse génératrice d'illusions et de doubles jeux. Dans cette coexistence d'affrontements et d'alliances, il s'agira alors de saisir les stratégies collectives, les comportements et les attitudes des professeurs de lycée.

Cette question sera alors étudiée à l'aide de deux enquêtes, l'une sur le rapport objectif aux divers publics scolaires, l'autre sur les attitudes et les représentations.

La première enquête cherche à déterminer quels sont les établissements les plus recherchés par les professeurs et quels sont ceux qu'ils rejettent. Pour cela, nous avons comparé la structure du corps professoral, en termes de grades et d'ancienneté, dans des établissements dont le public est essentiellement bourgeois avec cette même structure dans des établissements dont le public est mixte, puis fortement populaire. Nous considérons donc comme rejet d'un public donné le fait de quitter volontairement les établissements qu'il fréquente — ceci n'impliquant pas qu'aucun autre élément ne vienne jouer sur les choix. Or, sur un échantillon national de 4 500 professeurs, les résultats sont très conformes à l'hypothèse: la plupart des professeurs recherchent les élèves bourgeois. La seconde démarche empirique est plus qualitative. Grâce à un questionnaire auquel ont répondu 200 professeurs de la région parisienne, est menée une étude de la syndicalisation, puis une analyse d'attitudes et de

pratiques: conditions assignées à la réussite scolaire, importance accordée à une scolarité longue pour tous, intérêt préférentiel pour certains élèves, invocation d'une « baisse de niveau », critères de jugement et d'évaluation, idéologie transmise consciemment ou non, etc. On constate alors le plus souvent une adhésion profonde aux valeurs de l'école, y compris à la sélection qu'elle opère, au-delà de ce qui peut apparaître comme intention démocratique.

A l'analyse des résultats empiriques, il apparaît alors qu'aucune réponse simple ne peut être apportée à la question initiale. En effet, notre recherche ne permet pas de retrouver de façon systématique et permanente les clivages que décrivent d'ordinaire la plupart des discours sur l'école et sur les enseignants (conservateurs/progressistes, traditionnels/modernistes, libéraux/autoritaires). Ces dichotomies, que l'on retrouve également dans de nombreuses enquêtes, doivent être dépassées car elles ne sont pertinentes que dans des champs très limités et ne peuvent rendre compte de la totalité des représentations, pratiques et comportements. Et surtout, en tant que catégories non dialectiques, elles échouent à rendre compte du changement.

Ainsi, 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 œuvre 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.

Ces contradictions ne sont jamais autant significatives que lorsque les comportements qui les engendrent se donnent pour les plus *individuels*, c'est-à-dire lorsqu'ils constituent, à l'insu des intéressés, un acte social de dénégation du social, révélateur d'une situation de classe précise.

Mais les décrire ne suffit pas. Il faut de plus analyser chacune de ces contradictions comme la manifestation d'intérêts de classe déterminés.

Cette catégorie des intérêts de classe complète d'ailleurs utilement, à notre sens, les outils conceptuels dont dispose le sociologue pour analyser une formation sociale en général, et un système scolaire en particulier. Mais elle est trop souvent négligée, parfois au profit d'analyses systémiques qui

ne considèrent la « logique du social » que comme une combinaison d'intérêts purement individuels, c'est-à-dire d'intérêts auxquels on dénie par conséquent tout caractère de classe. Il est vrai que cette catégorie est difficile à saisir, en tant qu'elle ne se présente pas comme un donné directement observable, mais comme projet, comme finalité assignée aux comportements et aux luttes, comme mouvement de lutte même, et que l'équilibre des forces réalisé à un moment donné dissimule en partie. De plus, le discours sur les intérêts de classe est monopolisé par les différents appareils syndicaux, politiques, étatiques, qui se présentent comme les seuls habilités à parler légitimement au nom des intérêts des classes qu'ils représentent (quand ce n'est pas au nom de l'intérêt général), monopole qui engendre entre eux une vive concurrence. Quant aux individus rencontrés par le sociologue au cours d'une enquête, ils mettent en général le plus grand soin, surtout quand ils sont professeurs, à ne parler qu'en leur nom propre, et jamais au nom de leur classe sociale.

On ne peut donc jamais s'attendre à trouver directement, chez les personnes interrogées, un discours explicite sur les intérêts de leur classe, surtout quand ces intérêts sont « inavouables », et pas seulement parce qu'une condamnation morale refoule l'expression des appétits « basement » matériels au profit des sentiments « élevés », mais surtout parce que cette morale reflète l'intérêt même qu'ont les classes dominantes à ce que leurs intérêts propres, et corrélativement ceux des autres classes, restent le plus possible méconnus.

Ces intérêts ne sont d'ailleurs jamais purement matériels mais toujours également symboliques. C'est donc inséparablement sous ce double aspect que nous serons amenés à les appréhender, en tant qu'intérêts économiques et en tant que distinctions sociales.

Enfin, et ce n'est sans doute pas la moindre des difficultés, les intérêts de classe ne sont pas plus homogènes que les classes mêmes, mais sont souvent contradictoires, s'opposant à court ou à long terme, et éclatent en différentes fractions qui entrent à leur tour en lutte interne. Nous prêterons donc de ce point de vue une attention particulière aux effets liés aux hiérarchies de salaire ou de grade chez les enseignants. De plus, la situation des « transfuges », c'est-à-dire de ceux qui changent de classe ou de fraction de classe, peut être éclairante parce qu'elle semble révélatrice de deux mouvements contradictoires: à la fois de l'effet d'intégration exercé par le nouveau milieu (qui peut être d'ailleurs celui du conjoint), en même temps que des survivances de valeurs propres à la classe d'origine. Par exemple, on sera attentif aux attitudes des professeurs issus des classes populaires par rapport à ceux originaires des classes moyennes, de même que l'on verra parfois s'opposer les enseignantes selon la position sociale de leurs conjoints.

Malgré cet ensemble de difficultés, il ne semble pas impossible de recomposer synthétiquement l'unité des intérêts de classe autour de leur pôle dominant, étant entendu que ce pôle n'est pas dominant dans l'absolu mais à un moment historique déterminé.

C'est souligner la complexité des synthèses à réaliser pour saisir l'être social des professeurs, mais c'est aussi se donner les moyens de comprendre à la fois les divisions qui séparent les enseignants et l'esprit de corps qui les unit, à la fois les luttes dont l'école est l'enjeu et le consensus dont elle fait l'objet .

PREMIÈRE PARTIE

Les comportements sociaux des enseignants

CHAPITRE PREMIER

Le charme discret des élèves bourgeois

« Il semble que le professeur ait pour tâche de choisir, dans la foule, une élite, et de décourager et de rabattre les autres. Et nous nous croyons bons démocrates, parce que nous choisissons sans avoir égard à la naissance, ni à la richesse. »

(Alain, *Propos*, 1er juillet 1910, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade » 1956, p. 72.)

« Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue partout qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et des notables. La société indigène est très hiérarchisée. Les classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre autorité dans l'administration de ce pays, c'est avec elles surtout que nous avons un constant rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer du respect que confère le savoir. »

(M. Roume, gouverneur général du Sénégal, in *Journal officie/ de l'Afrique occidentale française*, n° 1024, 10 mai 1924)

1. HYPOTHÈSE: LE LYCÉE IDÉAL C'EST LE LYCÉE BOURGEOIS (¹)

La carrière professionnelle des professeurs est marquée par une série de changements d'établissement d'exercice, qui peut être interprétée comme autant d'étapes les rapprochant de ce qui constitue sans doute, à leurs yeux, le modèle idéal d'établissement. Dans l'immense majorité des cas, en effet, les enseignants titulaires ne peuvent être déplacés de leur poste que sur leur demande. La priorité dans le choix de leur poste revient alors à ceux qui ont l'ancienneté et le grade les plus élevés. On peut alors définir les lycées les plus recherchés par le personnel enseignant comme étant ceux où l'on rencontre la proportion la plus élevée d'agrégés et de professeurs âgés, et également comme étant ceux où le séjour dans le poste est le plus long.

Ces lycées les plus recherchés peuvent, d'autre part, être caractérisés par l'origine sociale de leur public scolaire. Ainsi nous définirons cinq catégories de lycées: d'une part, des établissements que, pour simplifier, on pourrait appeler « très bourgeois » et « bourgeois », dans la mesure où certaines catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves (cadres supérieurs et professions libérales) y sont massivement surreprésentées; d'autre part, des établissements « populaires » et « très populaires » où les enfants d'ouvriers occupent une place supérieure à leur proportion nationale; enfin des établissements « socialement mixtes » à public scolaire plus mélangé.

Il s'agit alors de vérifier que les lycées les plus recherchés sont aussi les lycées les plus bourgeois. L'attraction exercée sur les professeurs par ces établissements sera donc cernée par les trois indices mentionnés précédemment, ce qui permet de poser trois hypothèses:

- des lycées très populaires aux lycées très bourgeois, la proportion de professeurs agrégés s'élève régulièrement (et, corrélativement, la proportion de maîtres auxiliaires diminue);
- le pourcentage des professeurs les plus âgés s'accroît;
- la fréquence des longs séjours dans le poste augmente (les établissements à forte représentation populaire se caractérisant au contraire par une rotation plus rapide du personnel enseignant).

Notre hypothèse va donc délibérément à l'encontre des représentations spontanées relatives aux cheminements de carrière. En effet, le choix d'un poste, pour un professeur, est un acte qui est vécu comme purement *individuel*, en ce sens qu'il s'apparaît comme dicté par des considérations d'ordre strictement privé: rapprochement familial, proximité du domicile,

¹ Une version de ce chapitre est parue in *Revue française de Sociologie*, XXII-4, octobre-décembre 1981, et a également fait l'objet d'un article in *Société française*, n° 2, février 1982.

retour au « pays » natal, etc. On peut même dire qu'aucun autre comportement relatif à l'exercice de la profession ne relève autant que celui-là des décisions, goûts et choix autonomes de l'individu. C'est pourquoi, en caractérisant *socialement* ces choix individuels, nous transformons du même coup profondément la problématique des stratégies de carrière: on voit bien qu'une telle hypothèse, si elle est vérifiée, est chargée de multiples significations sociales qui remettent en question et l'image neutraliste que le système scolaire offre de lui-même et celle des rapports que les enseignants croient entretenir avec les différentes classes sociales. En effet, caractériser un type de lycée par l'origine sociale de ses élèves c'est aussi poser, et de façon indissoluble, que le rejet d'un tel établissement sera *nécessairement* le rejet d'un type donné d'élèves et de leur classe sociale d'origine.

Plusieurs études anglo-saxonnes, concernant essentiellement l'enseignement primaire, ont révélé depuis longtemps la régularité de ces phénomènes aux États-Unis et en Angleterre. On trouve par exemple dans l'ouvrage de Morison et McIntyre (1975, p. 136-141) une analyse succincte des travaux de Becker (1952), Jackson (1964), Herriot et St-John (1966) ainsi que Newsom (1967), et l'on pourra également se reporter sur ce point au « rapport Coleman » (1966). Mais on ne disposait pas de recherches d'une certaine ampleur sur cet aspect particulier des carrières enseignantes en France. Une documentation très fournie existe en revanche sur bien d'autres aspects du déroulement des carrières enseignantes, comme par exemple les études concernant les disparités académiques et départementales, l'influence de la taille de l'établissement ou de l'unité urbaine, l'appartenance à la commune principale ou aux communes de banlieue, etc. (cf. par exemple Simonin, 1978, 1979, ou Chapoulié et Merllié, 1971, 1974). Toutefois, ces travaux ne prennent jamais directement en compte la composition socioprofessionnelle des établissements scolaires, même si celle-ci peut transparaître en filigrane derrière certains indicateurs écologiques retenus (par exemple: l'opposition de la banlieue et du centre-ville ou celle des départements fortement industrialisés et des départements plus « tertiaires » ou plus agricoles).

Tout au plus certaines études permettaient-elles de pressentir que le phénomène de désertion des établissements populaires par les enseignants qui peuvent choisir leur poste se manifestait également dans notre pays. Par exemple, l'enquête d'Ida Berger (1964), reprise une vingtaine d'années plus tard (1979), montre que dans les quartiers ouvriers parisiens le pourcentage des instituteurs âgés de moins de 30 ans est bien plus élevé (39 %, et même 59 % en classes de perfectionnement) que dans les autres quartiers de Paris (18 %). Dans le même sens vont certaines études locales réalisées à l'UER de Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris V, qui permettent à Viviane Isambert-Jamati (1976, p. 26a) de dresser le constat suivant: « *Des actes très simples, d'apparence purement privée, comme les demandes de mutation d'un établissement à un autre, viennent*

en fait renforcer les différences qualitatives à incidence sociale. (...). Il suffit d'évoquer l'exil que constitue pour de nombreux enseignants un poste dans un CET, alors qu'ils se destinaient aux lycées ou aux cycles I et II des CES... Même les lycées techniques, même les lycées classiques et modernes de banlieue ou de quartiers périphériques et populaires passent auprès de beaucoup pour des purgatoires. »

Mais ce phénomène est-il purement parisien ou généralisable à l'ensemble du pays ? Concerne-t-il seulement l'école primaire ou l'ensemble du système scolaire ? De ce dernier point de vue, on aurait pu penser que les procédures de sélection mises en place à l'entrée du second cycle long, ayant comme corollaire l'élimination massive des classes populaires et la sursélection des « survivants », risquaient d'atténuer ce phénomène dans les lycées, en raison d'une plus grande homogénéité de leur recrutement social. En dépit d'une démocratisation certaine des lycées, les mécanismes fondamentaux d'élimination tendant à restreindre la gamme des variations d'origine sociale et de compétences académiques chez les élèves semblaient devoir réduire également l'étendue des possibilités de « choix » chez les enseignants. Était-il encore possible, dans ces conditions, d'observer d'amples mouvements de fuite devant les publics populaires ? Telles étaient les principales questions auxquelles nous entendions répondre en entamant ce travail. Nous avons entrepris de le faire à partir d'un échantillon aussi représentatif que possible des professeurs et des lycées français dans leur diversité régionale. Cette étude, qui concerne l'année scolaire 1978-1979, a donc porté sur un total de plus de 4 500 enseignants répartis dans 196 établissements. On trouvera en *annexe I* de plus amples renseignements sur la constitution de cet échantillon et sur les aspects méthodologiques de cette enquête.

2. LA ROTATION ACCÉLÉRÉE DU PERSONNEL DES ÉTABLISSEMENTS POPULAIRES

Il est évident que les établissements les plus recherchés par le personnel enseignant sont ceux où les professeurs séjournent longtemps et où la rotation du personnel est, par conséquent, la moins rapide. Ainsi, l'on peut faire l'hypothèse que les enseignants qui n'ont pas changé de poste depuis 15 ans ou plus ont trouvé l'établissement d'exercice le plus proche de leur représentation idéale-typique. Or, précisément, ces enseignants dans le même poste depuis 15 ans ou plus se répartissent ainsi selon le milieu social de l'établissement: 60,2 % d'entre eux (sur 543) exercent en lycée très bourgeois, contre 46 % seulement des autres professeurs. A lui seul, ce premier chiffre désigne déjà le lycée très bourgeois comme l'établissement le plus recherché.

Nous allons donc pouvoir observer des structures d'arrivées très différentes selon le type social de l'établissement ainsi que le montre le tableau suivant.

L'ancienneté dans le poste selon le type social de l'établissement

	<i>Très populaire</i>	<i>Très bourgeois</i>
Arrivée dans l'année	37,9	18,6
2e à 4e année	28,3	20,7
5e à 7e année	20,7	17,2
8e à 15e année	9,7	28
16e année et plus	3,4	15,5
	100 (146)	100 (2 161)

Ainsi, la plus grosse fraction du personnel des lycées très bourgeois est arrivée en poste entre 1964 et 1971. Dans les lycées très populaires, au contraire, la plus grosse fraction du personnel est entrée en fonction l'année même de l'enquête soit en 1978-1979 (2). De la sorte, on peut calculer la vitesse moyenne de rotation du personnel enseignant selon le type social de l'établissement: un lycée très ouvrier voit se renouveler les deux tiers de son personnel enseignant tous les 4 ans, tandis que pendant la même période un lycée très bourgeois ne voit arriver que 39 % de nouveaux professeurs, à peine plus du tiers de ses effectifs. De même, en cumulant les deux dernières lignes du tableau, on constate qu'au bout de 7 ans les lycées populaires n'auront conservé que 13 % de leur effectif alors que les lycées très bourgeois auront maintenu dans le même poste près d'un enseignant sur deux (44 %).

D'ailleurs, beaucoup moins fréquents, les départs d'un établissement bourgeois sont aussi, pour une part, qualitativement différents. Ainsi, nous sommes conduits à faire l'hypothèse que le renouvellement du personnel dans les lycées très bourgeois est alimenté, dans une large mesure, par les départs à la retraite, ce qui n'est jamais le cas dans les lycées très populaires. Cette supposition n'est pas gratuite car la structure par âges des deux types d'établissement le montre avec netteté: dans notre échantillon

² On pourrait soulever l'objection selon laquelle certains établissements populaires de notre échantillon ont peut-être été créés tout récemment, ce qui suffirait à expliquer qu'on y trouve des structures d'arrivées très différentes. Nous n'avons pas entrepris de rechercher à quelle date avaient été créés nos 196 lycées, mais nous pouvons néanmoins réfuter une telle objection concernant le personnel arrivé l'année de l'enquête. Tous nos établissements populaires figurent en effet dans le répertoire édité par l'administration en 1976, soit deux ans avant l'enquête: aucune création d'établissement ne peut donc expliquer que le personnel arrivé en 1978-1979 y soit deux fois plus nombreux que dans les autres lycées.

seulement 3 % du personnel des lycées populaires (3) est âgé de 50 ans ou plus (et, par conséquent, les départs ne sont *pratiquement jamais* des départs à la retraite, ce qui leur confère toujours le caractère d'une *fuite*), tandis que les professeurs de cette dernière tranche d'âge représentent 26 % du personnel des lycées très bourgeois; pour nombre d'entre eux, le poste actuel sera le dernier poste et ils le conserveront jusqu'à l'âge de la retraite. Le départ d'un lycée bourgeois n'est alors qu'un phénomène naturel, lié non à un choix mais à l'obligation de cesser ses fonctions passé un certain âge, tandis qu'il est un phénomène social dans les lycées populaires.

Enfin, pour saisir cette rotation du personnel à un moment donné, en la reliant à l'âge des professeurs, on peut isoler dans notre échantillon les enseignants arrivés dans un nouvel établissement l'année même de l'enquête, soit en 1978-1979.

Le personnel renouvelé en 1978-1979 selon l'âge et le milieu social de l'établissement

	<i>Très bourgeois</i>	<i>Bourgeois</i>	<i>Mixte</i>	<i>Populaire</i>	<i>Très populaire</i>
Fraction du personnel renouvelée en 1978-1979 (1 028 professeurs)	19 %	24 %	25 %	33 %	38 %
Part des enseignants de 40 ans et plus dans ce mouvement d'arrivée	17,5	7,1	2,1	4,7	0
Part des enseignants de moins de 30 ans dans ce mouvement d'arrivée	37,1	53,6	58,3	57,3	70,2

Par rapport aux lycées très bourgeois, les établissements très populaires recrutent donc chaque année deux fois plus d'enseignants et, parmi ceux-ci, deux fois plus de très jeunes professeurs. La rotation du personnel s'accélère, par conséquent, régulièrement lorsque l'on descend la hiérarchie sociale des établissements, en même temps que s'accroît de façon considérable la part prise par les plus jeunes enseignants dans les arrivées. Ceci nous conduit donc à présent à prendre en considération le rôle de l'âge dans les nouvelles affectations

³ 5 enseignants seulement, sur les 809 que comprend la classe d'âge des plus de 50 ans, exercent en lycée très populaire; on ne saurait affirmer que ce chiffre diffère significativement de zéro.

3. UNE SEULE HÂTE: QUITTER LES LYCÉES OUVRIERS

Les enseignants âgés de 45 ans et plus, du fait de leur ancienneté, ont priorité sur les autres dans le choix de leur poste. Voyons comment ils se répartissent en fonction du milieu social de l'établissement: 69 % d'entre eux (sur 1 178) exercent en lycée très bourgeois, contre seulement 29 % des enseignants les plus jeunes (sur 929 professeurs âgés de moins de 30 ans). La composition par âges du personnel enseignant de chacune des cinq catégories sociales d'établissement témoigne alors très nettement du déplacement progressif, à mesure que l'âge s'élève, vers les lycées les plus huppés.

Composition par âge du personnel enseignant selon le milieu social de l'établissement

	<i>Très bourgeois</i>	<i>Bourgeois</i>	<i>Mixte</i>	<i>Populaire</i>	<i>Très populaire</i>	
- de 30 ans	12,6	23,3	26,6	40	50,7	(929)
30-34 ans	21,8	29,2	35,1	35,1	37,7	(1 219)
35-44 ans	28,1	28,3	23,6	18	13,7	(1 212)
45 ans et +	37,4	18,8	14	6,9	4,1	(1 178)
	100 (2 159)	100 (1 426)	100 (563)	100 (245)	100 (145)	(4 538)

On voit alors que le renversement de la pyramide des âges est total d'un extrême à l'autre de la hiérarchie sociale des établissements. Ainsi la validité de notre hypothèse de départ est-elle également confirmée sous ce second aspect. Les lycées préférés par les professeurs sont donc bien ceux où la classe ouvrière est la moins représentée. Au contraire, les lycées ouvriers se présentent comme des lieux de relégation où les plus jeunes enseignants attendent d'avoir l'ancienneté requise pour s'en aller — au plus vite — exercer ailleurs.

4. L'ÉLITE VA A L'ÉLITE

Voyons enfin comment le grade des enseignants, qui institue, comme l'âge, une hiérarchie des priorités dans le choix du poste, provoque des effets ayant la même signification sociale. Par exemple, en prenant la totalité des lycées très bourgeois de l'enquête, nous y trouvons:

- 68 % de l'ensemble des agrégés (sur 1 348 enseignants de ce grade);
- 40 % des certifiés (sur 2 729);
- 31 % des maîtres auxiliaires (sur 474).

Ainsi, la probabilité pour un MA d'être nommé dans un établissement populaire ou très populaire est six 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 MA aura deux fois moins de chances d'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 très bourgeois et 2 fois plus d'auxiliaires que d'agrégés dans les lycées très populaires.

Composition par grade du personnel enseignant selon le milieu social de l'établissement

	Très bourgeois	Bourgeois	Mixte	Populaire	Très populaire
Agrégés	42,6	20,9	15,3	11	9,6
Certifiés	50,6	65,9	74,4	68,6	69,9
MA	6,8	13,2	10,2	20,4	20,5
	100 (2 161)	100 (1 432)	100 (567)	100 (245)	100 (146)

On est alors frappé de constater que la hiérarchie des grades enseignants semble se calquer sur la hiérarchie sociale des établissements: le type d'établissement où les agrégés occupent la plus grande place est le lycée très bourgeois, tandis que celui où les auxiliaires sont les plus nombreux est le lycée très populaire. Quant à la catégorie centrale, celle des certifiés, elle est aussi la plus représentée dans les établissements intermédiaires, dans les lycées socialement mixtes. Ces places indiquent alors parfaitement la position respective dans laquelle se trouve placée chaque catégorie pour faire prévaloir son choix: les premiers servis sont les agrégés, les derniers sont les MA qui occupent alors les postes dont personne n'a voulu.

Mais, de surcroît, l'âge et le grade peuvent conjuguer leurs effets pour donner, par exemple, un avantage décisif aux agrégés ayant dépassé un certain âge. Ces avantages avec effet cumulatif sont ici particulièrement intéressants car ils permettent au choix des lycées bourgeois de se révéler dans toute son ampleur.

Les titulaires selon l'âge et le milieu social de l'établissement

Age	Grade	Très bourgeois	Bourgeois	Mixte	Populaire	Très populaire	
50 ans et +	Agrég.	85,7	10,8	2,6	0,3	0,6	100 (343)
	Certif.	57,1	29,7	10,4	2,2	0,6	100 (462)
45-49 ans	Agrég.	80,5	16,5	3	0	0	100 (133)
	Certif.	58,8	30,5	7,7	2,6	0,4	100 (233)
40-44 ans	Agrég.	70,7	22	6,1	1,2	0	100 (164)
	Certif.	49,3	36,7	9,6	3	1,5	100 (335)
35-39 ans	Agrég.	66,3	25,2	6,9	1	0,5	100 (202)
	Certif.	37,6	37,8	15,7	6,1	2,8	100 (492)
30-34 ans	Agrég.	60,3	26,6	9,1	3	1	100 (297)
	Certif.	30,1	36,2	21,3	8	4,4	100 (748)
- de 30 ans	Agrég.	43,5	35,4	11	6,2	3,8	100 (209)
	Certif.	25,3	34,1	19,1	11,4	10,1	100 (455)

(N = 4 073)

De ce point de vue, la carrière des agrégés est exemplaire: 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. Après ce bref séjour en purgatoire auquel sont contraints certains d'entre eux, la voie royale des établissements les plus bourgeois s'ouvre très largement pour tous: près de 9 agrégés sur 10 finissent leur carrière dans les établissements appartenant au type social le plus élevé. Si le lycée très bourgeois est donc typiquement l'établissement de fin de carrière pour les agrégés, il représente également la norme de fin de carrière pour les certifiés, mais à un degré moindre et avec un constant décalage temporel: ils y accèdent plus tardivement et moins massivement. Même les auxiliaires n'échappent pas à ce mouvement d'ensemble: si leur catégorie se réduit à un tout petit nombre de personnes au-delà de 35 ans on peut néanmoins observer que, sur deux tranches d'âge seulement, leur représentation en lycée très bourgeois passe de 24 % avant 30 ans à 41 % après cet âge.

5. LE REJET DES LYCÉES POPULAIRES SELON LE SEXE

Les deux sexes occupent une place différente selon le type social de l'établissement. En effet, la proportion des femmes tend à s'accroître au fur et à mesure que l'on s'éloigne des établissements populaires:

Sexe et milieu social d'exercice

	<i>Très bourgeois</i>	<i>Bourgeois</i>	<i>Mixte</i>	<i>Populaire</i>	<i>Très populaire</i>	
Hommes	38,5	45,9	50,4	49	55,5	(1 977)
Femmes	61,5	54,1	49,6	51	44,5	(2 574)
	100	100	100	100	100	

Cette tendance est, dès l'abord, contraire à celle que l'on pouvait attendre: les femmes sont en effet un peu plus souvent auxiliaires que les hommes (elles représentent 62,2 % des MA de notre échantillon, contre 55,9 % des autres catégories de grade). De surcroît, la prise en compte dans le calcul de l'ancienneté des périodes effectuées pour le service national ne peut que les désavantager pour obtenir prioritairement un poste. Cet effet doit-il alors être imputé à une différence d'âge entre les deux sexes ? Un test statistique permet ici de constater qu'il n'en est rien et de conclure que, quel que soit leur âge, les femmes ont toujours de plus fortes chances que les hommes d'exercer dans les établissements les plus bourgeois. On peut d'ailleurs calculer, pour chaque classe d'âge, les chances respectives qu'ont les professeurs d'être nommés dans un lycée très bourgeois selon leur sexe:

Probabilité d'accès aux lycées très bourgeois selon le sexe et la classe d'âge

	(P 1) Femmes	(P 2) Hommes	Rapport P1/P2
50 ans et +	0,719	0,660	1,09
45-49 ans	0,681	0,641	1,06
40-44 ans	0,593	0,517	1,15
35-39 ans	0,509	0,392	1,30
30-34 ans	0,444	0,330	1,35
- de 30 ans	0,321	0,252	1,27

Ainsi les femmes disposent, dès l'entrée dans la carrière, de chances supplémentaires par rapport aux enseignants du même âge. Il apparaît également que, dans les deux classes d'âge où les hommes sont le plus représentés (35-39 ans et surtout 30-34 ans), ce sont les femmes qui disposent, plus que partout ailleurs, du maximum de chances d'obtenir une nomination dans un lycée très bourgeois. Inversement, c'est dans la classe d'âge la plus féminisée, celle des professeurs âgés de 45 à 49 ans (65 % de femmes), que l'écart des chances, sans cesser d'être favorable aux femmes, est le plus réduit. Il y a sans doute là l'effet d'une concurrence non seulement intersexe mais surtout intra-sexe: là où les femmes ont le plus de concurrence masculine la situation est la plus favorable au choix féminin et là où elles ont le plus de concurrence féminine, au contraire, leurs chances

collectives de faire prévaloir leur choix tendent à se rapprocher de celles des hommes.

Pour rendre compte du fait que les femmes réussissent ainsi le plus massivement à obtenir les postes qu'elles désirent dans les classes d'âge où leurs collègues masculins sont les plus nombreux, on peut recourir à deux types d'explications. En premier lieu, on peut penser que certains des critères du barème officiel des mutations, autres que ceux pris en compte dans la présente étude, peuvent leur donner un avantage sur le plan des chances de voir satisfaire leurs demandes de mutation. Mais on peut également songer à une hypothèse un peu différente qui consisterait à attribuer la dissymétrie constatée à une différence d'attraction exercée par les établissements les plus bourgeois sur l'un et l'autre sexe. On peut supposer en effet qu'il n'est pas nécessaire que les femmes disposent de bonifications attribuées par le barème officiel des mutations pour obtenir plus fréquemment que les hommes les lycées les plus bourgeois: elles peuvent tout simplement être beaucoup plus nombreuses à les demander, et aussi le faire plus précocement ou plus systématiquement. Ce que nous savons par ailleurs de leur origine sociale plus élevée que celle des hommes et de la profession exercée par leur conjoint rend tout à fait plausible une telle interprétation.

Il semble en l'occurrence tout à fait pertinent d'envisager l'incidence de l'origine sociale de l'enseignant sur la fréquence du choix des élèves bourgeois. Si cette donnée fait défaut dans les dossiers administratifs qui ont servi de base à la présente étude, une autre enquête que nous avons menée en région parisienne permet par contre de constater une forte corrélation entre l'origine sociale de l'enseignant et celle de ses propres élèves (saisie au travers du recrutement social opposé des sections techniques et des sections « C »).

	Pères cadres supérieurs et patrons	Pères ouvriers et employés
Enseignant en technique	11 %	32 %
Enseignant en section « C »	52 % (45)	31 % (49)

De même, la profession exercée par le conjoint semble jouer dans le même sens puisque 51 % des professeurs dont le conjoint est cadre supérieur ou patron enseignent en section « C », contre 38 % seulement des autres professeurs. Ces liaisons statistiquement significatives entre les éléments qui déterminent la situation de classe des enseignants et celle de leurs élèves laissent alors penser que de multiples interactions sociales ne cessent de peser — quotidiennement — sur la relation pédagogique, et pas seulement au moment unique du départ de l'enseignant vers un nouvel établissement.

6. STRUCTURES SÉGRÉGATIVES ET COMPORTEMENTS DE SÉGRÉGATION

Les professeurs recherchent massivement les lycées les plus bourgeois et les publics scolaires d'origine sociale la plus aisée.

Nous avons déjà noté que les caractéristiques de notre échantillon permettent d'affirmer qu'il est bien représentatif des professeurs de lycée français. Au-delà même de ce cadre déjà large, il nous semble d'ailleurs légitime d'étendre la portée de cette enquête à l'ensemble des enseignants. Nous nous appuierons pour le faire sur l'ensemble des études, tant françaises qu'étrangères déjà citées au début de ce chapitre ainsi que sur l'examen des carrières d'un millier d'instituteurs lillois (4). La convergence de toutes ces données ne laisse alors subsister aucun doute sur le caractère social des préférences qui guident les comportements de mobilité du corps enseignant dans sa totalité. C'est donc un *comportement de masse* du corps enseignant qui apparaît ainsi et non un phénomène limité à une petite élite d'aristocrates de la culture scolaire, ni même limité aux seuls professeurs du second degré. Au travers de ce comportement un rapport social aux classes populaires se dévoile alors: rapport d'exclusion, de négativité, de dépréciation. Et corrélativement un rapport aux classes dominantes surgit, qui en est l'image inversée: intégration, positivité et distinction.

Il nous semble à présent utile de préciser en quoi notre recherche ne doit pas être interprétée comme un déplaisant « procès » intenté aux enseignants. Pour cela, il convient d'abord de rappeler que les discriminations sociales à l'école sont avant tout d'ordre structurel, c'est-à-dire qu'elles résultent d'abord, non de choix individuels, mais d'une politique scolaire déterminée. La structure même de notre échantillon en offre d'ailleurs une illustration saisissante. Ainsi, si l'on met en relation le nombre des postes d'enseignants offerts et le taux des enfants d'ouvriers, on constate alors que les deux courbes sont diamétralement inversées (fig. 1).

Ce graphique met en évidence la structure des discriminations sociales à l'école. Les lycées se présentent alors comme l'image inversée de la société: les enseignants sont toujours les plus nombreux là où la classe ouvrière est la moins représentée. On peut alors dire que les cadres supérieurs et les membres des professions libérales emploient au service de

⁴ *La carrière des instituteurs lillois*, enquête effectuée sous notre direction dans le cadre d'un mémoire de licence par Philippe Cambior, Bernard Deffrenes et Marie-Paule Gressier, Université de Lille III, 1982. Cette étude confirme que la carrière des instituteurs est soumise aux mêmes déterminants sociaux que celle des professeurs: prédominance des plus âgés et des femmes dans les écoles bourgeoises

leurs enfants (8 % de la population âgée de 18 ans) la grande majorité des professeurs de lycée.

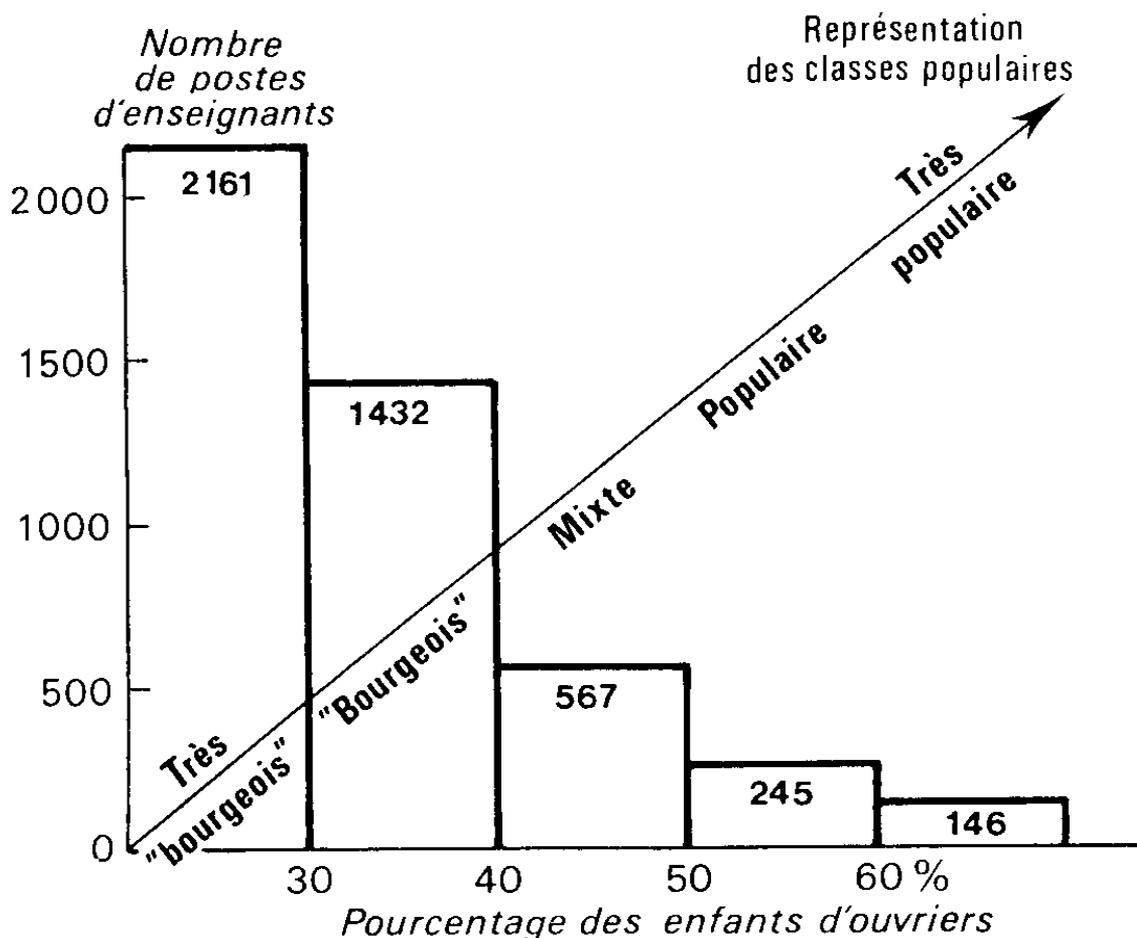


FIG. 1. — Nombre de postes d'enseignants offerts selon l'origine sociale des élèves, dans notre échantillon

Cet effet n'est, bien sûr, pas imputable aux enseignants: ce ne sont pas eux qui créent les postes où ils sont nommés. Il faut donc garder à l'esprit le fait que c'est dans le cadre d'une structure extrêmement discriminante que se situent leurs possibilités de choisir un poste: quand bien même tous voudraient être mutés vers un lycée ouvrier (ce qui se produirait si, par hypothèse absurde, la valeur des postes dépendait de la rareté de leur offre sur le marché scolaire), seule une petite minorité d'entre eux pourraient l'être, tant le nombre des postes y est réduit.

Mais si l'on veut éviter le déterminisme réducteur des explications à sens unique, il convient aussi de se demander si leurs comportements ne viennent pas, en retour, renforcer l'efficacité des structures ségrégatives en y ajoutant leur effet propre qui est peut-être loin d'être négligeable. Ainsi, les mouvements des professeurs dans cette structure ont une relative autonomie en ce sens qu'ils ne sont pas déplacés d'office comme des pions sur un échiquier: ce sont eux, au contraire, qui demandent à être nommés

dans tel ou tel établissement. C'est donc finalement au niveau de ces demandes que se situe, en réalité, le véritable obstacle à leur liberté de mouvement. La loi qui se dégage alors est la suivante: les postes situés dans les lycées bourgeois, bien qu'étant les plus abondamment offerts, sont encore trop rares par rapport à l'ampleur de la demande. En d'autres termes, la structure scolaire a beau être extrêmement discriminante, elle ne l'est pas encore assez pour satisfaire les aspirations des professeurs: tel est l'enseignement que certains d'entre eux accepteront peut-être de reconnaître au travers de cette étude.

Les demandes de chacun sont donc contrariées par l'afflux de demandes identiques, d'où la nécessité de mécanismes de régulation permettant de gérer « rationnellement » les flux et de résoudre les situations de concurrence interindividuelle. Les postes étant revêtus de valeurs socialement inégales sur le marché scolaire, tout comme les professeurs sont parés de degrés inégaux de la compétence, il suffit par conséquent de faire correspondre harmonieusement les uns aux autres pour satisfaire une « rationalité bureaucratique » que l'on peut rendre par la formule suivante: que les « meilleurs » enseignants aillent donc dans les lycées les plus huppés puisque c'est là que se trouvent les « meilleurs » postes. Telle est la logique qui préside à l'établissement annuel d'un « barème des mutations » par le ministère, barème dont l'application est scrupuleusement contrôlée par les syndicats d'enseignants.

Cette logique sociale, que le sens commun exprime sous la forme des jugements de valeur portés sur les « meilleurs » enseignants et les « meilleurs » élèves, se déroule simultanément sur plusieurs plans: sur le plan économique, les enseignants les plus rémunérés enseignent aux élèves issus des milieux sociaux les plus aisés ; sur le plan de la durée des formations, les professeurs dont la durée de formation est la plus longue enseignent aux élèves promis à la plus longue scolarité (le capital culturel va au capital culturel) ; sur le plan des distinctions sociales enfin, les professeurs les plus considérés vont aux classes sociales supérieures (l'élite va à l'élite). Cette logique ségrégative qui résulte des choix individuels de carrière conduit à se poser la question des responsabilités enseignantes dans la perpétuation de certaines inégalités sociales à l'école. En ce domaine, on est alors contraint de s'éloigner d'une conception manichéenne qui oppose la politique du pouvoir aux aspirations « démocratiques » du corps enseignant pour admettre qu'en matière de stratégie de carrière les aspirations révélées par les comportements professoraux ne sont rien d'autre qu'élitistes.

Que l'on veuille bien considérer, à titre d'exemple pris parmi d'autres, le graphique de la figure 2 qui établit un parallèle entre la discrimination résultant du nombre de postes offerts et celle résultant des attitudes de ceux qui peuvent choisir leur poste (en l'occurrence, les agrégés âgés de plus de 50 ans).

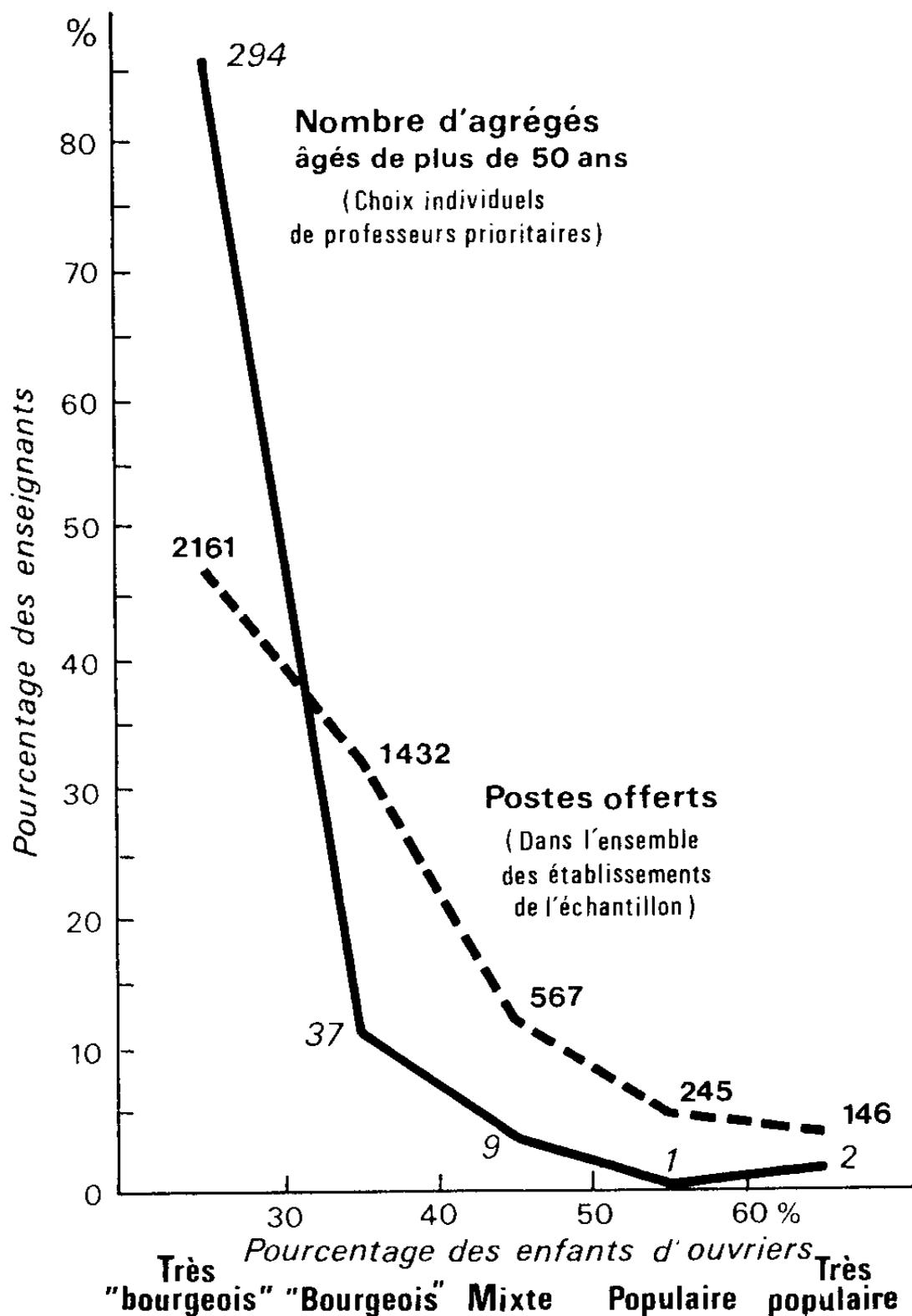


FIG. 2. — Structures ségrégatives et attitudes de ségrégation

Se manifeste alors une surenchère dans la discrimination, une perpétuelle fuite en avant vers des publics toujours plus « bourgeois », qui amène la courbe des choix individuels à dépasser la courbe de l'offre de postes. Si l'on écarte de la notion de responsabilité toute connotation normative pour n'en conserver que l'idée d'un domaine où l'action personnelle de l'individu est l'élément déterminant, peut-on alors éviter de se poser la question des responsabilités professorales quand il s'avère que les enseignants ont quelque pouvoir sur certains phénomènes affectant le système scolaire tel qu'il est aujourd'hui ?

Les données utilisées dans cette recherche ne permettent évidemment de tirer aucune conclusion sur les motivations subjectives des enseignants qui changent de poste, ni sur les déterminants qui les guident explicitement dans le choix de tel ou tel établissement. S'il est d'emblée essentiel d'établir que ces mouvements ne s'effectuent pas de façon aléatoire mais obéissent à un déterminisme sociologique et traduisent un comportement de masse du corps enseignant, il reste important de se demander quels indices guident les enseignants dans cette quête.

Comment s'effectue alors, dans la pratique, ce choix des élèves socialement les plus favorisés et quels sont les indices qui guident les enseignants dans leur recherche des postes les plus bourgeois ? Ne disposant pas d'une documentation détaillée sur la composition sociale des établissements, les enseignants, vraisemblablement, ne prennent pas en compte *directement* l'origine sociale des élèves parmi les critères de leur choix. En affirmant cela, nous ne contredisons nullement tout ce que nous venons d'établir précédemment, mais voulons seulement insister sur le caractère *inconscient* de ce choix, qui n'en est pas moins cependant un choix de classe.

Si on l'interroge, ce choix éclate en effet en une multitude de petits choix ou, si l'on préfère, passe par une multiplicité de *médiations* qui, chacune, dissimule son caractère social sous un aspect en apparence plus neutre. C'est ainsi que les élèves bourgeois ne sont pas directement (ou pas essentiellement) perçus comme tels par la plupart des enseignants, mais avant tout comme des élèves intéressés, « intelligents », réceptifs à la culture scolaire — et donc comme des élèves intéressants, qui prennent plaisir à s'instruire et que l'on prend plaisir à instruire. Or, ces critères explicites du classement scolaire sont en réalité des critères implicites du classement social: pénétrant de toutes parts les contenus et les valeurs enseignés à l'école, ils constituent autant de références inconscientes à la classe sociale et agissent alors d'autant mieux que leur action se déroule complètement à l'insu des enseignants.

De la même façon, les lycées bourgeois ne sont pas nécessairement perçus comme tels, mais comme des lycées plus favorisés, plus calmes, moins perturbés par les pénuries de postes et de matériel — et moins perturbés par conséquent par les grèves et les mouvements revendicatifs. Ce sont également des lycées jouissant d'une réputation prestigieuse, se targuant d'un taux important de réussite aux examens, des établissements de

tradition, en un mot, qui ont su conserver le charme discret des lycées d'autrefois. D'ailleurs il est possible que la rotation rapide du personnel constitue un facteur négatif supplémentaire dans la perception des lycées ouvriers: chacun connaît mal ses collègues qui ne cessent de changer, et n'est lui-même là qu'en situation d'attente, donc sans l'intention de s'intégrer durablement à une équipe. Inversement, la stabilité des lycées bourgeois améliore encore leur « image de marque » déjà excellente.

De plus, les facteurs d'environnement viennent ajouter leur poids spécifique à ces clivages. Ainsi, les établissements bourgeois sont fréquemment situés dans le centre-ville, dans des quartiers attrayants pour les professeurs à plus d'un titre: d'abord en tant que quartiers résidentiels et aisés, et également parce qu'ils répondent le mieux aux attentes culturelles des enseignants.

Nous ne pourrions sans doute pas mieux évoquer l'atmosphère feutrée qui règne dans de tels établissements qu'en citant quelques extraits d'un article tout entier consacré à la description de l'un d'entre eux:

« En plein cœur du faubourg Poissonnière, au cœur de ce quartier de Paris où le commerce, les affaires, l'argent rythment la vie quotidienne, le lycée Lamartine garde un peu du raffinement aristocratique de Charles-Nicolas Duclos-Dufresnoy, homme du monde, amoureux des Lettres et des Arts, collectionneur de tableaux et d'objets de prix, qui y habitait avant la Révolution.

« Sanctuaire des humanités et établissement pour jeunes filles bien sages, le lycée Lamartine se laisse vivre à l'abri de ses habitudes. (...) Studieuses et appliquées, les mille deux cents lycéennes de Lamartine sont là pour apprendre. Elles manquent peu les cours. Elles contestent rarement. (...) Elles révisent consciencieusement leurs interrogations écrites, apprennent bien leurs leçons et remettent régulièrement leurs devoirs. (...) Les conflits avec l'administration sont rares et les relations avec les professeurs sont, dans l'ensemble, bonnes. La courtoisie, les bienséances, les rituels sont toujours de mise. On s'efface pour laisser passer un professeur. On attend qu'il invite à s'asseoir pour le faire... » (5).

On comprend mieux alors que les enseignants ne puissent guère résister aux attraits d'un tel raffinement ni à des témoignages d'assiduité et de respect aussi gratifiants pour eux.

Il ne faut pas omettre, également, un autre type de raisons liées à la trajectoire familiale de l'enseignant. Si l'on peut estimer que l'augmentation de ses revenus lui permet, à un certain moment, de réaliser ses aspirations à un habitat bourgeois, il ne faut pas oublier non plus les

⁵ Joëlle Cohen-Jonathan, Les « Alphonsines 75 », in *Le Monde de l'éducation*, n° 5, avril 1975, p. 29.

nécessités liées à l'éducation de ses propres enfants et aux stratégies d'obtention du capital scolaire qu'il leur assigne. Quitter une région ouvrière pour une région bourgeoise à l'âge où ses propres enfants accèdent au collège, c'est également sans doute espérer faire pour eux un « placement » socialement plus rentable.

C'est donc en définitive à toute une série *d'intérêts de classe* (« intérêts » au sens d'affinités, mais aussi au sens économique de recherche d'un profit) que renvoient les conduites professorales et ce n'est alors qu'au sein d'un milieu aisé, entourés d'élèves bourgeois, qu'ils trouvent à satisfaire ces intérêts.

Il est bien certain que le choix d'un public scolaire bourgeois ne peut, en aucun cas, passer pour socialement, idéologiquement, ni, par conséquent, pour politiquement neutre. Que ce choix soit le fait de tous les professeurs (comme en témoigne le fait de ne rencontrer que 5 enseignants âgés de plus de 50 ans dans les lycées très populaires sur les 809 professeurs que comprend cette tranche d'âge), et non pas seulement d'une poignée d'enseignants les plus conservateurs, pose évidemment la question de la concordance entre les opinions progressistes ou démocratiques affichées par une part non négligeable d'entre eux, et le mouvement qui les conduit, presque unanimement, à désertier les lycées ouvriers dès qu'ils le peuvent.

On objectera peut-être que cette question de la concordance entre les représentations et les comportements est une question artificielle, qui ne peut se poser que pour un observateur extérieur constatant la non-réductibilité des unes aux autres. Elle ne se pose pas aux intéressés eux-mêmes, n'étant pas vécue par eux comme un décalage ou une contradiction, aussi longtemps du moins qu'ils continuent à méconnaître la signification et les fonctions sociales de leurs pratiques.

Or il nous apparaît que c'est précisément sur la base de cette méconnaissance que les schèmes de représentation dominants (que nous traduisons ainsi: « le lycée idéal, c'est le lycée bourgeois », prémisse qui implique à son tour la conclusion que « l'élève idéal c'est le fils de bourgeois ») peuvent s'imposer à tous, et tirent, de surcroît, une force supplémentaire de leur occultation même. Il est alors évident que dire « l'élève idéal, c'est le fils de bourgeois », c'est faire éclater la vérité des critères du classement implicite qui, comme l'analyse Bourdieu (1979), classent aussi le classeur. Mais c'est, en même temps, opérer une réduction qui condense et épuise en une formule (que les stratégies de dénégation et de neutralisation auront vite fait de qualifier de « simpliste ») ce qui, en réalité, ne doit sa force et sa complexité qu'au fait de rester informulé.

Ainsi, sur un échantillon de 204 professeurs de lycée que nous avons interrogés, par ailleurs, en région parisienne, quelques enseignants laissent transparaître dans leurs réponses les déterminants sociaux de leurs

demandes de mutation. Par exemple, voici quelques réponses typiques rencontrées dans les lycées de banlieue ouvrière (6):

« Je veux changer d'atmosphère: mon lycée actuel est un peu trop 'bordélique' à tous points de vue » (maître auxiliaire, lycée de banlieue)

« J'ai demandé Paris: dégradation du lycée dans lequel je suis actuellement » (agrégé, lycée de banlieue)

« Élèves non motivés, niveau insuffisant » (maître auxiliaire, lycée banlieue)

« J'ai demandé tout lycée à Paris. La banlieue 93 est sacrifiée par le pouvoir. L'enseignement y est saboté (postes non pourvus, classes surchargées, pour une population défavorisée qui devrait bénéficier d'un effort spécial). Je trouve l'administration de mon lycée totalement inefficace. D'autre part, je déménage de Drancy à Paris pour que mes enfants y trouvent de meilleures conditions d'études » (certifié, un lycée technique de banlieue).

A ces constats pessimistes s'opposent radicalement les réponses des enseignants qui exercent dans les lycées parisiens les plus bourgeois. En voici deux exemples:

« Je ne demande pas ma mutation: j'aime beaucoup mon établissement » (certifié, lycée parisien).

« Je ne souhaite pas être muté. S'ils pouvaient me garder ! » (maître auxiliaire, lycée parisien).

A la lumière de l'étude des carrières de 4 553 enseignants, ce n'est sans doute pas se livrer à un détournement de sens que de lire directement, dans cette juxtaposition de réponses, la nature sociale de l'établissement dont rêvent, à leur insu, les professeurs.

Si l'on envisage à présent les conséquences que peuvent produire les stratégies de carrière des professeurs sur la « qualité » de l'enseignement dispensé, deux séries d'analyses sont possibles, la première faisant intervenir la compétence pédagogique (supposée fonction de la notation officielle du professeur, de son ancienneté, de son diplôme), la deuxième la qualité des relations pédagogiques (d'autant meilleures, peut-on penser, que les professeurs sont dans un poste plus conforme à leurs désirs et à leurs attentes). La « compétence » des enseignants est entendue ici sous l'angle strictement technique de l'efficacité (les élèves réussissent-ils

⁶ Faut-il préciser que cette juxtaposition de réponses tire l'essentiel de sa pertinence de l'absence totale de réponses allant en sens inverse (enseignants de banlieue ouvrière se déclarant ravis d'exercer dans leur établissement, ou professeurs des grands lycées parisiens se plaignant de leurs conditions d'exercice et demandant la banlieue) ?

mieux en général avec tel ou tel type d'enseignant et, en particulier, les écarts de réussite selon l'origine sociale sont-ils réduits ?). L'incidence du choix des lycées bourgeois serait alors, dans cette optique, d'amener les professeurs les plus qualifiés par leurs titres et leur expérience professionnelle à quitter les premiers les établissements où précisément on aurait le plus grand besoin de leurs « compétences ».

Ainsi formulée, une telle proposition nous semble contestable. En effet, aucune recherche n'a pu jusqu'à ce jour définir de façon sûre les caractéristiques du « bon » enseignant ni établir un quelconque profil de la compétence professorale. Force est donc de considérer ces notions comme préconstruites et purement idéologiques. On en voudra pour preuve le constat que dressent deux auteurs américains (Ornstein et Levine, 1981) qui font le point sur la littérature existante et se basent sur les résultats — contradictoires — d'une quinzaine de travaux empiriques. A l'issue de ce survol, ces auteurs constatent tout d'abord qu'aux États-Unis les différents instituts de formation des maîtres se réfèrent le plus souvent à des critères opposés; qu'en second lieu « on ne peut définir de bon enseignement de quelque manière qu'on s'y prenne »; et qu'enfin on ne sait pour l'instant ni caractériser, ni évaluer, ni par conséquent former un maître compétent. Nous remarquerons d'ailleurs que cette ignorance totale n'a, semble-t-il, jamais constitué un obstacle majeur aux actions de formation des maîtres, preuve s'il en était besoin que le souci de la conformité du maître a toujours pris le pas sur les préoccupations relatives à son efficacité.

Si peu de travaux français ont exploré ce domaine, il faut cependant noter qu'une étude de M. Cherkaoui (1979, notamment p. 134-172), s'appuyant sur des enquêtes effectuées dans sept pays différents, nous livre des résultats tout à fait convergents. Ainsi, contrairement à l'idée commune ancrée dans beaucoup d'esprits qui veut que les enseignants les plus âgés soient les plus efficaces parce qu'ils sont censés être les plus expérimentés, ou que les enseignants ayant suivi une formation plus longue et acquis un grade plus élevé obtiennent de meilleurs résultats avec leurs élèves, aucune relation permanente de ce genre n'a pu être mise en évidence et notamment dans le cas des élèves d'origine populaire. M. Cherkaoui en conclut que l'hypothèse d'une « rationalité bureaucratique » est fautive (7). En d'autres termes, ce ne sont pas les critères officiels — et communément admis — de la compétence professionnelle (niveau d'instruction, expérience pédagogique et jugement porté par les supérieurs hiérarchiques) qui déterminent efficacement la réussite

⁷ Paradoxalement, c'est la confrontation d'études empiriques menées parfois, avec le secret espoir de valider les fondements des hiérarchies sociales qui semble donner le plus d'arguments à l'« anti-hiérarchisme » spontané des courants libertaires dans l'enseignement

scolaire. Il semble alors que l'on soit obligé d'admettre que ces critères ont une valeur purement symbolique et sociale, et non technique. Ils servent notamment à légitimer la hiérarchie des salaires enseignants, sans que cette sanction économique des distinctions scolaires permette aucunement d'en tirer des conclusions sur l'efficacité respective des différentes catégories de personnel. Ainsi, pour inconsistante qu'elle soit, la notion de « bon » enseignant — de même sans doute que celle de « bon » élève — n'en a vraisemblablement qu'une plus grande efficacité sociale. L'une de ses fonctions, et non des moindres, est de faire corps avec tout un ensemble de présupposés implicites relatifs à la neutralité de l'école et des contenus enseignés, en ne se référant qu'au caractère purement technique de l'action pédagogique et en dissimulant tout ce que les dignités scolaires doivent aux rituels de cooptation et de reconnaissance des élus par leurs pairs.

La problématique de la qualification des enseignants renvoie donc à la notion tout aussi floue — et tout autant orientée idéologiquement — de « qualité » de l'enseignement. S'il est vrai qu'une orientation non directive en matière de contenus d'enseignement ne pourrait conduire, maints exemples en témoignent (8), qu'au maintien voire à l'aggravation de la division sociale à l'école, l'insistance sur la qualité de l'enseignement ne semble en rien inspirée par un souci démocratique, tant que cette qualité reste pensée en fonction des modèles traditionnels de l'excellence scolaire. Ni l'abolition utopique des critères du savoir dans quelques îlots non directifs, ni la défense conservatrice de ces mêmes critères n'échappent en fin de compte à cette « indifférence aux différences » sociales analysée par Bourdieu et Passeron (1973) Les fonctions de classe du système d'enseignement resteront en effet à la fois méconnues et

⁸ Ainsi certains travaux américains cités dans l'étude de Levine et Ornstein (1981) montrent, contrairement aux théories pédagogiques à la mode, que l'efficacité d'une pédagogie ne va pas toujours de pair avec son modernisme ou son libéralisme. Souvent le micro-enseignement, l'observation et l'enregistrement vidéo font apparaître que les conduites efficaces ne sont pas entièrement démocratiques, non directives, chaleureuses, etc. Mais il est encore plus frappant de constater, lorsque certaines études prennent systématiquement en compte le caractère social des écarts de réussite dans l'évaluation des méthodes pédagogiques (cf. par exemple G. Langouët, 1982), qu'ils sont encore aggravés dans le cas des méthodes modernes. De ce point de vue, il semble que soit parfaitement justifiée la mise en question par G. Snyders (1973, 1974 et 1976) des illusions démocratiques de la pédagogie dite nouvelle ou la critique développée par Bourdieu et Passeron (1973) des contestations anti-répressives en apparence les plus radicales qui laissent échapper et occultent les fonctions sociales du système qu'elles prétendent dénoncer.

occultées tant que le devant de la scène idéologique sera occupé par les débats confus qui opposent, sans les opposer vraiment, les technocrates aux libertaires, les défenseurs de la qualité de l'enseignement aux partisans du laisser-aller et ceux qui revendiquent un « haut » niveau de formation des maîtres à ceux qui contestent les hiérarchies enseignantes.

Nous ne suivrons donc pas pour notre part le raisonnement consistant à faire découler d'un faible taux d'agrégés et de professeurs âgés une qualité de l'enseignement jugée inférieure dans les lycées populaires, car une telle argumentation laisse par trop ignorer la responsabilité qui incombe aux pratiques enseignantes dans la division sociale à l'école, tout comme l'arbitraire social des contenus et des valeurs consacrés par le rite scolaire.

Une telle conclusion semble au contraire inévitable pour ceux qui ne voudraient pas admettre le peu de fiabilité des critères dominants de la compétence et préféreront s'en tenir aux schèmes de représentation habituels. Mais ils devront néanmoins reconnaître que les enseignants ainsi définis comme étant les plus efficaces — du double point de vue des titres et de l'ancienneté ⁽⁹⁾ — n'exercent pratiquement jamais dans les lycées à forte représentation ouvrière. Puisqu'il s'avère que ces enseignants-là sont exclusivement au service d'une petite minorité d'enfants privilégiés, dire alors qu'ils sont plus compétents que les autres c'est souligner, implicitement, une forme méconnue de ségrégation sociale: le fait que l'élite n'enseigne qu'à l'élite. Remarquons toutefois que, quelle que soit la conclusion retenue, le discours social dominant se trouve au moins quelque part pris en défaut: soit dans sa croyance à l'efficacité attestée par le titre ou par l'expérience, soit dans sa conviction que les enseignants sont au « service de tous » dans une école neutre, à moins que ce ne soit conjointement sur les deux plans à la fois.

A l'explication par la compétence, nous préférons l'explication par les attitudes. S'il apparaît, même aux professeurs les plus progressistes, que l'enseignement dans les lycées populaires exige un effort d'héroïsme trop intense pour être soutenu longtemps, on imagine alors aisément dans quel climat s'y dispense cet enseignement, avec quel enthousiasme réciproque se nouent les rapports enseignants-enseignés, et l'on saisit qu'à « l'absence

⁹ Au vu du barème officiel des mutations, il faut d'ailleurs ajouter un troisième critère de la compétence: l'estimation de cette compétence par les supérieurs hiérarchiques, telle qu'elle est mesurée par la notation administrative et pédagogique. Mais, si ce critère apparaît d'emblée comme mesure de la conformité plus que de l'efficacité — et se trouve donc plus souvent contesté —, les deux autres, et surtout le critère de l'expérience pédagogique sont parés d'un caractère « objectif » qui entraîne l'adhésion immédiate et semble interdire toute remise en cause.

de motivation » dénoncée chez les élèves répond parfaitement une attitude identique chez les professeurs.

Si l'on admet donc, comme hypothèse, que les attentes du maître jouent un rôle non négligeable sur les résultats scolaires des élèves, il serait alors étonnant que cet ensemble de désaffections conjuguées ne pèse pas d'un poids important sur les conditions de la réussite scolaire dans les milieux populaires. Pour notre part, c'est plutôt dans cette direction que nous songeons à interpréter les implications sociales du comportement des enseignants: il s'agirait alors, non pas tellement de discriminations *a posteriori* résultant d'une fuite des établissements populaires par les professeurs les plus « compétents », mais essentiellement de discriminations *a priori* liées aux jugements implicites portés par l'ensemble du corps enseignant sur les classes populaires (10).

On pourrait alors parler d'un « effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1975) portant non sur des individus particuliers mais étendu à la classe sociale d'origine tout entière. En effet, c'est vraisemblablement un préjugé négatif et une prévention des enseignants à l'encontre des enfants d'origine ouvrière qui se trouvent à la base de leur départ massif des établissements populaires. Au cours de ce chapitre, nous avons pu observer à travers les comportements de carrière quelle était l'ampleur réelle de ce préjugé ou, c'est le moins qu'on puisse dire, de ce manque d'enthousiasme chez les enseignants. Viendra-t-on soutenir alors que ce manque d'enthousiasme n'aurait que peu de chances d'être communicatif et ne serait guère susceptible d'accroître sensiblement le « désintéret » que beaucoup d'enseignants soulignent — unilatéralement — chez les élèves d'origine populaire ? Songeons plutôt qu'il semble tout à fait illusoire de demander aux seuls élèves de prendre plaisir à ce qu'ils font en classe, alors même qu'ils peuvent constater que leurs propres professeurs manifestent, par leur hâte de partir (et, l'on peut supposer, par bien d'autres comportements également), une indifférence profonde voire une attitude de dévalorisation constante envers tout leur univers social. Ce serait sans doute faire trop peu de cas de tout ce que les sentiments d'infériorité et les attitudes d'autodévalorisation doivent, chez

¹⁰ Si la carte des disparités régionales dans l'accès au baccalauréat recouvre exactement la carte des disparités académiques dans l'âge et le grade des enseignants (cf. Simonin et Cyterman, 1979), on ne saurait en effet, en l'absence d'études approfondies, établir un lien de causalité entre ces deux variables. Notre étude permet, au contraire, d'envisager une autre hypothèse: ces phénomènes varient de façon concomitante sous l'effet d'une troisième variable, qui est l'origine sociale des élèves. Dans une région donnée, le plus fort taux de réussite au baccalauréat et la plus grande proportion d'agrégés n'auraient alors guère d'autre relation que de signifier doublement le caractère bourgeois de cette région.

les enfants des classes populaires, à l'expérience sans cesse renouvelée des humiliations scolaires, que de minimiser l'effet du jugement social véhiculé par l'enseignant et transformé — par la vertu de l'alchimie scolaire — en jugement objectif de valeur.

Nous pensons ici par exemple à cette intériorisation du jugement professoral que nous avons remarquée lors d'un questionnaire adressé à des élèves de lycée d'enseignement professionnel (LEP), en réponse à une dernière question ouverte portant sur ce que l'élève « voudrait être ». Étant donné que l'ensemble des questions étaient directement orientées sur le choix professionnel, nous avons été frappé par l'important taux d'apparition de cette réponse, en apparence aberrante par rapport aux finalités du questionnaire, mais combien révélatrice cependant: « Je voudrais être intelligent » ! Ainsi, le fait qu'un système scolaire socialement ségrégatif puisse à ce point convaincre ses premières victimes de leur propre indignité nous amènera, dans le présent ouvrage à être particulièrement attentif aux critères du jugement professoral porté sur l'élève.

Pour l'instant, contentons-nous de remarquer que, chez les enseignants, les raisons explicites du choix d'un poste se combinent toujours, implicitement, avec le choix d'un public scolaire bourgeois. Quelles que puissent être les interprétations données d'un tel comportement, elles pourront difficilement éluder les multiples implications sociales qui en découlent et se dispenser d'étudier la contribution fournie par l'enseignant au processus de division sociale à l'école. En un certain sens, et quoi qu'il en paraisse à ceux qui déplorent un manque d'ouverture de l'école sur la vie, on sera alors obligé d'admettre qu'en ce domaine au moins l'école est parfaitement en prise sur la société de son temps: en plongeant, dès l'âge le plus tendre, les jeunes enfants dans la réalité des rapports symboliques de domination de classe, elle fait mieux que les instruire, elle leur fait vivre l'expérience précoce de leur destin social.

CHAPITRE II

L'être social des enseignants

« Pour la première fois, Messieurs les membres de l'enseignement primaire, vous est reconnu le droit de bourgeoisie dans cette grande université de France à laquelle vous appartenez. »

(Jules Ferry, cité par O. Duveau, *Les instituteurs*
Paris, Seuil, 1961, p. 118.)

« Bne bourgeoisie, jne professeur célib. 26 a. gaie, sensibil., châtain, yx bleus, souh. ép. célib. 26-35 a., même mil., bne situation. »

(*Inter-Banlieue Est*, journal gratuit d'annonces,
n° 115, 11 octobre 1978 .)

« Paradoxale est ainsi la situation du professeur. De la bourgeoisie, il a la culture et le revenu; mais il lui manque la fortune et le pouvoir. Il lui en manque surtout les relations, car il n'y est pas né. »

(Antoine Prost, *L'enseignement en France: 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1970, p. 361.)

Dès le premier chapitre de ce livre, nous avons été interpellés par l'étude des déterminants sociaux qui influent sur les carrières enseignantes et amenés en particulier à nous interroger sur l'origine sociale et l'appartenance de classe des professeurs. Il est temps à présent de rassembler quelques éléments de réponse à ces questions en nous fondant sur différentes analyses qui permettent de mieux cerner l'être social des professeurs.

1. L'ORIGINE SOCIALE DES PROFESSEURS

Plusieurs travaux français nous donnent des renseignements précis sur la profession exercée par les pères des professeurs qui se trouvaient en poste dans les deux dernières décennies et même à des périodes plus reculées. Il nous a semblé utile de présenter dans un tableau comparatif quelques-uns des principaux résultats de ces études (tableau I).

TABLEAU I. — Évolution de l'origine sociale des professeurs (11)

Références et dates des enquêtes	Catégorie socioprofessionnelle du père (en pourcentage)		
XIXe siècle	Artisans	Employés, armée	Professions libérales, notables, négociants
Gerbod (1842)	26,4	8,5	31,2
Gerbod (1877)	15,5	9	27
XXe siècle	Ouvriers, personnel de service	Employés, armée, cadres moyens	Cadres supérieurs, professions libérales, patrons
Vincent (professeurs ayant enseigné entre 1900 et 1914)	9,2	18,8	13,6 (N = 1 152)
Karady (ensemble des enseignants vers 1900)	9,8	18,5	12,7
Colloque d'Amiens (une promotion de certifiés en 1962)	12	35	13 (N = 850)
Vincent (professeurs parisiens en 1964)	4	19	29 (N = 472)
Vrain (une génération de professeurs de lettres en 1970)	11,9	34,3	33
Chapoulie et Merllié (professeurs en 1970)	12	24,7	26,6 (N = 3 500)
Notre enquête (professeurs de région parisienne en 1978)	12	39	24 (N = 204)

Pour nous en tenir à la période actuelle, c'est sans aucun doute l'enquête de Chapoulie et Merllié qui est la plus représentative, tant par l'ampleur de l'effectif étudié que par la composition nationale de l'échantillon. Certes, dans les enquêtes des vingt dernières années, se manifestent parfois des différences notables qui affectent essentiellement les catégories voisines des cadres moyens et supérieurs et tiennent à la fois à l'échantillonnage et au mode de classement socioprofessionnel adopté. Mais on remarquera toutefois la profonde stabilité de la composante d'origine ouvrière qui, depuis le début du siècle et jusqu'à nos jours, ne représente guère plus du dixième de l'effectif total, pourcentage identique à deux points près dans toutes les enquêtes sauf l'une d'entre elles où il est exceptionnellement bas.

Nous pouvons ainsi dégager les tendances centrales qui résultent de cette comparaison et conclure que l'origine sociale des professeurs du second

¹¹ Les références bibliographiques complètes de ces différentes études sont données en fin d'ouvrage. On les retrouvera aisément à partir des noms d'auteur et des dates de parution suivantes: Gerbod (1965 et 1976), Vincent (1966 et 1967), Karady (1972), Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche scientifique (Colloque d'Amiens, 1969), Vrain (1973), Chapoulie et Merllié (1971, 1974 et 1975). On trouvera enfin en annexe II les caractéristiques de notre propre enquête.

degré s'est nettement élevée depuis le début du siècle. En effet, trois ensembles de données se voient confirmées dans presque toutes les enquêtes:

— une forte chute du recrutement des professeurs chez les familles de paysans, de petits indépendants et d'instituteurs, catégories qui perdent chacune entre 7 et 9 points du pourcentage total;

— une proportion stable de pères professeurs et de pères ouvriers; pour ces derniers, une légère augmentation de 2 % depuis le début du siècle ne modifie en rien le fait que la classe ouvrière reste la classe d'origine la moins représentée par rapport à la place qu'elle occupe dans la population active;

— la poussée des salariés au détriment des non-salariés s'accompagne de l'émergence de catégories nouvelles (employés, cadres moyens et supérieurs). Cette poussée se fait essentiellement au profit des cadres supérieurs qui se taillent véritablement « la part du lion »: avec 27 % des enseignants du secondaire, ils constituent actuellement la catégorie d'origine la plus représentée dans l'absolu. Mais leur prédominance relative est encore accrue si l'on tient compte du fait qu'ils ne représentaient en 1975 que 6,7 % de la population active recensée par l'INSEE. Si on leur adjoint les pères professeurs on s'aperçoit alors que les couches supérieures et intellectuelles ne représentaient qu'un enseignant sur cinq au début du siècle, contre un sur trois actuellement.

Toutefois il serait sans doute hasardeux de vouloir pousser trop loin cette comparaison temporelle. En effet, indépendamment de l'arbitraire inhérent à toute catégorisation socioprofessionnelle, il faut également être conscient des limites de toute réflexion sur la « mobilité sociale ». Il est probable en effet que le statut social des cadres a sensiblement évolué depuis le début du siècle: le sens moderne du mot cadre n'apparaît lui-même que vers 1920 dans les dictionnaires où il ne désignait jusque-là que les cadres de l'armée. Et ce n'est sans doute pas la même chose d'être fils de paysan ou d'artisan de nos jours et à la Belle Époque. De plus, de profondes transformations ont affecté le corps enseignant, tant sur le plan des effectifs que sur celui de sa composition: au nombre de 6 500 en 1900, les professeurs du secondaire ont été multipliés par vingt-huit pour dépasser 182 000 en 1969-1970. En outre, au début du siècle, ils se composaient presque exclusivement d'hommes et la plupart d'entre eux étaient agrégés (cf. Rapport Joxe, 1972, p. 17). Ces importantes mutations sociales rendent alors relative toute comparaison statistique portant sur une longue période, sauf si l'on prend le risque de raisonner de façon fixiste sur une structure sociale présumée inchangée.

Notons cependant qu'à vingt ans seulement d'intervalle, les deux enquêtes d'Ida Berger (1964 et 1979) témoignent d'un phénomène identique: une élévation sensible du recrutement social des instituteurs. « En résumé », conclut-elle, « un lent embourgeoisement général du milieu social des

instituteurs se dessine de manière significative » (1979, p. 25). De même, une enquête par entretiens effectuée en Italie auprès de 374 enseignants de l'école moyenne nous permet d'affirmer que l'origine sociale relativement élevée des professeurs du secondaire n'est pas un phénomène spécifiquement français (Barbagli et Dei, 1975, p. 16). Selon cette étude, les « dirigeants et professions libérales » fournissent 35 % des enseignants italiens, les commerçants et employés 52 %, et les ouvriers et agriculteurs 13 % seulement.

Si l'image de l'enseignant « fils du peuple » a toujours bien moins appartenu au domaine de la connaissance sociologique qu'à celui du mythe, elle s'avère aujourd'hui plus éloignée que jamais de la réalité. L'origine sociale des professeurs indique donc une forte liaison objective entre le milieu enseignant et ce que l'on appelle parfois, un peu vaguement, les « couches supérieures » ou les « classes dominantes ». Toutefois il ne serait pas plus précis, en l'occurrence, de parler d'une origine « bourgeoise » des enseignants si ce n'est par métaphore et en ayant conscience qu'il y aurait sans doute là quelque abus dans les termes. En effet, si en moyenne plus de six enseignants sur dix sont issus d'une famille de cadres moyens et supérieurs ou d'enseignants, par contre les fils des grands industriels, des gros brasseurs d'affaires et d'une façon générale ceux issus de la classe dirigeante industrielle, financière et politique — la bourgeoisie au sens propre du terme — ne semblent presque jamais ressentir de « vocation » pour l'exercice du métier professoral. Ce n'est donc pas au grand capitalisme industriel et bancaire ni aux milieux d'affaires que les professeurs se trouvent directement liés par leurs origines. Il nous semble plutôt qu'il conviendrait de parler à leur propos d'une origine « petite-bourgeoise », avec tout ce que ce concept implique de distance à la classe ouvrière, de sensibilité — voire d'intégration — à l'idéologie dominante, et surtout d'intérêts objectifs dans la rétrocession d'une partie de la plus-value (Baudelot, Establet, Malemort, 1975).

Une constante se rencontre également dans toutes les enquêtes: l'origine sociale des femmes enseignantes est plus élevée que celle des hommes. Ici encore un tableau peut illustrer la convergence de toutes ces données (tableau II). Ainsi, à l'heure actuelle, le tiers des femmes enseignantes contre seulement le cinquième des hommes est issu d'une famille de cadres supérieurs ou professions libérales, tandis que les origines sociales populaires, dont le taux d'ensemble est faible, sont particulièrement rares dans le cas des femmes. Ce point est donc solidement établi par l'ensemble des enquêtes dont nous disposons. Il permet de conclure, comme le fait le rapport de la « commission Joxe » (p. 17):

« l'origine socioprofessionnelle des femmes enseignantes est plus élevée que celle des hommes (...). Les femmes enseignantes sont issues en moyenne de milieux aisés, sans doute du fait de la rareté des postes de haute qualification ou des horaires réduits offerts aux femmes. »

TABLEAU II. — L'origine sociale des enseignants selon le sexe

Références et dates des enquêtes	Catégorie socioprofessionnelle du père (en pourcentage)			
	Ouvriers et personnels de service		Cadres supérieurs, patrons et professions libérales	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Vincent (1964): professeurs parisiens	5	3	24	33
Barbagli et Dei (1967): professeurs en Italie	33	10	19 (avec agriculteurs)	37
Vrain (1970): professeurs de lettres:				
1 / agrégés	11,7	8,9	29,6	38,9
2 / certifiés	17,7	11,8	17,7	27,2
Chapoulie et Merllié (1970): ensemble des professeurs:				
1 / agrégés	13,1	6,1	17,6	41,5
2 / certifiés	14,8	10,2	20,3	34,2
3 / auxiliaires	17,8	13,1	24,6	31,8
Berger (1974): instituteurs parisiens	17,5	13	17	25
Notre enquête (1978): professeurs de région parisienne	32	20	19 (avec employés)	29

On notera également que l'origine sociale des enseignants du secondaire s'élève régulièrement avec leur grade. Ainsi 41 % des agrégés contre 34 % des certifiés et 33 % des maîtres rectoraux ont un père cadre supérieur ou professeur. Toutefois, comme le montrent les chiffres de Chapoulie et Merllié cités dans le tableau II, 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 maîtresses auxiliaires, alors qu'un mouvement inverse — quoique de beaucoup plus faible amplitude — amène les hommes originaires des classes populaires à être légèrement plus nombreux au sommet de la hiérarchie qu'à sa base.

De la sorte, le choix du métier professoral semble être le résultat d'une même série de déterminants qui aboutissent à des effets opposés selon le sexe:

— Le professorat est une promotion pour les couches populaires et, dans ce cas, la concurrence entre les sexes joue comme souvent au profit de l'homme. Rien d'étonnant dans ces conditions à ce que les hommes issus de milieu modeste se retrouvent plus nombreux que les femmes issues du même milieu au sommet de la hiérarchie des grades.

— Pour les hommes issus de la petite-bourgeoisie, le professorat apparaît au contraire comme une activité socialement peu valorisée par rapport aux autres emplois de cadres supérieurs. Ce n'est donc une activité à laquelle on se résout que lorsque l'on a échoué ailleurs. La concurrence masculine étant plus faible, les femmes issues de la petite-bourgeoisie et des couches intellectuelles peuvent donc y accéder massivement. Pour elles, le professorat constitue dans tous les cas le meilleur avenir professionnel possible: il est « à la fois l'emploi le mieux rémunéré et l'un de ceux qui sont généralement supposés les plus aisément conciliables avec la condition féminine » (Chapoulie et Merllié, 1975, p. 444).

Deux enquêtes confirment que le « choix » du métier, aux dires mêmes des enseignants, est plus souvent un choix forcé pour les hommes que pour les femmes:

— La réponse prédominante, chez les instituteurs, est que l'enseignement n'est qu'un « pis-aller » (pour 38 % d'entre eux contre 25 % chez les institutrices). Au contraire, la réponse prédominante qui recueille 50 % des suffrages chez les institutrices est le « goût » ressenti pour la profession et partagé seulement par 31 % des hommes (Berger, 1979, p. 76).

— En Italie, 72 % des hommes qui enseignent à l'école moyenne déclarent avoir choisi cette profession parce qu'elle constituait « la première ou l'unique possibilité offerte après les études », tandis que 32 % seulement des femmes font la même réponse. En revanche, 59 % des femmes avancent « la vocation et l'inclination » comme raison de ce choix contre seulement 25 % des hommes (Barbagli et Dei, 1975, p. 18).

Il faut sans doute voir là un effet de la division sociale entre les sexes, les femmes devant assumer un rôle dont les attributs font toujours une large place à toutes les formes de la sentimentalité. Ainsi, à travers les raisons données par les enseignantes pour expliquer le choix de leur profession — qui fut une possibilité longtemps refusée aux femmes et sur laquelle continuent de peser diverses sortes de contraintes sociales — on remarque que c'est le plus souvent sous la forme du langage de la « vocation », c'est-à-dire sous la forme la plus noble de l'amour du métier, que continuent de s'exprimer les contraintes de ce rôle. De la même façon, en réponse à une question portant sur les causes de l'échec scolaire, nous pourrions observer que les enseignantes sont deux fois plus nombreuses que les hommes à invoquer le manque de « motivation » et l'absence d'intérêt des élèves pour leur travail. Le langage du goût pour la profession, de la motivation voire de la vocation vient donc « tout naturellement » aux femmes puisqu'elles sont socialement conditionnées à faire prévaloir en toutes choses leurs aspects affectifs. Mais n'oublions pas, de surcroît, que le goût du métier librement choisi qui s'oppose à l'obligation de « gagner sa vie » traduit aussi pour une part les positions

sociales différentes occupées par les deux sexes. Si l'origine sociale aisée des femmes enseignantes leur permet d'affirmer plus fréquemment la positivité de leur choix, on conçoit qu'une origine moins élevée ou, à origine identique, une réussite scolaire moins « brillante » oriente une grande partie des hommes vers une sélection négative de leur métier et, par conséquent, vers le règne de la nécessité.

Si l'amour des enfants et le temps laissé libre par l'exercice du métier d'enseignant semblent donc s'accorder parfaitement à l'image la plus traditionnelle que l'on puisse donner de l'activité professionnelle féminine, il reste cependant que l'élément déterminant de ce clivage selon le sexe semble être constitué par la différence des salaires entre hommes et femmes. Selon l'enquête Formation, Qualification professionnelle de l'INSEE (Pohl et coll., 1974) le salaire annuel moyen des hommes était en 1970 de 36 700 F pour la catégorie « professeurs », de 43 300 F pour la catégorie « cadres administratifs supérieurs » et de 47 600 F pour la catégorie « ingénieurs »; tandis que les salaires féminins dans les mêmes catégories étaient respectivement de 30 400 F, 24 200 F et 22 900 F. A qualification égale, l'enseignement est donc bien le métier le mieux rémunéré pour les femmes et le moins rémunéré pour les hommes. On voit ainsi que le goût pour le métier exprime parfaitement les différentes significations du terme d'*intérêt* et en traduit à la fois les aspects affectifs et les aspects matériels. C'est donc sous le triple rapport de l'attraction ressentie pour la profession, de la considération qu'elle procure et de l'espérance d'un bénéfice maximal que doit être saisie la valorisation différentielle du statut social de l'enseignant par l'un et l'autre sexe.

Notons enfin que l'élévation régulière du grade des enseignants avec leur origine sociale est confirmée à l'échelle de l'ensemble de la Fonction publique, comme le montre le recensement des agents de l'État effectué par l'INSEE au 1er mars 1969 (Pohl et coll., 1976, p. 152 à 155). On constate ainsi que près de 40 % des enfants de cadres supérieurs entrés au service de l'État appartiennent à la catégorie supérieure A, contre seulement 9 % des fils ou filles d'ouvriers. De même, la catégorie subalterne D ne compte que 2 070 enfants de cadres supérieurs contre 27 984 agents d'origine ouvrière. De la sorte, la part de ces derniers au sein de chaque catégorie augmente de façon importante lorsque l'on descend la hiérarchie des grades: 18 % de la catégorie A, 29 % en B, 39 % en C et 44 % en D. Ainsi, le recensement des agents de l'État établit de manière indiscutable que le poste auquel ces agents peuvent prétendre dans la Fonction publique dépend fortement de leurs origines sociales et que, pour la plupart d'entre eux, les jeux sont faits dès la naissance.

2. LA PROFESSION DU CONJOINT

Il convient à présent de rapprocher l'origine sociale plus élevée des femmes et la profession exercée par leur conjoint. Les femmes

enseignantes diffèrent également de leurs collègues masculins par le choix du conjoint et se marient, en règle générale, dans un milieu social nettement plus élevé (tableau III).

TABLEAU III. — Profession du conjoint selon le sexe (en pourcentage des personnes mariées)

Références et dates des enquêtes	Sexe	Conjoints ouvriers ou agriculteurs	Conjoints professeurs	Conjoints cadres supérieurs et professions libérales
Notre enquête (1978):	Hommes	0	46	3
	Femmes	0	23	55
Chapoulie et Merllié (1970):	Ouvriers, employés, cadres moyens et petits indépendants		Cadres supérieurs, professeurs, professions libérales	
	1 / Agrégés	Hommes	15, 8	54,5
	Femmes	7,4	91, 7	
2 / Certifiés	Hommes	26, 6	46,6	
	Femmes	18,8	80,6	
3 / Auxiliaires	Hommes	43, 6	39,8	
	Femmes	27,9	70,5	

On voit ainsi que plus de huit enseignantes mariées sur dix ont un conjoint qui exerce une profession identique ou « supérieure » à la leur, alors que les professeurs dont l'épouse est cadre supérieur ou membre d'une profession libérale restent des cas extrêmement rares. Cette constatation se trouve d'ailleurs confirmée à travers les enquêtes par l'ensemble des données relatives aux revenus et au patrimoine des ménages; ainsi, les enseignantes mariées sont plus souvent que les hommes propriétaires d'une résidence principale; elles sont plus nombreuses à posséder une maison de campagne; elles sont plus souvent que les hommes parties au moins quinze jours en vacances l'année précédente; elles vont plus souvent au théâtre et disposent en plus grand nombre du téléphone; enfin elles sont plus nombreuses à estimer que leur niveau de vie s'est amélioré, et moins nombreuses à formuler comme revendication principale le souhait d'une revalorisation de leur profession ⁽¹²⁾.

Si les femmes se marient en milieu social nettement plus élevé que les hommes, on peut toutefois remarquer que l'absence totale de conjoint ouvrier ou paysan est une caractéristique commune aux deux sexes. Dans tous les cas par conséquent le mariage contribue à éloigner davantage encore l'enseignant de la classe ouvrière dont il était déjà, à l'origine, très rarement issu.

De même, le mariage en milieu modeste décroît lorsque l'enseignant s'élève dans la hiérarchie et ce mouvement est ici identique pour les deux

¹² Cf. notamment Vincent (1967, p. 279), Chapoulie et Merllié (1974, pp. 75 et 115), ainsi que l'enquête de la SOFRES: *Le marché des cadres supérieurs français* (1967

sexes. Enfin nous avons constaté qu'une liaison existe entre la catégorie socioprofessionnelle du père et celle du conjoint: une origine sociale élevée augmente sensiblement la fréquence des mariages aisés. On voit que la coupure qui sépare les professeurs des classes populaires se renforce par le mariage, mais de façon différenciée et selon des modalités qui distribuent les individus à des positions de distance variable par rapport à la classe ouvrière, tout en conservant une part de la hiérarchie des positions de départ. Ainsi, à l'intérieur de l'univers petit-bourgeois, se perpétuent à la fois des lignées homogènes de cadres supérieurs et des situations de mobilité relative entre fractions socialement proches.

Rien ne serait sans doute plus faux que de considérer le corps enseignant comme un milieu socialement homogène tant par ses origines que par ses liens matrimoniaux. En effet, au cours de cette étude nous avons vu se profiler deux sortes de disparités:

— Une première disparité s'établit entre les sexes, les femmes étant dans l'ensemble d'une origine sociale plus élevée et se mariant également en milieu social plus aisé.

— Une deuxième disparité se manifeste selon la position hiérarchique. Le choix d'un conjoint en milieu modeste a d'autant plus de chances de se produire que l'enseignant occupe lui-même une position plus basse dans la hiérarchie des titres et grades universitaires. On est alors amené à constater une certaine interdépendance des variables qui caractérisent l'origine sociale, le grade et le statut du conjoint.

Mais ces disparités ne peuvent être confondues avec le véritable clivage qui sépare l'ensemble des enseignants de la classe ouvrière. Petits-bourgeois par leurs origines, petits-bourgeois par leur mariage, les professeurs du secondaire — et surtout les femmes enseignantes — sont objectivement très distants des classes populaires, et ce d'autant plus qu'ils occupent un grade élevé dans la hiérarchie. De plus, d'autres éléments que nous n'avons pas encore mentionnés viennent encore renforcer ce clivage: nous allons à présent les examiner.

3. DES LIGNÉES DE PETITS-BOURGEOIS

L'enquête *Formation, Qualification professionnelle* de 1970 (Pohl et coll., 1974) nous renseigne sur le devenir professionnel des fils d'enseignants. Et, ainsi que l'on pouvait s'y attendre, ce devenir est très brillant puisque les cas de « mobilité descendante » sont fort rares. C'est ainsi que plus des trois quarts d'entre eux deviennent cadres supérieurs, ainsi que le montre le tableau IV.

TABLEAU IV. — Le devenir professionnel des fils de professeurs

Profession du père	Profession du fils		
	Cadres supérieurs ou professions libérales	Cadres moyens	Autres actifs
Professions libérales	58	15,6	26,4
Professeurs	77,8	17,9	4,3
Ingénieurs	48,4	16,3	35,3
Cadres administratifs supérieurs	48,9	21,7	29,4
Ensemble des cadres supérieurs	52,2	19,2	28,6

De la même façon, les fils d'instituteurs semblent plus avantagés que les autres fils de cadres moyens, puisque 70 % restent comme leurs pères cadres moyens ou même deviennent cadres supérieurs (39 %). Parallèlement, leur capacité de résistance à l'ouvriérisation est meilleure: seuls 15 % d'entre eux rejoignent la classe ouvrière. D'ailleurs, si l'on en croit Daniel Bertaux (1977, p. 256), ce sont plutôt les « diverses professions intellectuelles » que l'INSEE regroupe dans ses statistiques avec les instituteurs, et non pas ces derniers, qui donnent des fils à la classe ouvrière.

« Il apparaît », nous dit-il, « que la très grande majorité des familles de cadres, supérieurs ou moyens, et d'enseignants, parviennent à éviter à leurs enfants cette descente aux enfers que serait pour eux le passage — la chute — dans la condition ouvrière, l'ouvriérisation. (...) »

« Le trait le plus significatif de la distribution anthropométrique en France n'est ni la proportion élevée de "reproduction" (autorecrutement) de chaque catégorie, ni le flux non négligeable de mobilité sociale ascendante, mais l'absence de tout flux de mobilité descendante de classe, l'absence d'un flux d'ouvriérisation des lignées de cadres. »

« Tout se passe comme si une plaque de verre empêchait les enfants de cadres et d'enseignants de devenir ouvriers. »

Cette assurance quasi absolue qu'ont les enseignants de pouvoir éviter à leur descendance tout risque de prolétarianisation ne peut que renforcer chez eux un sentiment de sécurité: non seulement sécurité de l'emploi mais, bien plus, sécurité d'un certain status social qu'ils légueront en héritage à leurs enfants.

Certes il existe, parallèlement à cette assurance de sécurité, un profond malaise des enseignants lié notamment au sentiment d'une baisse de prestige de leur profession, d'une insuffisance de leurs traitements par rapport aux revenus qui rémunèrent d'autres professions comparables, ou encore d'une aggravation de leurs conditions de travail. S'il est difficile de se prononcer sur le bien-fondé de telles attitudes, on se contentera de remarquer qu'à toutes les époques les professeurs n'ont cessé de se lamenter sur la dégradation de leur condition, à tel point qu'Antoine Prost

en conclut qu'il s'agit là d'un trait constitutif de leur mentalité collective (1970, p. 359). Par conséquent, dans sa permanence même, ce malaise ne traduit pour une bonne part que la compétition sociale interne à la petite-bourgeoisie: les enseignants se sentent et se sont toujours sentis mal placés dans cette compétition et relégués aux rangs inférieurs de l'univers petit-bourgeois, alors qu'ils aspirent aux premières places. Aussi ne faut-il y déceler aucun symptôme de prolétarianisation objective: le statut social que les professeurs lèguent à leur descendance prémunit la lignée entière de tout risque d'ouvriérisation.

Un autre indice nous en est d'ailleurs fourni par l'étude des biographies familiales. Il a été montré par exemple que si la famille d'Edmond Goblot (exemplaire pour notre propos car particulièrement féconde en professeurs) n'a jamais pu s'élever « au niveau » de la plus grande bourgeoisie, elle a pu par contre se maintenir constamment du bon côté de « la barrière » qui sépare la petite-bourgeoisie des classes populaires (cf. V. Isambert-Jamati et R. Sirota, 1981). Dès lors, même si la dévaluation du statut social des professeurs — au-delà du mythe collectif — avait quelque réalité objective, on serait forcé de reconnaître le caractère tout relatif d'une telle dévaluation et le fait qu'elle n'est nullement synonyme de prolétarianisation. La différence est importante si l'on veut définir l'appartenance de classe des professeurs: nous savons — et ils savent — que ni eux ni leurs enfants ne travailleront jamais à la chaîne.

4. LA SYNDICALISATION DES PROFESSEURS

Certaines attitudes sociales des professeurs peuvent être étudiées à travers leur syndicalisation ⁽¹³⁾. Comme le montrent toutes les enquêtes, le taux de syndicalisation des enseignants du second degré est élevé, si on le compare à celui des autres catégories socioprofessionnelles. D'après un sondage de la COFREMCA (1973) il était de 74 % et selon un sondage de la SOFRES réalisé en décembre 1977 il est de 72 %. Dans notre échantillon, ce taux de syndicalisation dépasse légèrement les 70 % (tableau V).

¹³ La connaissance de l'histoire du syndicalisme enseignant est sans doute fort utile à la compréhension de leurs comportements sociaux actuels. En ce domaine, on pourra consulter avec profit les ouvrages suivants: Bernard et coll., Clark (1967), Delanque (1973), Desbrousses et Peloille (1980), Ferré (1955), Filippi-Codaccioni et coll. (1969), Gerbod (1966 et 1970), Marti (1982).

TABLEAU V. — La syndicalisation des professeurs

	Ensemble du second degré		
	Notre enquête	SOFRES (1977)	COFREMCA (1973)
Non syndiqués	29,9	28	26
SNES	48,2	47,5 (avec SNI)	53 (avec SNI)
SGEN	10,7	8,6	9
SNALC	4,1		
CNGA	3,6	15,8	12
Syndiqués sans affiliation précisée	3,6		
	100 (204)	100	100
Sans réponse	2,5 %	1 %	

Ainsi, le SNES, qui revendique 100 000 adhérents dans l'enseignement du second degré, occupe de très loin la première place dans notre échantillon puisqu'il regroupe près d'un enseignant sur deux et près de trois syndiqués sur quatre (72,5 % des enseignants indiquant leur affiliation syndicale). Assez loin ensuite vient le SGEN-CFDT qui syndique un enseignant interrogé sur dix et 16 % des syndiqués. Enfin deux groupuscules conservateurs se partagent moins de 8 % des enseignants ayant répondu à notre enquête.

L'une des caractéristiques du SNES, comme de l'ensemble des syndicats regroupés par la FEN, est qu'il est divisé en tendances, qui sont parfois assimilées aux clivages politiques de la gauche. C'est ainsi que la tendance « Unité et Action » est dite proche du PC parce qu'elle est animée par des communistes, et que la tendance « Unité, Indépendance et Démocratie » est dite proche du PS parce qu'elle est dirigée par des socialistes. Mais ces clivages schématiques sont sans doute loin de recouvrir entièrement la diversité des options politiques des syndiqués votant pour ces tendances, ainsi que l'a montré le sondage effectué par la SOFRES (Herzlich, 1978).

Nous avons pour notre part demandé aux adhérents du SNES d'indiquer la tendance dont ils se sentaient les plus proches (tableau VI).

TABLEAU VI. — Les adhérents du SNES selon leur tendance

	Notre enquête	SOFRES 1977 (lycées)	Résultats du vote à la CA du SNES (juin 1979)
UA	45	55	62,1
UID	5	17	15,6
EE (-RS)	10	10	15,3
(EE-) FUIO	2		7
Sans réponse	38	18	
	100 (95)	100	100

Ainsi, la tendance UA, majoritaire au SNES (comme l'indique le résultat du vote cité en référence), occupe également la première place dans notre enquête puisqu'elle est citée par près d'un répondant sur deux.

Il est à noter toutefois qu'un nombre important (près de 40 %) de syndiqués au SNES ont refusé, dans notre enquête, de se déclarer proches de l'une des quatre tendances organisées, ce qui peut expliquer la minimisation qui affecte les pourcentages attribués à toutes les tendances. Dans certains cas, cette absence de réponse relève tout simplement d'une ignorance des subtilités du système des tendances. C'est ainsi par exemple qu'il nous a été répondu « US », ce qui est le titre du bulletin syndical et non la dénomination d'une tendance, ou bien « EA », sigle inconnu au SNES, ou encore « la gauche » et « ni à droite, ni à l'extrême-gauche », ce qui nous a semblé être des professions de foi politiques sans rapport direct avec la question posée.

Mais, le plus souvent, cette absence de réponse est justifiée par un refus explicite de se reconnaître dans l'éventail des options syndicales offertes: « de plus en plus: aucune tendance » (Q. 15), « aucune: je suis en rupture de ban » (Q. 98), « ni UID ni UA » (Q. 164), « indécis » (Q. 78), « tendance unitaire pour un syndicat qui s'éloigne le plus possible de la politique et se concentre sur les pb. de la fonction » (Q. 108), « lors des élections, je m'abstiens toujours sur ce point » (Q. 86).

Ce qui conduit certains adhérents à l'éclectisme le plus divers:

« EE-RS certains jours, UPSAS d'autres, UID sur quelques points les quelques jours qui restent » (Q. 166), « variable » (Q. 81), « l'aviez-vous deviné, ou dois-je dire: pour l'instant UA, demain peut-être EE-FUIO, et peut-être plus loin encore... » (Q. 103).

Si ces clivages entre tendances syndicales renvoient pour une part aux oppositions politiques qui partagent la gauche française, ils s'expliquent également en partie par des différences d'origine et de statut. Le sexe, par exemple, ne joue généralement qu'un rôle minime parmi les déterminants de la syndicalisation professorale. Mais une différence significative existe

néanmoins dans le poids respectif de chaque sexe à l'intérieur des deux syndicats de gauche: le SNES qui recrute une majorité d'hommes (55 %) et le SGEN à nette prédominance féminine (71 %). Il se peut que le recrutement féminin du SGEN-CFDT tienne pour une part aux origines de ce syndicat issu du mouvement syndicaliste chrétien, étant donné que les femmes enseignantes déclarent plus souvent que les hommes une pratique ou une confession religieuse (SOFRES, 1978).

Quelques différences existent également dans la syndicalisation selon l'origine sociale. Là encore, celles qui sont les plus sensibles affectent les deux syndicats de gauche. Le SGEN en effet recrute surtout ses adhérents dans les catégories extrêmes de notre échantillon: d'une part chez les enseignants issus des classes populaires, sans doute en raison de l'affiliation de ce syndicat à une confédération ouvrière, mais également chez les enseignants dont le père est cadre supérieur ou patron, ce qui est probablement la conséquence du caractère féminin de son recrutement. A l'inverse, le SNES recrute essentiellement dans les catégories intermédiaires (pères enseignants, artisans, commerçants, cadres moyens), c'est-à-dire là où se trouve la majorité des enseignants de l'échantillon.

Une autre différence selon l'origine sociale affecte l'éventail des tendances à l'intérieur même du SNES. Ainsi, la tendance UA n'obtient la majorité absolue que chez les adhérents du SNES issus des classes populaires (55 %), et voit son audience baisser de façon sensible lorsque l'origine sociale s'élève (32 % lorsque le père est patron ou cadre supérieur).

Plus sensible encore semble être l'influence de la situation familiale et, en particulier, de la profession du conjoint sur les modalités de la syndicalisation. Globalement, les professeurs dont les conjoints sont enseignants, employés ou cadres moyens s'opposent à ceux dont les conjoints sont cadres supérieurs ou patrons: forte syndicalisation des premiers (79 %) et plus faible syndicalisation des seconds (65 %); plus forte syndicalisation des premiers dans les syndicats de gauche (72 % contre 52 %) et plus fréquente adhésion des seconds aux syndicats conservateurs; plus forte influence de la tendance UA du SNES chez les premiers (61 %) et très faible chez les seconds (22 %).

Là encore, nous remarquons que si les démarches de recrutement du SNES et du SGEN sont dans l'ensemble très proches une différence existe néanmoins. Le premier réussit son meilleur score avec les « ménages pédagogiques », tandis que le second atteint son maximum d'influence auprès des enseignants dont le conjoint est employé ou cadre moyen. Il ne semble pas impossible que cette différence soit due pour une part au fait que le SGEN dépend d'une confédération ouvrière tandis que le SNES est un syndicat de la FEN, laquelle rayonne exclusivement sur le système éducatif. Dans cette hypothèse, l'adhésion à l'un ou à l'autre de ces deux syndicats serait influencée par le degré de repliement du ménage sur le monde clos de l'enseignement ou au contraire par son ouverture à d'autres préoccupations professionnelles. De surcroît, nous avons remarqué que le SNES amplifie souvent en son sein les phénomènes de

majorité, en ce sens qu'il semble atteindre le plus souvent son maximum d'influence là où se trouve la majorité des individus: ici, les conjoints enseignants sont la catégorie la plus nombreuse (40 % de l'ensemble) et le recrutement du SNES accentue encore ce phénomène majoritaire. De la même façon, le SNES présente ce recrutement de type majoritaire en réussissant d'autant mieux à syndiquer les enseignants que ceux-ci sont dans la catégorie indiciaire majoritaire à un âge donné, alors que le SGEN semblerait avoir un comportement inverse de type minoritaire ou marginal. Toutes ces différences peuvent alors être reliées à une situation d'hégémonie caractérisée par la position dominante qu'occupe le SNES dans l'enseignement secondaire.

Enfin, le grade et le traitement des enseignants ont une influence non négligeable sur leur syndicalisation. Ainsi, les agrégés de notre échantillon sont l'une des catégories présentant le plus faible taux de syndicalisation: 38 % d'entre eux ne sont pas syndiqués, et un non-syndiqué sur deux est agrégé. Ils s'opposent sur ce point, de façon significative, aux certifiés dont 22 % seulement ne sont pas syndiqués. Toutefois, il ne faudrait pas interpréter cette différence comme la traduction mécanique de leur inégalité de statut: les certifiés sont moins rémunérés pour un nombre d'heures d'enseignement plus grand, et auraient par conséquent plus d'intérêts matériels et moraux à défendre. Si ce raisonnement schématique était juste, les catégories situées au bas de l'échelle hiérarchique devraient se syndicaliser encore plus massivement. Or ce n'est pas le cas puisque, dans notre enquête, 39 % des MA ne sont pas syndiqués. Il semble même que, pour les MA, 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 sont pas toujours des facteurs favorisant l'action revendicative commune et peuvent même parfois constituer autant de freins à la syndicalisation.

Les choses ne sont donc pas aussi simples qu'on pourrait le croire au premier abord. Un autre exemple permettra de s'en convaincre: si la catégorie des agrégés présente un taux de syndicalisation relativement faible, en revanche les agrégés syndiqués semblent être un peu plus « radicalisés » que leurs collègues syndiqués des autres catégories, en ce sens qu'ils appartiennent moins souvent à des syndicats tels que le SNALC ou le CNGA, et plus souvent aux syndicats de gauche que sont le SGEN et le SNES, et en particulier à la tendance UA de ce dernier. Ainsi, si le SNES exerce une influence majoritaire sur les syndiqués de toutes les catégories, il faut remarquer néanmoins que cette influence a tendance à décroître légèrement lorsque l'on descend la hiérarchie des grades et que ce phénomène est encore accentué dans le cas du SGEN qui syndique 18 % des agrégés mais seulement 7 % des MA de notre échantillon. En revanche, les syndicats conservateurs bénéficient d'un mouvement inverse: syndiquant peu les agrégés, ils réussissent mieux avec les certifiés (un syndiqué sur cinq), et encore mieux avec les enseignants des autres catégories (un syndiqué sur quatre), notamment celle des MA

auprès desquels leur influence est équivalente à celle de la tendance UA du SNES (29 %). Est-ce parce que ces syndicats cherchent à apparaître comme refusant toute « politisation » des problèmes syndicaux qu'ils arrivent le mieux à mobiliser les catégories inférieures de grade sur la défense d'intérêts présentés comme strictement corporatifs ?

Si la variable grade n'agit donc pas de façon simple et univoque sur la syndicalisation des enseignants, une liaison existe néanmoins, qui ne saurait être niée, entre le niveau de rémunération et le taux de syndicalisation. Pour l'isoler, nous avons recherché quel était l'indice Fonction publique des syndiqués et des non-syndiqués (tableau VII).

TABLEAU VII. — La syndicalisation selon l'indice Fonction publique

	Syndiqués	Non-syndiqués	
Indice inférieur à 441	82,6	17,4	100 (46)
Compris entre 441 et 600	67,9	32,1	100 (53)
Indice supérieur à 600	63,5	36,5	100 (51)

Le taux de syndicalisation décroît donc lorsque l'indice augmente. Toutefois, ici encore, les syndicats conservateurs réussissent leur meilleur score auprès des enseignants les moins rémunérés (24 % des syndiqués ayant un indice inférieur à 441, 19 % des syndiqués de la tranche indiciaire intermédiaire, et seulement 12 % des syndiqués les mieux rémunérés).

Un grade et une rémunération élevés semblent donc produire des effets contradictoires: d'une part un taux de syndicalisation moindre, mais d'autre part une radicalisation plus grande des syndiqués. Sans doute est-il possible d'expliquer ces mouvements en apparence contradictoires par une meilleure résistance des syndicats de gauche à l'influence de ces variables, tandis que les syndicats conservateurs perdraient des adhérents au fur et à mesure que l'on monte la hiérarchie des grades et des traitements, au profit d'un accroissement notable du flux des non-syndiqués. Dans cette hypothèse, les enseignants qui ne voient dans l'action syndicale que la défense d'intérêts purement corporatifs auraient alors plus fréquemment tendance à ne pas se syndiquer dès lors qu'ils estiment leurs objectifs de carrière personnelle atteints.

Enfin, il nous semble utile de rappeler que les différentes variables dont nous venons d'observer les effets n'agissent jamais en réalité indépendamment les unes des autres mais peuvent au contraire conjuguer leur action. Pour le déterminer, nous avons isolé dans notre échantillon deux groupes d'enseignants qui présentaient des caractéristiques opposées:

— D'une part, tous les enseignants qui présentaient au minimum deux des caractéristiques suivantes: père cadre supérieur ou patron, conjoint cadre supérieur ou patron et indice supérieur à 520. Nous avons éliminé de cet ensemble toutes les personnes présentant comme détermination contraire un conjoint enseignant, employé ou cadre moyen. Reste un groupe de 22 enseignants à statut social élevé.

— Et d'autre part, tous les enseignants qui possédaient au minimum deux des caractéristiques suivantes: père employé ou ouvrier, conjoint employé, enseignant ou cadre moyen et indice inférieur à 521. Puis nous avons également éliminé de ce groupe les déterminations de sens contraire, c'est-à-dire un père ou un conjoint cadre supérieur ou patron, ou un indice supérieur à 520. Ce qui fait un groupe de 32 professeurs à statut social inférieur.

L'ampleur des différences observées dans la syndicalisation de ces deux groupes montre à l'évidence l'existence d'effets de cumul entre les variables en présence (tableau VIII).

TABLEAU VIII. — Syndicalisation de deux groupes d'enseignants à statut social différent

	Statut social inférieur	Statut social élevé
Non-syndiqués	7	43
SGEN	16	10
SNES	68	38
Autres	10	10
	100 (32)	100 (22)

Les différences observées dans ce tableau sont significatives à des seuils de probabilité élevés. C'est ainsi que les syndicats de gauche obtiennent l'écrasante majorité chez les enseignants dont le statut social est inférieur, tandis qu'ils restent minoritaires, même si l'on additionne leurs forces, chez les enseignants à statut social élevé. Si le SNES maintient une pénétration encore relativement importante dans cette seconde catégorie, il faut néanmoins remarquer que cela recouvre de profonds reclassements idéologiques, comme en témoigne l'augmentation sensible des sans-tendance et l'effondrement de la tendance UA.

Toutefois, notre comparaison ne porte que sur deux groupes extrêmes qui sont nettement minoritaires par rapport à l'ensemble, la majorité des professeurs se situant entre ces deux pôles. S'il est vrai que des clivages séparent matériellement et moralement certaines catégories d'enseignants — et nous venons d'en voir quelques effets sur leur syndicalisation —, il n'en demeure pas moins vrai que ces clivages ne sont finalement que des

nuances par rapport à un autre clivage qui, lui, reste à nos yeux fondamental: la séparation des professeurs et de la classe ouvrière. Si quelques-uns d'entre eux en sont issus, le phénomène inverse ne se produit jamais: leurs enfants ne seront jamais ouvriers, et leurs conjoints ne le sont jamais non plus.

De plus, les clivages entre syndicats et tendances syndicales ne semblent pas interdire l'existence d'une certaine cohérence idéologique qui se manifeste dans un fonds commun de valeurs partagées par tous les enseignants. Baudelot, Establet et Malemort (1975, p. 289-293) ont déjà montré comment l'adhésion profonde aux valeurs de l'école et l'appartenance syndicale ne se contredisent pas mais au contraire se renforcent mutuellement, et comment se produit l'identification des intérêts des personnels avec leur institution. Il faudrait de surcroît mentionner le rôle joué dans cette identification par les appareils intermédiaires qui servent de relais entre l'État et les syndicats. De ce point de vue, il serait sans doute intéressant d'analyser la fonction d'intégration assurée par les 54 organisations à caractère mutualiste ou coopératif de l'Éducation nationale, qui constituent à la fois une force économique et un appareil idéologique considérable, en même temps qu'une réserve de postes « importants ».

Un consensus semble alors s'établir à propos des pratiques enseignantes et des fonctions sociales du système scolaire. Même les syndicats de gauche n'échappent guère à ces représentations dominantes et ne développent en ces domaines aucune critique radicale. Bien au contraire, en insistant sur les responsabilités des gouvernements de droite et en limitant leurs revendications à une augmentation des moyens mis à la disposition des enseignants, ces syndicats produisent un discours de constante autojustification, pour ne pas dire d'autosatisfaction, à l'égard des pratiques enseignantes. Avant le 10 mai 1981, ces discours d'autojustification se présentaient comme une dénonciation des « vrais » problèmes que sont les insuffisances budgétaires et matérielles et désignaient dans le même temps les « vrais » responsables que sont les pouvoirs publics, soit par leur incurie, soit par leur politique délibérée. A quoi, selon une symétrie tout à fait remarquable, le pouvoir politique répliquait — directement ou par l'intermédiaire des syndicats d'enseignants, des associations de parents ou des médias qu'il influence — par une mise en accusation de ses propres agents. Les enseignants se voyaient alors désignés comme des boucs émissaires, des privilégiés qui, lorsqu'ils ne sont pas en vacances, passent leur temps à faire grève ou à endoctriner les élèves plutôt qu'à accomplir consciencieusement leur fonction.

Ces images contradictoires — mais qui se renforcent mutuellement — que se renvoient les enseignants et l'État qui les emploie ne sont pas particulièrement instructives en soi, car elles ne font que transposer sur un plan éthique, c'est-à-dire sur le plan de l'idéalisme naïf de la « bonne » ou « mauvaise » volonté, des oppositions qui sont celles

d'intérêts de classe. Mais précisément parce que cette transposition a pour fonction précise d'occulter toute détermination de classe, on est frappé alors de constater que, tout en s'opposant, l'État et ses agents parlent un langage identique, celui de « l'intérêt général », celui de l'école « au service de tous ».

Ainsi le concept d'intérêt général est la valeur de référence communément admise par les fractions en lutte. Voici ce que dit par exemple le ministre, M. Beullac: « Les enseignants savent en leur conscience qu'ils sont conduits à assumer deux tâches à la fois: faciliter la mobilité sociale et sélectionner les plus méritants pour en faire — dans l'intérêt de tous — une élite » (14). Cette déclaration est instructive à plus d'un titre: comme toujours, elle conjugue l'intérêt de tous et la justice sociale avec l'élitisme et la méritocratie, tout en transposant ce débat *politique* sur le terrain *moral* de la conscience.

A ces discours de leur ministre, qu'opposent les syndicats enseignants de gauche ? Le SNES, par exemple, qui n'oublie pourtant jamais de relier la politique scolaire du pouvoir aux intérêts de classe du patronat, présente néanmoins l'ensemble de ses revendications dans le registre de « l'intérêt général », 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.

C'est ainsi que la « revalorisation de la fonction enseignante » réclamée par le SNES consiste à la fois à revendiquer: l'augmentation des salaires, qui permettrait aux enseignants d'occuper une place moins subalterne dans la hiérarchie des petits-bourgeois; une meilleure qualification des maîtres, servant à légitimer cette revalorisation salariale; enfin une augmentation des moyens mis à la disposition des enseignants. Cet ensemble de revendications débouche alors sur l'alibi démocratique d'un « enseignement de qualité pour tous », qui cherche à attacher l'intérêt général au char corporatiste des revendications enseignantes (malgré d'ailleurs toute l'ambiguïté de l'expression, le « pour tous » se référant à l'intérêt général tandis que la « qualité » de l'enseignement implique un élitisme accru).

Par exemple, on lit dans *L'Université syndicaliste* (15):

« Il faut, d'autre part, exiger les moyens concrets d'un enseignement de qualité pour tous. (...) Il y va de l'intérêt des jeunes: le développement et l'indépendance du pays supposent une jeunesse instruite. (...) C'est aussi un moyen de lutter contre la volonté du pouvoir et du patronat de faire porter aux personnels de l'enseignement la responsabilité de l'échec scolaire. »

¹⁴ In revue *Futuribles* 2000, septembre 1979.

¹⁵ *L'Université syndicaliste*, n° 21, 8 mars 1978, p. 18.

On voit que, face à une classe désignée précisément (le patronat), le syndicalisme enseignant de gauche, d'une part, est impuissant à saisir sa propre situation de classe, d'où le refuge dans l'abstraction des entités universelles (pour tous, l'intérêt des jeunes, le développement du pays), et, d'autre part, méconnaît les déterminations de classe des pratiques enseignantes (fondées justement sur la « qualité » de l'enseignement), d'où un second refuge dans l'autojustification.

De la même façon, le SGEN-CFDT juxtapose parfois des analyses critiques du système capitaliste hiérarchisé et de sa logique scolaire et extra-scolaire avec des revendications exprimées dans le même registre de l'universalisme:

« L'école doit être un véritable service public, c'est-à-dire un service du public, de l'ensemble de la population scolarisée ou non. Elle est au service des enfants et des jeunes qui y vivent. Elle est autre chose qu'un simple service d'un État soumis aux pressions des couches dominantes qui cherchent à orienter l'institution dans le sens de leurs intérêts » (16).

On voit ici ce que l'idéologie du service public dissimule (mal): l'école doit être à la fois au service de toutes les classes (l'ensemble de la population scolarisée ou non), tout en continuant à être au service d'une majorité de petits-bourgeois (les jeunes qui y vivent). Ici, le rêve d'une école neutre rejoint explicitement le rêve d'un État neutre, qui ne serait plus « soumis aux pressions » des couches dominantes, rêve petit-bourgeois par excellence.

Or une tout autre analyse est possible: on peut considérer en effet que l'État n'est pas soumis à de simples « pressions » dont on pourrait le dégager, mais qu'il est fondamentalement et nécessairement l'instrument de domination d'une classe sur les autres. Dans cette hypothèse, on peut dire que l'idéologie du service public n'est qu'un leurre destiné à neutraliser les contradictions de classe. Mais à condition d'ajouter tout de suite qu'elle constitue dans le même temps une arme dans les luttes contre la bourgeoisie monopoliste.

Nous sommes ainsi renvoyés à la nature contradictoire des luttes enseignantes. Dans ces luttes, l'idéologie du service public se révèle être une arme, mais une arme à double tranchant. Le premier tranchant est son effet de rassemblement antimonopoliste: même la revendication utopique d'un État neutre sert à mettre en évidence la nature de classe de l'État actuel. L'idéologie du service public tend ainsi à isoler une minorité de privilégiés face à la grande masse de la population. Mais le second tranchant de cette arme se retourne contre les luttes enseignantes. Maniée habilement par le pouvoir politique, cette arme idéologique se voit ainsi

¹⁶ In *Un outil pour l'action: le SGEN-CFDT*, mars 1976, p. 15.

dotée de propriétés d'un boomerang. Utilisée pour justifier l'obligation de réserve de certains fonctionnaires ou les limitations au droit de grève dans la fonction publique, l'idéologie du service public sert pratiquement à interdire aux seuls enseignants un choix de classe qu'elle est bien impuissante à pouvoir interdire à l'État.

On voit ainsi que l'éthique de l'intérêt général, et sa forme particulière qu'est l'idéologie du service public, favorise l'essor des luttes enseignantes mais les désamorce en pratique. Source intarissable d'illusions, elle joue à plein son rôle de « pis-aller » pour le pouvoir politique: à défaut de transformer la grande majorité des enseignants en partisans fervents du régime actuel, elle permet au moins de les neutraliser. L'idéologie du service public barre donc la voie du choix de la seule classe révolutionnaire. Ce faisant, elle atteint un double but. Tout d'abord, au niveau des représentations politiques, elle lance les enseignants dans la quête incertaine d'une troisième voie, c'est-à-dire dans la direction de tous les compromis possibles avec le pouvoir politique en place, au gré des nécessités sociales ou électorales du moment. En second lieu, au niveau des pratiques pédagogiques quotidiennes, elle place les enseignants au service de toutes les classes sociales, à l'exception évidemment des classes populaires.

Face au SNES qui ne perçoit jamais la moindre contradiction entre les pratiques enseignantes et les intérêts de la classe ouvrière, il arrive cependant que le SGEN découvre ces contradictions. Certes, cela n'est sans doute pas le pur produit du hasard, mais doit être relié au fait que le SGEN, à la différence des syndicats de la FEN, appartient organiquement à une centrale syndicale ouvrière. Mais, d'un autre côté, l'imprégnation idéologique de la CFDT par la petite-bourgeoisie social-démocrate est telle que ces contradictions ne sont pas analysées en termes d'intérêts de classe. Aussitôt découvertes, elles sont aussitôt niées par un discours volontariste qui maintient le débat sur le terrain éthique du « devoir »:

« En tant que membres d'un syndicat de classe, nous avons le devoir de réfléchir sur notre pratique professionnelle et celui d'agir en fonction de cette analyse. Ce qui signifie que nos revendications et notre action sur le terrain ne sauraient être en contradiction avec nos options à long terme: nous ne pouvons à la fois être contre la sélection d'une élite et participer à cette sélection, être contre le pouvoir hiérarchique et centralisé et concourir à l'assise de celui-ci » (17).

Il suffit donc, semble-t-il, de « réfléchir » pour supprimer les contradictions. Certes, le SGEN reconnaît que, dans leur grande masse, les enseignants « sont particulièrement perméables aux mythes véhiculés

¹⁷ SGEN-CFDT, *L'école de A à Z*, 1978, p. 101.

par l'idéologie dominante » (18), mais cette sensibilité à l'idéologie dominante ne résulte ni d'une contradiction d'intérêts avec les travailleurs, ni d'une appartenance à la petite-bourgeoisie.

A quelle classe sociale appartiennent donc les professeurs ? Le SGEN, tout en employant abondamment le terme, n'en définit jamais véritablement les contours. Ce qui le conduit à décrire la classe sociale comme un rassemblement de « bonnes volontés » d'où sont évacuées toutes les contradictions. Ainsi il affirme sa

« conviction que c'est à partir de la lutte que se définit la classe et non inversement; que le rassemblement en un bloc solide de tous les salariés qui contestent la société capitaliste, sur la base d'un projet commun de société, représente authentiquement un combat de classe contre le capitalisme » (18) .

La classe ayant été définie par la conscience de classe, et les intérêts de classe ayant été remplacés par la bonne volonté contestataire, nous voilà placés sur un terrain éthique où peut fleurir l'autojustification. D'où la question qui surgit, quelques lignes plus loin:

« S'agit-il alors de condamner ces "vestales de la classe moyenne" ? » (19).

On voit ainsi comment la négation des contradictions d'intérêts amène à substituer le discours moral au discours politique et à transformer les analyses en jugements, par lesquels il faudrait, de toute force, condamner des coupables ou blanchir des innocents.

Ayant des difficultés à situer leurs intérêts dans le champ des contradictions de classe (20), et méconnaissant fréquemment les fonctions sociales de leurs pratiques, les enseignants les plus combatifs à l'égard du pouvoir et les plus critiques à l'égard du système sont par conséquent conduits le plus souvent à emprunter le langage abstrait de l'intérêt général pour présenter leurs revendications, et celui de l'autojustification pour rendre compte des échecs scolaires.

Ainsi on peut lire dans le bulletin du SNES:

« L'analyse de la ségrégation et de ses mécanismes reste d'autant plus difficile que le ministère fait tout pour en rendre l'étude impossible.

18 SGEN-CFDT, *L'école en lutte*, Paris, Maspero, 1977, p. 178.

19 SGEN-CFDT, *ibid.*, p. 178.

20 Ida Berger (1979, p. 33-40) donne maint exemple des difficultés manifestées par les instituteurs, s'agissant de définir leur propre appartenance de classe

L'absence de ' dons ' et de ' motivations ' demeure l'explication officielle des échecs scolaires... ce qui culpabilise les jeunes et les parents; s'y ajoutent les ' exigences exorbitantes ' des enseignants en matière de contenus d'enseignement... ce qui culpabilise les enseignants !... (21)

Et concluons que la ségrégation sociale, mal mystérieux du système, reste d'autant plus difficile à étudier que sa problématique est située sur le terrain moral de la culpabilité et que sont « innocentés » par avance aussi bien les contenus de l'enseignement que les exigences professorales qui légitiment la sélection. Pourtant, à défaut de données ministérielles, il n'est pas difficile de trouver des centaines de recherches empiriques en sociologie de l'éducation qui analysent ces faits que sont l'exclusion, la sélection et la discrimination sociales des élèves. Si la responsabilité imputable aux agents de l'institution scolaire, et en premier lieu aux enseignants, est diversement appréciée, l'hypothèse selon laquelle cette responsabilité serait nulle n'est guère soutenue, sans doute parce que guère soutenable. On conçoit mal en effet comment le système pourrait parvenir à ses fins malgré et contre la volonté de ses agents, et surtout indépendamment de leurs pratiques: autant imaginer une armée composée exclusivement d'objecteurs de conscience. De plus, refuser d'admettre la responsabilité des enseignants dans la perpétuation de la division sociale reviendrait du même coup à leur dénier tout rôle dans les succès et les échecs de leurs élèves, donc toute utilité sociale, ce qui constituerait somme toute une entreprise de « réhabilitation » assez ambiguë.

Bon gré mal gré, et sans que ce constat implique le moindre jugement de valeur, les enseignants sont bien les principaux agents des mécanismes de sélection. Il ne peut en être autrement car c'est toujours, en dernière instance, grâce aux notes, aux jugements, aux classements, aux conseils de classe, aux jurys d'examens et de concours, que la sélection sociale est à la fois perpétuée et légitimée, c'est-à-dire occultée sous les apparences d'une compétition fondée sur le mérite. Certes, les faibles capacités d'accueil du second cycle ou les décisions d'ouverture de telle ou telle section dans le cadre de la carte scolaire sont des choix déterminés par une politique qui sert les intérêts du grand patronat (cf. M. Segré, 1976). De même, l'intervention directe du patronat à l'école est particulièrement visible dans le champ de la formation professionnelle (cf. L. Tanguy, 1976). Mais l'attribution de telle note à tel élève et son envoi en telle section ne sont le fait ni du président du CNPF ni du ministre de l'Éducation nationale. Et par conséquent comment expliquer, à moins d'invoquer l'harmonie préétablie des structures ségréatives et des capacités individuelles (ce qui supposerait également l'inégale distribution de ces capacités selon les classes sociales), que les enseignants mettent

21 In *L'Université syndicaliste*, n° 21, 8 mars 1978, p. 16.

précisément chacun à sa « juste » place, c'est-à-dire à la place de classe qui leur est désignée par le patronat ?

Il y a certainement un habitus (Bourdieu, 1970), mais aussi — nous allons essayer de le montrer — des intérêts de classe à la base de cette multitude de petits choix implicites des enseignants qui en se cumulant vont finalement produire et reproduire ces flux statistiques toujours défavorables aux classes populaires. Car il s'agit bien de choix. La spécificité — et sans doute l'efficacité exceptionnelle — de l'appareil idéologique École sont précisément dues au fait qu'il ne fonctionne qu'accessoirement à la contrainte et à la répression (Althusser, 1970). C'est bien parce que les enseignants ont la possibilité théorique d'effectuer d'autres choix, parce que cette liberté formelle leur est laissée et qu'ils choisissent souverainement « en leur âme et conscience », que ces choix individuels se transforment en leur contraire logique et deviennent des choix de classe sans cesser pour autant d'être vécus comme individuels. L'efficacité ainsi obtenue est alors infiniment supérieure à celle que pourrait produire une quelconque contrainte autoritaire.

Mais de telles analyses ne sont partagées ni par la majorité des enseignants ni par leurs organisations syndicales même les plus progressistes. Au contraire, si des clivages séparent les différents syndicats et les diverses tendances, on observe que dans le même temps les enseignants adhèrent très largement aux valeurs centrales du système scolaire: neutralité, intérêt général et méritocratie. Ainsi, quelle que soit la diversité des systèmes d'argumentation adoptés, ils semblent avoir toujours en commun de tendre à justifier le plus possible les pratiques enseignantes actuelles. On comprend alors mieux qu'après l'arrivée d'un gouvernement de gauche en mai 1981 les organisations majoritaires en milieu enseignant aient tendance à réinterpréter les changements intervenus en fonction de leur logique antérieure. Par exemple, l'analyse des textes syndicaux montre que les « zones prioritaires » d'éducation créées à la rentrée 1981 ont, semble-t-il, déconcerté les principales organisations — pourtant favorables au nouveau pouvoir politique — et suscité leurs réserves voire leur hostilité. Il est vrai que ces textes n'invoquent pas l'intérêt de tous mais préconisent au contraire des mesures inégalitaires susceptibles d'avantager les plus désavantagés et ne limitent pas les solutions mises en œuvre à une question de moyens mais appellent à une remise en cause des pratiques et contenus d'enseignement. Même timide, cette remise en question n'a alors guère de chances de rencontrer l'assentiment d'une majorité d'enseignants: leur dévouement à la cause scolaire — qui est leur propre cause — leur interdit en effet de concevoir le moindre doute sur la valeur de ce qu'ils ont toujours enseigné et sur la justesse des sanctions et jugements scolaires. On peut ainsi observer que le système scolaire porte à un point sans doute rarement atteint ailleurs l'identification étroite des intérêts des personnels à ceux de leur institution.

5. LES INTÉRÊTS DE CLASSE DES ENSEIGNANTS

Lénine (1913) remarquait que « les hommes ont toujours été et seront toujours en politique les dupes naïves des autres et d'eux-mêmes, tant qu'ils n'auront pas appris, derrière les phrases, les déclarations et les promesses morales, religieuses, politiques et sociales, à discerner les intérêts de telles ou telles classes ». Aussi nous semble-t-il nécessaire à présent de mettre en évidence les intérêts de classe des enseignants si nous voulons mieux comprendre leurs comportements sociaux.

Nous avons jusqu'ici défini la situation de classe du professeur comme étant celle du petit-bourgeois à partir de l'analyse des origines sociales, des liens matrimoniaux et du statut social légué à la descendance. Mais ces éléments sont-ils les seuls dont nous disposons pour caractériser l'appartenance de classe des enseignants ? Baudelot, Establet et Malemort (1975) ont le mérite de fournir une méthode de classement basée sur une dimension d'analyse supplémentaire: l'étude des revenus. Sans reprendre l'ensemble de leurs analyses, nous rappellerons pour mémoire les traits objectifs qui définissent, selon eux, l'appartenance à la petite-bourgeoisie. Ces caractéristiques sont au nombre de trois:

1 / Le petit-bourgeois se distingue du grand bourgeois capitaliste — et même du petit patron — par le fait qu'il n'extorque pas directement de plus-value à la classe ouvrière.

2 / Le petit-bourgeois n'est pas pour autant un prolétaire, et pas même un « prolétaire en cravate ». Qu'il soit salarié ou non, une part variable de ses revenus provient de la rétrocession par la classe capitaliste d'une partie de la plus-value. Cette rétrocession constitue même l'élément essentiel qui permet de définir, autrement que négativement, son appartenance de classe.

3 / On peut calculer la valeur de la force de travail de toutes les catégories socioprofessionnelles à une époque donnée (base de ce calcul: le salaire de l'ouvrier qualifié + éventuellement les frais de qualification supplémentaire). Si les revenus moyens d'une catégorie donnée sont égaux — ou inférieurs — à cette valeur, nous avons affaire à des prolétaires. Si les revenus moyens sont supérieurs, cette part supplémentaire constitue une rétrocession de plus-value, et nous avons alors affaire à des petits-bourgeois.

Baudelot, Establet et Malemort se sont livrés à ce calcul pour l'ensemble de la population active en France. Retenons seulement les chiffres qui concernent les enseignants en 1969: un instituteur touche au milieu de sa carrière une rétrocession de plus-value représentant 6,9 % de son salaire mensuel, un certifié reçoit une part s'élevant à 24 % de son traitement et un agrégé, enfin, perçoit une part qui représente 41 % de ses rémunérations. Si l'on en croit ces calculs, les enseignants appartiennent

donc sans conteste à la petite-bourgeoisie, et plus précisément à la « *fraction II* » de cette classe, celle des cadres de la Fonction publique. De la sorte, il devient possible d'en finir avec le flou des approximations sur les « classes moyennes » ou les « couches moyennes », approximations qui ne servent, en fin de compte, qu'à dissimuler pudiquement les clivages entre classes derrière la continuité rassurante de strates aux frontières mal définies. En effet, une fois posé le concept opératoire de petite-bourgeoisie, nous pouvons sortir des discours impressionnistes et subjectifs et délimiter clairement les contours d'une classe sociale où nous rangerons les enseignants. Mais le principal mérite de la méthode proposée n'est pas d'ordre taxonomique, car obtenir la plus satisfaisante des classifications ne constitue jamais une fin en soi. Si cette classification nous paraît particulièrement intéressante c'est parce qu'elle relie les distinctions et les divisions sociales à des intérêts de classe déterminés. Ainsi, le fait de savoir que les enseignants sont des petits-bourgeois nous permet certes de les classer, mais nous permet surtout de saisir la base matérielle de leurs représentations, attitudes et comportements sociaux. Cette base matérielle constitue, en quelque sorte, leur être social profond et son étude apparaît alors comme un préalable indispensable à toute investigation sociologique centrée sur les idéologies. On remarquera qu'une telle analyse fait corps avec un ensemble conceptuel et théorique d'inspiration marxiste qui n'est guère prisé, quoique rarement combattu de front, par la sociologie universitaire. C'est ainsi que Bourdieu (1979, p. 396) ne veut voir dans la méthode proposée par Baudelot et ses collaborateurs qu'un goût quelque peu naïf pour « les dénombrements précis, à un près, qui font 'science' », préférant pour sa part laisser la petite-bourgeoisie à son « indétermination » constitutive et la science sociale à son « incertitude relative ». Il est vrai que la méthode de classement proposée par Bourdieu ne craint guère quant à elle de se voir reprocher un tel excès de précision, puisqu'elle nous conduit à ranger les professeurs avec le grand patronat capitaliste au nom d'une prétendue équivalence de leur « volume global de capital », notion qui additionne de façon surprenante les différentes « espèces de capital » dans l'ordre économique et dans l'ordre culturel et ne reconnaît leurs différences que comme « secondaires ». Il est alors évident que l'indétermination même de la notion de capital chez Bourdieu n'offre guère de chances à son analyse des classes moyennes, malgré l'incomparable brio qui la caractérise, de dépasser le constat banal d'une relation d'incertitude promue au rang d'argument théorique. Mais il semble surtout que ces polémiques menées, au nom de la science, autour des principes du classement sociologique dissimulent en réalité des oppositions idéologiques qui ne veulent pas dire leur nom et participent en fin de compte d'une lutte sociale et politique qui ne s'avoue jamais comme telle.

L'analyse des revenus rapportés aux valeurs des forces de travail apporte donc des explications essentielles sur le mode d'obtention et la part des

richesses sociales que s'approprient les différentes classes. Elle permet de dresser une série de constats de la plus haute importance pour l'analyse sociologique:

1 / Les classes ne se sont pas évanouies dans une prétendue « société de consommation ».

2 / La petite-bourgeoisie ne s'est pas dissoute dans le prolétariat (ou vice versa), et la croissance importante de la population active salariée n'a en aucune façon produit un bloc homogène d'« exploités » qui auraient des intérêts identiques à défendre.

3 / La hiérarchie actuelle des salaires ne correspond pas à la simple traduction des écarts de valeur entre les différentes forces de travail; malgré l'identité juridique formelle du statut conféré par le salariat, on s'aperçoit que certains salariés perçoivent en réalité un sursalaire: ce sont essentiellement les cadres moyens ou supérieurs et les enseignants.

4 / Cette rente de situation permet aux enseignants de s'approprier une part de la plus-value sociale créée par la classe ouvrière; si cette contradiction reste secondaire, sur le long terme, par rapport à la contradiction principale qui oppose les détenteurs des grands moyens de production aux non-possédants, elle permet néanmoins d'expliquer, pour une part, nombre d'attitudes sociales actuelles du corps enseignant.

5 / Cette rente de situation, enfin, ne serait rien si elle n'offrait pas à ses détenteurs toutes les chances de la voir se reproduire pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Or l'étude du devenir des fils d'enseignants confirme que cette reproduction s'opère, dans la quasi-totalité des cas, sans à-coups et sans risques de prolétarianisation. Le clivage qui sépare les enseignants de la classe ouvrière ne peut alors être considéré comme un phénomène purement superficiel.

Outre un salaire plus élevé que la valeur de sa force de travail et l'assurance de transmettre au moins son statut social à ses enfants, l'enseignant jouit également d'autres privilèges qu'il faut nommer rapidement: son travail est plus intéressant et mieux considéré que celui de l'ouvrier; son temps de vacances et de loisirs est très supérieur à celui dont disposent les autres catégories sociales; ses obligations de service sont légères et ses conditions de travail particulièrement clémentes; lorsqu'il est titulaire, il est assuré de la sécurité de l'emploi et n'ira jamais côtoyer les deux millions de demandeurs d'emploi qui s'inscrivent à l'ANPE; de même, ses perspectives d'avancement et de carrière sont garanties et ses droits particulièrement bien protégés par des instances paritaires où siègent ses représentants; à quoi s'ajoutent d'autres avantages d'ordre moral, mais qu'on ne saurait négliger, comme par exemple l'autorité pédagogique, c'est-à-dire le droit souverain de décider de la survie ou de la mortalité scolaire des élèves qui lui sont confiés, ou encore le sentiment extrêmement gratifiant d'appartenir à une élite cultivée enfin, son travail est moins pénible que celui de l'ouvrier, ce qui n'a rien en l'occurrence

d'un critère subjectif: l'absence de pénibilité du travail permet aux enseignants d'atteindre une longévité supérieure à celle de toutes les autres catégories socioprofessionnelles et se traduit, notamment, par une espérance de vie qui excède de huit ans en moyenne celle des manœuvres. Or c'est bien l'appareil scolaire qui, pour une part essentielle, a permis à l'enseignant, comme au cadre supérieur ou à l'ingénieur, d'occuper la place qui est la leur dans la hiérarchie des petits-bourgeois. Leurs avantages c'est principalement à l'école qu'ils les doivent, même si l'école sert aussi de façon indirecte les autres fractions petites-bourgeoises en tant que pis-aller permettant d'échapper à la prolétarianisation. On comprend alors pourquoi les valeurs de la petite-bourgeoisie intellectuelle, c'est-à-dire la représentation qu'elle se fait de ses intérêts de classe, coïncident si exactement avec les valeurs scolaires.

Ces avantages, l'enseignant entend les conserver voire les élargir, prenant pour modèle ceux, d'ordre financier notamment, qui sont détenus par d'autres fractions de la petite-bourgeoisie. Mais il ne peut vouloir l'abolition de tout ce qui lui permet de se situer au-dessus du prolétariat, même s'il se rend compte que cette abolition se ferait à terme et ne saurait avoir lieu du jour au lendemain. Ses intérêts divergent donc ici de ceux de la classe ouvrière et sont voisins de ceux des autres fractions petites-bourgeoises. En effet, si rien ne rapproche le professeur de la grande bourgeoisie d'affaires, par contre une profonde solidarité de classe l'unit aux autres cadres supérieurs et se manifeste non seulement en matière de mode de vie et de choix culturels mais s'étend même à un soutien affirmé des cadres aux revendications enseignantes les plus corporatistes. Ainsi, comme en témoignent les réponses à un sondage de l'IFOP réalisé en 1970, 62 % des agriculteurs et 55 % des ouvriers jugent excessive la durée des vacances des enseignants, mais seulement 36 % des cadres supérieurs sont de cet avis; en revanche 56 % des cadres supérieurs jugent insuffisants les salaires enseignants, contre seulement 17 % des ouvriers et des agriculteurs. Bien évidemment, cette solidarité fonctionne également à rebours. Si le soutien des cadres supérieurs est acquis aux enseignants, on a pu observer que ces derniers le leur rendent bien, notamment 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.

Certes on ne saurait réduire les intérêts de classe des enseignants à leur seul aspect matériel ni, à plus forte raison, à leur seule composante pécuniaire. D'abord parce qu'aucune étude des hiérarchies salariales ne peut rendre compte, à elle seule, de la logique qui préside aux choix de stratégie et de lutte adoptés par les différentes classes et fractions de classe face à l'antagonisme fondamental du capital et du travail. Il est évident que l'appartenance de classe ne peut pas être déduite du seul salaire et qu'un rapport social ne peut se résumer à une quantité de revenus. Ensuite, parce que l'intérêt de classe des enseignants, comme le remarquait Marx, est tout sauf un intérêt égoïste:

« Il ne faudrait pas partager cette conception bornée que la petite-bourgeoisie a pour principe de vouloir faire triompher un intérêt égoïste de classe. Elle croit au contraire que les conditions particulières de sa libération sont les conditions générales en dehors desquelles la société moderne ne peut être sauvée et la lutte des classes évitée » (1852, p. 306-307).

Classe qui doit sa position sociale et son existence même à la division sociale du travail, elle ne peut lutter contre cette division sans provoquer du même coup sa propre disparition en tant que classe et l'abolition des menus privilèges qui lui sont conférés. Mais en même temps classe subalterne dont certains intérêts sont nécessairement brimés par les impératifs du profit capitaliste, d'un faible poids numérique et économique, elle ne peut parvenir à ses fins qu'en nouant des alliances avec le mouvement populaire.

On voit ainsi que l'étude des contradictions dans le champ idéologique sera toujours sous-tendue par la double contradiction qui place la petite-bourgeoisie dans une situation « assise entre deux chaises », c'est-à-dire tiraillée entre les deux grandes forces sociales antagonistes, et cherchant désespérément une « troisième voie ».

Dans le cas de la fraction intellectuelle de la petite-bourgeoise, et notamment dans le cas des enseignants, ces contradictions se trouvent d'autant plus masquées qu'ils exercent leur fonction dans un lieu relativement séparé de la production: ni exploités ni exploités, ils ont par conséquent tendance à vivre l'école comme un lieu neutralisé où les distinctions de classe se trouvent, au moins provisoirement, abolies. Et parce que leur activité s'accomplit dans le champ symbolique, leurs intérêts de classe ne peuvent être connus-méconnus qu'au travers des catégories abstraites de l'universel, dont le langage d'une certaine gauche offre une illustration quasi permanente:

« Est-ce la faute des enseignants si les hautes valeurs de progrès moral, de liberté, de démocratie, de respect de l'homme, d'amélioration des conditions de vie, de justice et d'égalité entre les citoyens d'un pays, sont d'abord portées par la gauche », déclarait par exemple le secrétaire général de la FEN, M. Henry²².

Outre que l'on ne sait pas très bien auprès de qui, c'est-à-dire auprès de quelle classe sociale, les enseignants auraient à s'excuser de cette « faute » qui consiste à être à gauche, on ne sait pas très bien non plus ce que veut dire concrètement « démocratiser » l'enseignement. Quel contenu de classe faut-il mettre derrière cette abstraction qu'est

²² André Henry, 5 mai 1977, cité in *Le Monde de l'éducation*, n° 36, février 1978, p. 19.

« l'égalité » ? Labica (1974) a montré qu'on pouvait expliquer cette idéologie de l'égalité comme un « effet de structure économique-idéologique » dont le point d'ancrage privilégié est la situation de classe du petit-bourgeois et par conséquent la conscience petite-bourgeoise.

Précisément parce qu'il est en dehors de la production capitaliste, l'enseignant peut croire à l'égalité des valeurs dans l'échange. Précisément parce que ses intérêts de classe l'opposent fondamentalement aux gros possesseurs des moyens de production, et parce qu'il est mécontent de cette place subalterne que lui réserve un système qui transforme les produits culturels en marchandises et soumet les intellectuels aux impératifs du profit, il ne peut que souhaiter une société plus « juste », plus « égalitaire », de son point de vue s'entend, c'est-à-dire une République petite-bourgeoise fondée sur la hiérarchie des aptitudes et des qualifications. Mais précisément parce que la seule réalisation pratique de l'égalité consiste en l'abolition des classes sociales et de la division sociale du travail, l'enseignant ne peut vouloir de cette égalité-là qui nie les seuls privilèges qu'il détient.

D'où la traduction politique de ces intérêts de classe contradictoires. Ce que beaucoup d'enseignants revendiquent, en tant que petits-bourgeois, c'est le partage du pouvoir avec la bourgeoisie, et non le renversement de celle-ci.

Par exemple, le phénomène massif du vote à gauche des enseignants n'a échappé à aucun observateur, et il est confirmé de sondage en sondage. Mais ce qui ne peut pas non plus échapper c'est le fait que le vote à gauche est massivement un vote social-démocrate, tandis que le Parti communiste ne recueille auprès des professeurs qu'un score très inférieur à son audience nationale. Ainsi, un sondage de la SOFRES (décembre 1977) montre que les intentions de vote chez les enseignants de lycée sont nettement plus orientées à gauche que celles de l'ensemble de la population, mais dans le même temps nettement moins favorables aux communistes (tableau IX).

TABLEAU IX. — Intentions de vote pour l'un des partis de gauche

	PS/MRG	PC	PSU
Ensemble de la population (septembre 1977)	27	21	2
Professeurs de lycée (décembre 1977)	46	11	7

Si l'on compare le vote professoral non plus au vote de l'ensemble de la population, mais au seul vote ouvrier, les différences sont alors tellement

accusées qu'il est inutile d'y insister (23).

Les choix politiques les plus classants, tels que le vote communiste, sont donc particulièrement faibles chez les enseignants. S'ils déclarent aussi souvent que les ouvriers que « le Front populaire a été une bonne expérience », qu'ils préfèrent « le socialisme au libéralisme » ou que « les choses iraient mieux si l'État était propriétaire de toutes les industries importantes », ils manifestent néanmoins leurs contradictions par certaines discordances. Ainsi, ils affirment plus souvent que les ouvriers que leur « confiance dans les syndicats a diminué depuis mai 68 », citent plus fréquemment comme caractéristique principale d'un individu sa « personnalité » (alors que les ouvriers donnent en plus grand nombre la classe sociale) et estiment plutôt que « le progrès économique a profité à la majorité » alors que les ouvriers sont plus favorables à l'opinion contraire (cf. Bourdieu, 1979, p. 494). De même, lorsque la SOFRES (1977) a interrogé les professeurs de lycée sur le type de gouvernement qu'ils souhaiteraient pour la France, 30 % d'entre eux se déclarent partisans d'un gouvernement d'union de la gauche, 14 % d'un gouvernement socialiste homogène, mais 37 % préfèrent un gouvernement de droite ou une coalition des socialistes avec la droite. On voit ainsi que le « sinistrisme » ne touche la plupart des enseignants que sous des formes très modérées.

D'une façon générale, diverses études montrent que les enseignants français sont très politisés. Par exemple, toujours d'après le même sondage de la SOFRES, 45 % des enseignants de lycée s'intéressent « beaucoup » à la politique contre 26 % des instituteurs et seulement 19 % de l'ensemble des Français. Mais il faut souligner le fait que cette politisation est souvent une politisation de « notables ». Ce qui nous fournit ainsi un autre indice permettant d'appréhender comment leurs intérêts de classe se traduisent en comportements politiques.

De ce point de vue, il faut noter que la participation importante des enseignants français à la vie politique du pays se fait de façon privilégiée sous la forme des mandats parlementaires et électifs détenus. Ce phénomène est ancien et suffisamment important pour qu'il acquière une signification dépassant le cas des individus concernés et reflétant une aspiration profonde du corps enseignant à ce que l'on pourrait appeler une « République des professeurs », pour reprendre le titre — plus que jamais justifié — d'un livre d'Albert Thibaudet (1927). Voici ce que dit à ce sujet M. Dogan (1961):

²³ Un sondage de la SOFRES, réalisé après les élections législatives, et publié par l'hebdomadaire *Le Nouvel Observateur*, dans son numéro du 24 avril 1978, fait état de 36 % de votes communistes chez les ouvriers contre 27 % en faveur du PS/MRG et 4 % pour l'extrême-gauche.

« Dans aucun autre pays occidental on ne peut trouver une telle pénétration du personnel enseignant dans le personnel parlementaire (...). Ce n'est pas un hasard si la SFIO détint, sous la Quatrième République, le record des enseignants députés. Parti de revendication plus que de contestation, et de gestion autant que de revendication, il ne recula ni devant des alliances électorales, ni devant des alliances parlementaires de type opportuniste. Son influence est forte — on le sait — à la FEN et plus précisément au SNI. Il concilie une ardeur verbale qui engage peu et une prudence gestionnaire qui peut procurer des postes et autoriser la participation aux 'responsabilités d'intérêt national'. »

Cette forme particulière de la participation à la vie politique du pays qu'est la politisation du « notable », et qui s'oppose nettement au « militantisme de base », traduit, à sa manière, une volonté de direction politique et sociale des masses « ignorantes ». On voit aussi comment le langage abstrait de l'universel, et notamment celui de l'intérêt général, peut recouvrir les pratiques en fin de compte les plus individualistes. De même, l'analyse de la composition sociale des organes dirigeants des quatre principaux partis politiques français révèle que le même phénomène se poursuit à l'heure actuelle. Voici en effet quelle place occupent les enseignants dans ces organes dirigeants en 1980, selon l'enquête menée par un hebdomadaire (tableau X).

TABLEAU X (1). — Pourcentage d'enseignants dans les organes dirigeants des quatre principaux partis politiques français en 1980

	PS Bureau exécutif	PC Bureau politique	PR Conseil politique	RPR Conseil politique
Ouvriers	0	48	0	0
Employés	4	14	0	0
Enseignants	33	19	12	8
Autres professions	63	19	88	92
	100	100	100	100

(1) In *L'Humanité Dimanche*, n° 8, 23 mars 1980, p. 3.

Si la composition sociale des organes dirigeants de ces quatre partis politiques varie profondément, on voit que les enseignants — dans tous les cas — y occupent une place supérieure à leur proportion dans la population active. De ce point de vue, le record continue à être détenu par le PS dont le tiers des dirigeants provient du corps enseignant. Phénomène qui est expliqué en ces termes par le premier secrétaire de ce parti:

« S'il y a très peu d'ouvriers au niveau national, cela tient à la division sociale du travail dans notre société (...) et à une culture politique qui privilégie les intellectuels » (24).

Ainsi, lors de la victoire du Parti socialiste aux élections législatives de 1981, la presse s'est largement fait l'écho de l'arrivée massive d'enseignants-députés sur les bancs du Palais Bourbon. Mais peu d'observateurs ont souligné l'ancienneté du phénomène et la régularité de cette progression. Or, la proportion des enseignants élus députés a progressé assez régulièrement entre 1871 et 1936, passant de 20 à 77. Il a d'ailleurs été calculé que, de 1898 à 1940, 63 instituteurs et 177 professeurs ont été élus sur un total de 2 786 députés, soit 9 % en moyenne. Pour leur part, les scrutins de 1945 et 1946 ont donné respectivement 90 et 84 enseignants élus. La progression continue avec la IV^e République et seules les premières législatures de la Ve République font baisser le nombre des députés enseignants qui tombe à 47. Toutefois la progression reprend dès la troisième législature et atteint 107 enseignants élus à la sixième législature. On voit que la place qu'ils occupent actuellement au Palais-Bourbon n'a rien d'un phénomène épisodique et sans signification. De même, les enseignants comptaient 21 sénateurs en 1977 et représentaient, d'après le ministre Beullac, 14 % des élus municipaux des grandes villes (25).

Ainsi, au-delà des cas individuels, cette constante de la vie politique française traduit bien une tendance plus générale, une aspiration des enseignants au partage du pouvoir.

Nous observons donc ici, au niveau des comportements politiques, la traduction des contradictions d'intérêts analysées précédemment. La petite bourgeoisie intellectuelle ne peut parvenir à ses fins sociales qu'en s'alliant au « peuple ». Mais parce que ses fins sociales ne visent qu'à instaurer un système méritocratique dont elle assumerait la direction, l'alliance avec le peuple ne peut être, dans ces conditions, que récupération du mouvement populaire et utilisation de sa force comme « masse de manœuvre ».

La révolte étudiante de mai 1968 illustre bien cet aspect contradictoire des luttes. Commencant sur les barricades par le gauchisme le plus romantique et finissant dans le marais centriste au stade Charléty à Paris, elle a ainsi manifesté une fois de plus son instabilité, caractérisée dès 1920 par Lénine comme typiquement petite-bourgeoise, son impuissance à être anticapitaliste jusqu'au bout, ainsi que sa volonté de s'ériger en leader et en guide « éclairé » de la classe ouvrière. Mais la classe ouvrière et ses

²⁴ *Le Parti socialiste*, présenté par François Mitterrand, Ed. Flash Marabout, p. 49-50.

²⁵ Cf. Dogan (1967), Vincent (1967), Cayrol, Parodi et Ysmal (1973), Stefano (1979), Desbrousses et Peloille (1980).

éléments les plus conscients ont laissé fermées les portes des usines en grève aux étudiants gauchistes, montrant ainsi que, si le prolétariat n'a pas pris la direction des luttes scolaires, il entend bien ne pas se laisser déposséder de celles qu'il mène ni en confier la direction au paternalisme démocratique petit-bourgeois.

Toute l'histoire des luttes scolaires confirme d'ailleurs que la recherche d'un soutien auprès du mouvement populaire présente toujours les apparences d'une nécessité faite vertu. Car ce soutien, pour indispensable qu'il soit à l'aboutissement des revendications enseignantes, n'a pas pour contrepartie la reconnaissance d'un quelconque rôle dirigeant à la classe ouvrière ni même l'infléchissement des luttes scolaires dans un sens plus favorable à ses intérêts. Ainsi l'union sacrée qui s'est réalisée depuis un siècle entre le prolétariat et la petite-bourgeoise pour « défendre » l'école laïque ne semble jamais présenter un contenu de classe globalement favorable aux classes populaires. Peut-on aller jusqu'à affirmer que les combats qui se sont déroulés « pour l'école » en France n'ont été rien d'autre qu'un marché de dupes pour la classe ouvrière ?

La réponse à cette question mériterait une analyse historique fort longue, qui sort de notre propos. Mais l'on peut y répondre brièvement en prenant un seul critère: les périodes historiques les plus favorables aux luttes de la classe ouvrière ont-elles été mises à profit pour élever la qualité de ce compromis sur l'école, ce qui doit nécessairement se mesurer par des bouleversements dans les structures, dans les contenus, dans le recrutement des élèves ? Par exemple, le Front populaire et la Libération ont été caractérisés par un cortège de mesures sociales, dont certaines, comme les congés payés ou la sécurité sociale, n'ont pu être abolies ultérieurement par la bourgeoisie. Mais dans le domaine scolaire, si l'on distingue entre les projets et les mesures effectivement appliquées, il faut noter l'absence de mesures d'importance.

Quant aux projets ou aux demi-mesures, s'ils reprennent la revendication populaire d'extension de l'obligation scolaire, c'est pour la soumettre aux intérêts petits-bourgeois et inverser sa signification révolutionnaire. Ainsi, 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:

« On pourrait penser, à la lecture de certains commentaires, que l'orientation est une idée diabolique, entièrement surgie du cerveau de réformateurs improvisés. Je suis navré de constater que c'est en réalité la plus vieille et la plus constante, la plus essentielle préoccupation humaine. Elle est sous d'autres noms le fondement même de toute société civilisée

puisqu'elle n'est pas autre chose que le désir de conduire chacun à sa place » (26).

Que voilà clairement exprimée la plus essentielle préoccupation, non pas humaine mais petite-bourgeoise, qui est de garantir sa propre place, sans toucher aux fondements de la société civilisée, c'est-à-dire capitaliste !

Ainsi munie de cette arme qu'est l'orientation, la petite-bourgeoise n'a vraiment plus rien à craindre de l'obligation scolaire. Elle peut même, avec le Projet Langevin-Wallon, offrir à la classe ouvrière l'alléchante perspective d'instruire ses enfants jusqu'à 18 ans, puisque dans le même temps elle parachève son système d'orientation-exclusion, avec notamment la création d'un corps spécialisé de fonctionnaires d'État.

Il serait toutefois erroné de considérer de façon manichéenne les rapports de forces idéologiques, tout comme d'ailleurs les représentations d'intérêts de classe. Si la subversion idéologique par la petite-bourgeoisie du concept d'obligation scolaire a été si facile, c'est bien nécessairement parce que la revendication populaire du droit à une instruction prolongée comportait pour le moins quelques ambiguïtés et contradictions, notamment les espoirs les plus réactionnaires d'ascension individuelle permettant non pas d'élever la classe entière mais de s'élever au-dessus de sa classe. C'est dire que l'idéologie prolétarienne à l'état « pur », c'est-à-dire imperméable à toute pénétration bourgeoise, n'existe pas comme réalité constituée et intangible. Elle n'existe qu'en tant que perpétuelle construction contradictoire, au travers des luttes qui, seules, peuvent lui faire acquérir (et encore cet « acquis » n'est-il jamais définitif) une signification révolutionnaire.

Le droit à l'instruction, par exemple, est absolument vital pour la classe ouvrière. Tous les « classiques » du marxisme ont d'ailleurs constamment insisté sur son impérieuse nécessité. Si le prolétariat revendique la direction de l'État socialiste, et s'il ne veut pas courir le risque de s'en voir dépossédé par les spécialistes petits-bourgeois, il est absolument nécessaire qu'il assimile tous les domaines de l'activité sociale. Mais il y a précisément instruction et instruction, de même qu'il y a assimilation et assimilation. Une assimilation peut être critique ou peut être aliénante, elle n'est jamais en soi libératrice. Si la classe ouvrière « assimile » une instruction détachée du tout contenu de classe c'est-à-dire investie d'un contenu bourgeois, et ne mène aucune lutte pour maîtriser et révolutionner ce contenu, c'est la classe ouvrière qui se fait « assimiler ».

Ce qui amène certains auteurs à dire:

« La revendication de prolongation de la scolarité n'a de sens que si on

²⁶ Jean Zay, conférence à l'Union rationaliste, novembre 1937, Paris, Les Éditions rationalistes, 1938.

accepte le postulat de neutralité de l'école ou, pour le moins l'idée que, bien que l'école soit dominée par la bourgeoisie, la prolongation du passage par cette école est en soi une bonne chose » (Lautier, Tortajada, 1978, p. 140).

Pour notre part, nous ajouterons que cette revendication peut avoir un tout autre sens, un sens révolutionnaire, mais seulement à la condition d'être investie par des luttes révolutionnaires, et de ne pas être considérée comme une pure mesure technique qui, sans cesser d'être intégrée dans un fonctionnement méritocratique de l'école, produirait par nature des effets socialement bénéfiques.

Les problèmes de savoir renvoient eux-mêmes indissolublement à des problèmes de pouvoir.

« En somme », disait Engels, « il faut que ceux qui ont été 'formés dans les universités' sachent apprendre davantage des ouvriers que ceux-ci n'ont à apprendre d'eux » (27).

Aussi scandaleuse que puisse apparaître une telle affirmation au « bon sens » petit-bourgeois, elle ne relève pourtant ni d'un credo ouvrieriste, ni de la recherche d'un paradoxe brillant, mais de la simple vision historique du rôle joué par la classe ouvrière non seulement dans la transformation du monde mais aussi dans la transformation de la connaissance.

Ce qui nous ramène au fondamental: la lutte des classes. L'assimilation qui consiste en une attente passive des bienfaits continus dispensés par l'école libératrice ne procède que d'une conception petite-bourgeoise de l'instruction comme un ensemble de connaissances ayant atteint leur perfection achevée dont on se pénétrerait par une longue étude et une « ascèse laborieuse ». Lénine a de multiples fois noté, au contraire, comment dans les périodes révolutionnaires les masses « s'instruisent » de façon prodigieusement rapide et profonde, infiniment plus vite qu'aucune école n'aurait pu le faire. Et par instruction il ne faut pas entendre là une simple instruction politique dans un sens tout à fait limité, mais l'intelligence de l'ensemble des rapports sociaux, économiques et culturels. C'est donc bien les luttes et le contenu de classe que vise à abolir toute considération abstraite sur l'instruction en soi.

Il faut alors remonter à la Commune de Paris pour retrouver une prise en main directe et révolutionnaire des questions scolaires par le prolétariat français. D'où les premières lois sur la laïcité, la gratuité et l'obligation dont il faut revendiquer au bénéfice de la Commune l'antériorité

²⁷ F. Engels, Lettre à la rédaction du *Sachsische Arbeiter Zeitung* 13 septembre 1890, in *Sozialdemokrat*. Cité in *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Maspero, 1976, p. 192-193.

historique qui est parfois attribuée aux lois promulguées par Jules Ferry. Ces lois étaient d'autant plus révolutionnaires qu'elles s'accompagnaient de mesures de contrôle populaire telles que l'élection et la révocabilité à tout moment des fonctionnaires et l'alignement de leurs traitements sur le salaire des ouvriers. On voit que le compromis passé avec la petite-bourgeoisie avait dans ce cas un contenu de classe très favorable au prolétariat.

Les lois de Jules Ferry, sous l'apparence d'une simple continuité, inversent totalement ce processus en remplaçant le contrôle populaire par un contrôle de l'État et en livrant l'école à la petite-bourgeoisie. Aucune des luttes ultérieures n'a amené de modification dans ce rapport des forces, parce qu'aucune d'elles ne visait à cela, le prolétariat servant toujours de force d'appoint dans les luttes scolaires, même dans les périodes où il menait, hors de l'école, une intense et décisive lutte de classes.

Par conséquent, si l'établissement de compromis avec la petite-bourgeoisie a toujours été profondément juste du point de vue des intérêts de classe du prolétariat, et indispensable dans la lutte contre l'ennemi de classe principal, on voit également que — à l'inverse — l'alignement plus que séculaire du prolétariat sur la petite-bourgeoisie, ne fût-ce que sur une seule question, la question scolaire, ne lui a permis ni d'élever sa conscience de classe ni de conquérir de nouvelles positions ou de nouveaux droits. Dans la chasse gardée du capital, si le prolétariat laisse à la petite-bourgeoisie les fonctions de garde-chasse, il ne lui reste plus qu'un rôle désigné: c'est celui du gibier.

Une alliance est néanmoins possible et même indispensable, mais une alliance qui rompe avec cette pratique d'alignement. Si cette alliance est possible, c'est parce que les intérêts de la petite-bourgeoisie intellectuelle sont précisément eux-mêmes contradictoires.

En effet, comment ignorer que les luttes menées par les enseignants, même sous leur aspect le plus utopique ou le plus réformiste, ont contradictoirement une signification historique anticapitaliste même si, de par leur rapport à la position des classes en lutte, elles ne peuvent porter cet anticapitalisme à son terme ? Ainsi les luttes pour la création de postes, la réduction des effectifs par classe, l'élargissement des structures d'accueil, la prolongation de la scolarité obligatoire coïncident partiellement avec les intérêts de la classe ouvrière et constituent une faille qui sépare les enseignants de la bourgeoisie. Ces mouvements peuvent alors être interprétés comme une « stratégie expansionniste » (Baudelot et coll., 1975) qui se heurte aux stratégies de profit du grand capital (28). Dans le même temps, on ne saurait oublier qu'une telle

²⁸ Ces stratégies se heurtent à tel point que l'on envisageait sérieusement dans les milieux proches de l'ancien pouvoir giscardien l'abandon du statut de 1946 de la Fonction publique et la transformation des enseignants, dans leur totalité, en contractuels soumis
aleger@mrsh.unicaen.fr

stratégie vise avant tout à étendre les avantages corporatifs, à défendre les privilèges enseignants et à accroître la force numérique de la petite-bourgeoisie intellectuelle: plus il y aura de professeurs et plus ils constitueront une force sociale. On ne peut donc jamais réduire cette lutte à un seul de ses aspects contradictoires. Au contraire, il faut comprendre comment elle revêt, inséparablement, le double caractère d'être à la fois réactionnaire dans sa défense des privilèges du corps enseignant et progressiste par sa convergence de fait avec les luttes ouvrières pour la valorisation de la force de travail.

De surcroît, cette stratégie porte en elle une autre contradiction car ses succès même, en un certain sens, provoquent sa perte. En effet, en poussant à une élévation de la qualification générale et à une augmentation des sorties de diplômés, elle engendre à terme une intensification de la concurrence à l'intérieur de la petite-bourgeoisie intellectuelle et donc une menace pour la position relative occupée par les enseignants: ils ne partagent plus avec un groupe restreint d'*happy few* le monopole de la culture et peuvent de moins en moins monnayer la rareté de leur qualification. On comprend alors leurs craintes constantes d'une dévalorisation de leur condition lorsqu'on dégage ainsi les racines profondes de leur sentiment séculaire d'insatisfaction. Car ils sont partagés, comme l'a montré Bourdieu (1979, p. 253-254), entre le prosélytisme culturel qui les conduit à vulgariser leur savoir et « l'anxiété de leur distinction culturelle » qui les pousse à en préserver la rareté.

Cette ambivalence devant la « démocratisation » de l'enseignement permet également de comprendre comment la stratégie expansionniste peut si facilement se transformer en son contraire: une stratégie malthusienne, ou du moins des pratiques individuelles malthusiennes, tout à fait comparables à la politique du corps médical qui exerce avec vigilance une fonction de fermeture limitant les sorties de médecins pour mieux préserver les privilèges de l'ensemble du corps.

Au niveau des représentations enseignantes, cette fonction de fermeture se manifeste notamment par les lamentations d'une majorité d'enseignants sur la « baisse du niveau » des élèves. Que chaque progression des effectifs d'élèves issus des classes populaires soit interprétée par la plupart des professeurs comme une dégradation de la qualité du public scolaire et retranscrite en termes catastrophiques de baisse du niveau, voilà qui ne peut manquer de susciter de multiples interrogations sur la qualité du démocratisation qu'ils affichent (cf. V. Isambert-Jamati, 1970). Et, corrélativement, comment ne pas se demander si les revendications concernant la « qualité » de l'enseignement dispensé ne contiennent pas,

aux fluctuations du marché du travail (cf. Rapport Longuet du 2 octobre 1979, *Journal officiel*, n° 1296, Document Assemblée nationale, 1re session ordinaire de 1979-1980, Avis présenté par la Commission des Lois, t. III, 3e partie).

de façon latente, la volonté aristocratique de ne s'adresser qu'à un public « de qualité », à une petite élite privilégiée ?

Seulement esquissées pour l'instant, ces ambivalences méritent à présent d'être développées à travers une étude des représentations et idéologies professorales. Mais sans doute était-il nécessaire, pour les mieux comprendre, d'en chercher au préalable les racines profondes dans la situation de classe des enseignants.

DEUXIÈME PARTIE

Les clivages idéologiques

En partant des comportements sociaux des enseignants, nous avons pu dégager, dans leurs grandes lignes, un certain nombre d'ambivalences et de contradictions que nous avons reliées à la situation de classe, elle-même contradictoire, de la petite-bourgeoisie intellectuelle. Nous allons chercher à présent à affiner cette analyse en nous livrant à une étude plus qualitative des représentations et attitudes d'un petit échantillon d'environ 200 professeurs (29).

Pour élucider ces ambivalences, nous nous proposons notamment de mettre en évidence l'existence de différents niveaux de représentations chez les mêmes individus. Par exemple, les questions à caractère général et relativement abstrait par rapport aux conditions de la pratique quotidienne vont permettre de faire apparaître d'importants clivages idéologiques qui divisent profondément les conservateurs et les progressistes. Par contre, lorsque nous poserons des questions à contenu identique mais plus proches des pratiques et du contexte des relations maître-élève, nous verrons ces clivages s'estomper et, parfois, disparaître totalement. Le principe de classification de ces différents niveaux de représentation sera donc le suivant:

- d'une part, les opinions et attitudes qui sont mieux structurées par les variables idéologiques (telles que l'appartenance syndicale) que par les variables de situation (origine sociale, profession du conjoint, etc.);
- et d'autre part celles qui, à l'inverse, ne varient guère selon l'idéologie et sont donc le plus fortement liées aux variables de classe.

Du même coup, ce principe de classification permet de rendre compte du découpage adopté pour le présent ouvrage: réservant pour la dernière partie l'analyse du consensus et des modalités de l'adhésion au système, nous allons d'abord examiner les clivages idéologiques qui séparent les professeurs. Nous limiterons toutefois le champ d'observation de ces divergences à trois domaines principaux. Nous interrogerons d'abord les représentations générales relatives à l'échec et les explications données par

²⁹ Les caractéristiques principales de l'échantillon, la méthodologie de l'enquête et les principaux résultats fondant l'ensemble des analyses qui suivent sont donnés en Annexe II.

les enseignants de l'insuccès scolaire. Nous étudierons ensuite les prises de position vis-à-vis du caractère ségrégatif de l'institution scolaire. Enfin, nous explorerons les attitudes adoptées par les professeurs face à l'intrusion de la politique à l'école ainsi que leur sensibilité à la coloration des manuels scolaires.

CHAPITRE PREMIER

Les professeurs et l'échec scolaire

« Ce n'est pas notre faute, nous avons trop d'élèves, nous n'avons pas le temps, nous travaillons dans des conditions infernales, nous — les "bons maîtres" — nous sommes submergés par des invasions de contractuels sous-qualifiés... et nous héritons des ratés abrutis par des instituteurs recrutés au petit bonheur, nous recevons le tout-venant des élèves, les parents démissionnent... le pouvoir veut la mort de toute culture véritable, les programmes, les inspecteurs généraux... »

« Les récriminations des professeurs sont nombreuses et variées, souvent justifiées. Mais elles me paraissent trop souvent des excuses brandies pour éviter l'examen des problèmes réels. »

(P.-B. Marquet, Est-ce le français que j'ai enseigné ?
Tournai, Casterman, 1974, p. 14.)

« Les volontés faibles, les intelligences lentes ou les esprits pauvres constituent une autre catégorie de retardés. Quand le maître, en berger inexpérimenté, va devant son troupeau, les yeux à terre, sans regarder à chaque instant derrière soi pour être sûr que toutes les brebis le suivent, vite certaines, moins agiles ou plus paresseuses, ralentissent le pas. »

(L. Poitrinal, inspecteur de l'Enseignement primaire,
Pédagogie pratique à l'usage des instituteurs et des
candidats au certificat d'aptitude pédagogique
Paris, Armand Colin, 1929, p. 49.)

La reconnaissance du caractère social de l'échec scolaire demeure-t-elle aujourd'hui un thème essentiel d'affrontements idéologiques au sein du milieu enseignant ? Certes, si l'on s'en tenait aux données empiriques, la vieille querelle de l'inné et de l'acquis serait épuisée par les progrès mêmes de la sociologie de l'éducation et la déroute des théories sur l'origine génétique des disparités intellectuelles. Mais les représentations professorales de l'échec scolaire prennent-elles en compte ces acquis théoriques ? Si certaines études indiquent une très faible pénétration de la sociologie de l'éducation parmi les lectures enseignantes (J.-P. Bourgeois, 1981), la question des causes sociales ou individuelles de l'échec à l'école offre alors quelques chances de partager les professeurs interrogés selon leurs diverses orientations sociales et politiques.

Rappelons pourtant que, depuis plusieurs décennies, une abondante littérature sociologique a apporté de multiples données statistiques sur la relation existant entre la réussite scolaire et l'appartenance sociale. Il est sans doute toujours possible de contester telle ou telle définition proposée pour caractériser l'échec et de lui donner des expressions fort différentes: retard par rapport à un âge normal prévu par l'institution, non-acquisition de certains savoir-faire, niveau final atteint dans le cursus scolaire, statut social et professionnel rendu accessible par les diplômes, fréquentation d'une filière dévalorisée ou sans débouchés, degré subjectif de satisfaction au cours des études, etc. On sera par là même amené à privilégier tel ou tel indice de réussite et d'échec: notes obtenues, taux de redoublement ou d'abandon, résultats à des épreuves standardisées de connaissances, appréciations portées par les enseignants, pourcentage d'accès à l'université, taux d'admission dans telle section, etc.

Il est néanmoins frappant de constater que, par-delà cette diversité d'approches, la plupart des indices sont généralement interchangeables et attestent toujours la même corrélation — indiscutable — entre l'origine sociale de l'élève et ses chances de réussite à l'école. Certes, une corrélation statistique n'est pas en soi une explication causale et peut donner lieu à de multiples interprétations opposées entre elles. Mais il reste que le caractère social de l'échec à l'école ne saurait plus guère être contesté aujourd'hui ⁽³⁰⁾.

Parallèlement à ces progrès des connaissances relatives aux facteurs sociaux de la réussite scolaire, on a pu assister à une remise en cause radicale des études qui apportaient une caution pseudo-scientifique à l'idéologie des « dons » et cherchaient dans la génétique une justification des divisions sociales et scolaires.

On rappellera seulement, pour mémoire, que la « preuve » essentielle sur laquelle ont pu longtemps tabler les thèses héréditaristes en matière d'intelligence était la surprenante corrélation observée par le psychologue anglais Cyril Burt dans le QI des jumeaux monozygotes (« vrais » jumeaux) élevés ensemble ou séparément. On mesure tout de suite la portée théorique et pratique d'une telle démonstration: il s'agit de parvenir à isoler l'effet des variations du milieu lorsque des individus sont par ailleurs génétiquement identiques, de prouver ainsi la prédétermination biologique des comportements humains et, par cette dénégaration du social, d'affaiblir l'intérêt présenté par les recherches sociologiques tout comme la crédibilité des critiques adressées aux inégalités en matière d'éducation. Mais, paraissant trop belles pour être vraies, ces corrélations se sont avérées par la suite simplement construites pour les besoins de la cause; et, en 1976, Burt fut convaincu — à titre posthume — de l'une des fraudes scientifiques les plus sensationnelles du

³⁰ Une étude bibliographique fort utile (J.-C. Forquin, 1981) fait le point sur les tendances de la littérature mondiale relative au caractère social de l'échec scolaire.

siècle ⁽³¹⁾. Or il n'existe — en dehors des chiffres fantaisistes fournis par Burt — que trois études sur les vrais jumeaux élevés séparément. Ce qui réduit à peu d'observations les fondements de la thèse héréditariste et à néant sa validité lorsque l'on sait par ailleurs de quelles incohérences sont entachées ces sortes d'investigations ⁽³²⁾. Nous n'en citerons qu'un exemple qui illustre l'amplitude des « variations » dans l'environnement de l'enfant auxquelles est censé se résumer tout l'effet du « social ». Ainsi, si l'on cherche à savoir ce que signifie — en langage de psychologue — « élever séparément », on s'aperçoit qu'en règle générale ces enfants ont été recueillis par des membres de la même famille ou par des amis proches, que souvent ils habitent le même quartier si ce n'est la même maison, jouent ensemble, fréquentent la même école et, dans certains cas, la même classe. On peut donc aisément se convaincre que, si la dénégarion du social ne manque guère de soutiens politiques, elle semble plus démunie que jamais de tout fondement scientifique (cf. Jacquard, 1978; Jacquard et Lavallard, 1977; Lawler, 1978). A quels types d'explication se réfèrent alors les professeurs pour rendre compte des échecs scolaires ? Pour le savoir, nous leur avons posé la question suivante:

« Quelle est, selon vous, la principale cause des échecs scolaires dans la matière que vous enseignez ? »

Douze thèmes différents apparaissent au travers des réponses, que nous avons regroupés en deux catégories de causes, celles dont on rend responsable l'élève ou sa famille, et celles que l'on attribue au système scolaire et social.

³¹ Quelques adeptes de Burt, tels H. J. Eysenck et A. Jensen, contestent l'accusation de falsification qui lui est adressée et ne reconnaissent que des erreurs répétées ou, tout au plus, une certaine légèreté scientifique. Mais ces péripéties sont de peu d'importance puisque les mêmes auteurs doivent concéder que les données fournies par Burt sont totalement inutilisables.

³² Ces études seraient-elles méthodologiquement inattaquables, encore leur resterait-il à prouver que la « mesure » du QI est fiable et qu'elle présente un intérêt quelconque pour les sciences humaines, ce qui est loin d'être évident.

Causes imputables à l'élève ou à sa famille	% des enseignants
(Pourcentage des mentions: 51 %)	
— manque de motivation	28
— lacunes, mauvaises bases	28
— manque de travail	12
— limitation intellectuelle	10
— problèmes familiaux	3
— absence de dons	1
Causes imputables au système scolaire et social	
(Pourcentage des mentions: 49 %)	
— moyens insuffisants, effectifs trop chargés	18
— horaires insuffisants, matière trop peu valorisée	17
— mauvais enseignements antérieurs	16
— milieu socioculturel	13
— système trop sélectif	11
— arbitraire culturel et système en crise	4
Non-réponse: 9 %	

Dans le discours des enseignants, ces deux séries de causes forment ainsi deux ensembles presque équivalents, avec une légère prédominance des causes individuelles sur les causes sociales.

1. CAUSES INDIVIDUELLES DE L'ÉCHEC

Ce qui nous a frappé, dès l'abord, c'est l'absence presque totale de références aux « dons » dans l'explication des échecs scolaires. En fait, ce thème sur lequel se sont cristallisés bien des débats politiques et sociologiques au cours des dernières décennies apparaît assez peu dans les réflexions professorales. Ainsi, sur l'ensemble des réponses à notre enquête et toutes questions confondues, le terme « don » ou « doué » n'est utilisé spontanément que par un enseignant sur dix. Certes, il faudrait ajouter à ce décompte quelques expressions dont la parenté avec l'idéologie des dons est évidente, telle cette formule: « ça dépend des cerveaux », rencontrée sous la plume d'un enseignant. On ne saurait donc réduire les manifestations de l'idéologie des dons à la seule utilisation d'un ou de plusieurs termes cible, car ce serait omettre l'infinie variété des expressions qui décrivent une limitation intellectuelle en des termes dont on ne saurait catégoriquement exclure toute connotation biologisante: « non-prédisposition à la matière enseignée », « manque d'aptitudes et de moyens intellectuels », « bête », « infirmité intellectuelle », « imbécile », etc.

Il reste néanmoins que les professeurs de lycée semblent moins fréquemment que les instituteurs (I. Berger, 1979) reprendre à leur compte un thème socialement, voire politiquement, aussi marqué. Faut-il y voir une diminution de l'émission spontanée du thème des inégalités intellectuelles d'origine génétique ? On en trouvera un indice dans le fait qu'il apparaît avec une fréquence de 14 % dans le discours des professeurs âgés de 40 ans ou plus, contre 8 % chez les enseignants les

plus jeunes. Le même phénomène selon l'âge se rencontre d'ailleurs chez les instituteurs (F. Champion, 1979), ce qui laisse penser que quelques points ont été marqués au détriment des thèses héréditaristes.

Les professeurs semblent donc éviter, dans leur grande majorité, de prendre parti dans un domaine si controversé, cherchant refuge dans des valeurs plus sûres, parce que plus vagues, telles que l'intelligence, où chacun peut mettre à son gré une proportion variable de dispositions « naturelles » et donc innées et de compétences acquises. Il est donc possible que, dans l'explication des échecs scolaires la problématique des « dons » se dissimule en partie derrière la notion, en apparence plus neutre, d'intelligence.

Parmi les causes individuelles de l'échec scolaire, l'intelligence est donc plus volontiers citée que les dons, comme une notion commune assez floue, empruntée aux catégories spontanées de la vie courante. Il s'agit donc d'une faculté générale très imprécise, qui n'est jamais décrite en termes de compétences particulières: « insuffisance intellectuelle », « manque d'aptitude », « absence complète de raisonnement logique », « absence de compréhension, certains élèves ne peuvent pas et ne veulent pas », « certains n'ont pas un esprit leur permettant de comprendre les notions très abstraites de la section C ».

Certes, il serait vain d'attendre que les enseignants se livrent à l'analyse conceptuelle rigoureuse d'une faculté qui se dérobe même aux tentatives les plus savantes de définition. C'est ainsi que, malgré tous les efforts déployés pour dissimuler cette ignorance, les discours savants sur l'intelligence produisent souvent un jeu de miroirs du plus bel effet, réintroduisant tautologiquement dans la définition de leur objet l'objet même de leur définition, telle cette explication lumineuse de Piaget: « Il reste cependant possible de définir l'intelligence par la direction dans laquelle est orienté son développement, sans insister sur les questions de frontières, qui deviennent affaire de stades ou de formes successives d'équilibre » (1969, p. 16). On voit que la supériorité, indiscutable en l'occurrence, du discours savant sur le discours ordinaire est d'arriver à déguiser en définition l'absence même de définition et, comme dans les contes de la lanterne magique ou du roi nu, à faire voir l'habit là où il n'y a que nudité. Tant il est vrai que l'aveu d'ignorance prêté à Binet (« l'intelligence, c'est ce que mesure mon test ») est d'une naïveté impardonnable pour une discipline ayant des prétentions scientifiques et dont la crédibilité est socialement si utile.

Si les professeurs interrogés sont donc en réalité tout aussi impuissants que les spécialistes à définir l'intelligence, s'ils sont — comme ces derniers — obligés de la supposer reconnaissable universellement sans concept, ils ne font par contre aucune référence aux théories, méthodes ou instruments utilisés par les psychologues, soit parce qu'ils les ignorent, soit parce qu'ils n'estiment pas nécessaire d'invoquer une caution scientifique. L'intelligence semble alors conçue comme une sorte d'équipement de base de la personne humaine qui est notoirement

défaillant chez certains, voire même totalement absent. Il s'agit donc d'une faculté générale, qui ne saurait se limiter à une activité particulière ni à un domaine restreint du savoir, et qui tend par conséquent à englober l'ensemble du processus de connaissance. C'est pourquoi les jugements portés sur les élèves se font plus péremptores en ce domaine qu'ailleurs: si l'élève peut être diversement motivé selon les disciplines enseignées, il est exclu que son intelligence chute au cours d'anglais pour s'accroître considérablement, dès l'heure suivante, avec le professeur d'histoire. Le constat tend alors à revêtir un caractère prédictif et totalitaire: il est à la fois diagnostic d'un mal incurable et verdict sans appel.

On ne sera sans doute guère surpris de constater que la référence à l'inintelligence des élèves en situation d'échec scolaire varie selon les options conservatrices ou progressistes de l'enseignant. C'est ainsi que les non-syndiqués se montrent les plus friands de ce thème (17 %), tandis que seulement 3 % des adhérents du SNES favorables à la tendance UA y font allusion⁽³³⁾. De même, les professeurs qui n'abordent jamais les problèmes sociaux dans leurs classes manifestent une certaine prédilection pour ce thème (19 %), alors qu'à l'inverse seulement 8 % des autres enseignants s'y réfèrent.

Le milieu social d'origine est également source de légères variations du thème: les enseignants issus de la classe ouvrière ou d'un père employé manifestent la plus faible propension à l'utiliser (5 %), contre 11 % des autres professeurs

Enfin, la fréquence des mentions relatives aux facultés intellectuelles des élèves est directement liée à la position occupée par l'enseignant dans le système des hiérarchies propres à l'institution scolaire. C'est ainsi que les agrégés hésitent le moins à rendre un verdict de limitation intellectuelle (17 %), contre 7 % des certifiés et 2 % des maîtres auxiliaires. Il apparaît alors que la façon de classer les élèves est surtout une façon de se classer soi-même, et que la tendance à émettre un jugement d'inintelligence est d'autant plus forte que les enseignants occupent eux-

³³ Pour épargner au lecteur le détail fastidieux des pourcentages selon chaque option ou tendance syndicale, nous nous contenterons d'examiner les réponses de ces deux groupes choisis pour représenter les conservateurs et les progressistes. Mais il faut préciser que ce choix n'a rien d'arbitraire d'une part parce que les non-syndiqués et les SNES-UA présentent en règle générale les oppositions les plus contrastées, et d'autre part en raison de leur effectif proche et suffisamment important pour rendre valable cette comparaison. Quant aux autres catégories d'appartenance syndicale, leur position à travers les différentes questions de l'enquête est, grosso modo, la suivante: les syndiqués conservateurs sont les plus proches des non-syndiqués et les adhérents du SGEN sont les plus proches des SNES-UA, tandis que les tendances minoritaires du SNES occupent le plus souvent une position médiane.

mêmes une position valorisée à leurs propres yeux et socialement prestigieuse. De la même façon, ce constat est plus fréquent chez ceux qui enseignent en section C (13 %), que chez les autres enseignants (7 %).

La traduction en termes de salaire de cet ensemble de hiérarchies est d'ailleurs très claire: les enseignants dont l'indice est supérieur à 520 (c'est-à-dire les plus rémunérés) avancent trois fois plus souvent l'inintelligence parmi les causes de l'échec scolaire (18 %) que leurs collègues moins rémunérés (6 %). Ainsi apparaît clairement la base économique des modalités sociales du jugement. La réussite sociale ne confère donc 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 hiérarchie des matières semble jouer d'ailleurs dans le même sens: rien d'étonnant à ce que les professeurs de mathématiques soient les plus nombreux à citer le manque d'intelligence parmi les causes de l'échec scolaire (17 %) alors qu'aucun professeur d'enseignement technique ne le fait. Mais cette abstention est elle-même ambiguë: si la valorisation sans complexes de l'intelligence dans la matière qui est elle-même la plus valorisée va de soi (en ce sens qu'elle est conforme aux schèmes de représentation dominants), le silence en ce domaine des enseignants du technique peut en dire aussi long. 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. Si l'intelligence n'apparaît pas parmi les facteurs de l'échec, c'est alors tout simplement qu'elle n'intervient pas, selon eux, dans les causes de la réussite. La référence à l'intelligence est donc toujours idéologiquement orientée, mais on voit aussi que la disparition du thème est ambivalente: selon le contexte, elle peut signifier un refus de l'élitisme, ou, à l'inverse, une acceptation des modèles élitistes dominants. Il en découle aussi que l'intelligence invoquée par les professeurs n'est pas cet invariant qui pourrait être admis universellement sans concept. Bien qu'entrant dans un fonds d'idées communes sur lequel chaque interlocuteur croit le consensus réalisé, le constat d'intelligence ou d'inintelligence est avant tout un constat subjectif, dépendant fortement de la position de l'émetteur dans la structure multiple hiérarchisée des relations sociales, de sa position de classe, de l'assurance plus ou moins grande qu'il doit aux aléas de la trajectoire suivie, et, en fin de compte, du degré de conscience qu'il a de sa propre valeur comme valeur socialement reconnue. De ce fait, parlant d'intelligence, les enseignants ne nous apprennent pas grand-chose sur leurs élèves ni sur les causes de l'échec scolaire, mais beaucoup sur eux-mêmes.

D'une nature diamétralement opposée semble être l'idéologie qui sous-tend l'explication des échecs scolaires par le manque de travail. Ici, point de fatalisme ni d'issue irrémédiablement bouchée. Au contraire, les enseignants qui choisissent ce thème paraissent convaincus que chacun

peut réussir avec un minimum d'efforts, en « y mettant du sien », en « payant de sa personne »:

« Absence d'efforts depuis la plus petite enfance », « leçons non révisées, absentéisme des élèves, les élèves qui viennent en cours espérant que le seul fait de venir est suffisant », « manque de sérieux et d'assiduité », « manque du sens de l'effort ».

Cette éthique de l'effort et de l'ascension laborieuse a certainement quelque relation avec les trajectoires individuelles et familiales d'ascension sociale, comme en témoigne sa liaison avec l'origine sociale des enseignants: si les professeurs d'origine ouvrière ou de pères employés mentionnent le moins fréquemment l'insuffisance du travail parmi les causes de l'échec scolaire (5 %), tout comme ils étaient d'ailleurs les moins nombreux à invoquer le manque d'intelligence, ce sont en revanche ceux qui proviennent des fractions déclinantes et inférieures de la petite bourgeoisie (cadres moyens et petits indépendants) qui insistent le plus souvent sur l'effort (15 %), ainsi que ceux qui sont issus des couches supérieures, mais toutefois à un degré moindre (10 %). Ce phénomène est certainement à relier à la morale propre à ces classes, qui pour une part est réflexion du cheminement parcouru pour s'élever au-dessus du peuple (autovalorisation à usage interne), et pour une autre part prosélytisme à usage externe: vous n'avez qu'à faire comme nous, travaillez, prenez de la peine, et vous réussirez à échapper à la condition de prolétaire.

Mais ce phénomène se double ici d'un effet propre à la matière enseignée, qui ne peut pas, cette fois, être ramené à la hiérarchie du prestige des différentes disciplines, mais plutôt à leur position dans le champ des savoirs. C'est ainsi que dans les disciplines à caractère scientifique et technique l'enseignant insiste beaucoup plus sur le travail à fournir que dans les disciplines littéraires. Cette fois, le technique vient en tête avec 25 %, suivi par les mathématiques (17 %) et les langues (14 %), tandis que les professeurs de lettres n'évoquent pratiquement jamais le travail comme une condition de réussite dans leur matière: 4 % d'entre eux, essentiellement des enseignants d'histoire et géographie, inclus avec les littéraires.

C'est dire que les compétences littéraires se présentent comme ne devant rien à l'accumulation d'un savoir objectif et comme essentiellement liées au brio, à l'aisance, aux facilités « naturelles ». Tant et si bien que les enseignants de lettres manifestent ainsi que leur action pédagogique n'est pas inculcation d'un contenu mais d'un rapport à un contenu, le rite scolaire ne venant en somme que confirmer et consacrer la diversité des « talents » individuels. De même, si la recherche scientifique répugne moins à se présenter comme issue d'un labeur acharné tout autant que d'intuitions « géniales », à l'inverse l'excellence littéraire ne parvient

jamais mieux à imposer son prestige social que lorsqu'elle dissimule jusqu'à la moindre trace d'effort.

L'insistance sur le travail des élèves est donc pour une part reliée à la représentation que se font les professeurs de la nature des processus de connaissance dans la spécialité qu'ils enseignent. Mais, d'un autre côté, elle dépend aussi des attaches idéologiques de l'enseignant. Ainsi, les non-syndiqués évoquent le plus fréquemment l'absence d'efforts de leurs élèves (17 %), tandis que les adhérents à la tendance UA du SNES sont ceux qui l'évoquent le moins (5 %). De la même façon, la fréquence d'apparition du thème évolue en fonction des attitudes face à l'obligation scolaire: trouvant son point culminant chez les adeptes d'une interruption des études à 14 ans (21 %), le thème du manque de travail tombe ensuite à 9 % chez ceux qui sont favorables au statu quo à 16 ans, pour disparaître totalement du discours des partisans de la prolongation à 18 ans. Enfin, la négation des déterminants sociaux de l'échec est ici tout aussi évidente: si 23 % des professeurs qui n'abordent jamais les problèmes sociaux dans leur classe invoquent le manque de travail comme cause de l'échec, seuls 9 % des autres enseignants le font.

La signification élitiste de la référence au travail est donc ici très claire: même si le thème ne revêt pas le caractère fataliste des constats d'inintelligence, on peut affirmer qu'il « fonctionne » dans le même sens par une sorte de complémentarité. Relever le manque d'intelligence des élèves qui échouent est, certes, un constat accablant, mais qui, par son fatalisme même, contient une sorte d'« indulgence »: ce n'est pas de leur faute, ils n'y peuvent rien. Insister sur la paresse est au contraire une façon d'accabler les élèves en leur faisant porter toute la responsabilité de leur échec. Quant 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'éthique de l'effort a donc une fonction sociale très précise. Toutefois, ici encore, l'absence de référence à cette éthique est ambivalente et peut présenter des connotations diamétralement opposées. Dans certains cas, elle peut s'articuler avec une idéologie résolument anti-élitiste. Mais dans d'autres cas elle peut avoir valeur symétriquement inverse: en assignant à la réussite dans leur matière des conditions autres que celle 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 ?

Il nous reste enfin à évoquer les causes individuelles de l'échec scolaire qui sont le plus souvent citées par les professeurs interrogés: le manque de bases et le manque de motivation.

Le manque de bases occupe une place particulière dans l'ensemble des explications données, en tant que détermination causale elle-même indéterminée. Il ne s'agit pas en effet d'une cause première mais d'une cause intermédiaire, résultant elle-même d'autres facteurs, et qui nécessiterait par conséquent bien des explications quant à son origine. Pourtant, la plupart des enseignants qui s'y réfèrent n'en disent pas plus à

son sujet, présentant en quelque sorte les lacunes de l'élève comme le moteur premier de l'échec scolaire:

« Manque de formation de base (expression, mathématiques) », « retards accumulés au cours des années précédentes », « les classes de secrétariat ont un niveau insuffisant en français écrit et catastrophique en mathématiques » « une méconnaissance — quand ce n'est pas une ignorance — de leur propre langue maternelle (vocabulaire et grammaire). »

Il semble donc que le constat des lacunes ne constitue qu'une demi-explication évitant aux enseignants d'avoir à adopter une position trop tranchée dans le domaine controversé de la détermination des causes de l'échec scolaire. Ainsi, les émetteurs socialement parés d'un degré inférieur de la compétence ont tendance à privilégier cette réponse, sans doute en raison de sa prudence et de sa « modestie »: les femmes (36 % contre 20 % chez les hommes), les jeunes enseignants et ceux qui sont mariés en milieu « modeste ».

Demi-aveu d'ignorance, le constat des lacunes se veut sans doute plus neutre et moins péremptoire que les jugements portés sur le travail ou l'intelligence. Mais le fatalisme n'est pas absent de cette démarche, ni le souci d'autojustification: s'il est trop tard pour y remédier, si l'enseignant actuel demeure impuissant devant l'étendue des lacunes, toute la responsabilité de l'échec se trouve alors enracinée dans les apprentissages antérieurs et inscrite dans l'histoire individuelle de l'élève. Ainsi, le manque de « bases » est présenté comme une carence personnelle de l'élève, comme un trait constitutif de sa personne, et le manque d'« avoir » devient alors un manque d'« être ». Centrant la problématique de l'échec sur l'individu lui-même, le constat des lacunes équivaut donc lui aussi à une dénégation du social.

Enfin, le manque de motivation est également la cause d'échec la plus fréquemment citée:

« Manque de curiosité personnelle », « l'insensibilité pour le caractère fondamental et essentiel des règles de grammaire qu'on leur explique; ils ne sentent pas l'importance de la langue: manque d'intérêt », « les élèves ne 'mordent' plus », « non-motivation, défaitisme », « les élèves s'ennuient au lycée ».

Ce thème de la motivation est massivement investi par les femmes qui s'y réfèrent deux fois plus souvent que les hommes (37 % contre 19 %). Nous avons déjà noté à propos du choix professionnel des enseignantes que le langage de la motivation est une caractéristique du discours féminin et que les femmes sont portées à insister avant tout sur les aspects affectifs de ce choix.

Mais donner une explication de type affectif, c'est également se livrer à une démarche de psychologisation des échecs scolaires: rien au monde ne se présente comme plus individuel que le goût, l'intérêt, la motivation. Même s'il y a des modèles du « bon goût », chacun sait que tous les goûts sont « dans la nature », affirmation qui constitue une dénégation radicale de leur caractère social. De plus, le goût est par essence libre, on ne saurait forcer quelqu'un à aimer quelque chose qu'il n'aime pas. Enfin, le goût s'affirme comme une composante fondamentale de la personnalité. Naturels, libres et irréductiblement individuels, les intérêts et les désintérêts, les goûts et les dégoûts ne peuvent alors être présentés comme l'explication des échecs scolaires que par une démarche qui, du même mouvement, nie tous les déterminants sociaux de l'échec, ou du moins en atténue singulièrement l'importance.

Il est donc tout à fait conforme à ce que l'on pouvait attendre que la référence à la motivation des élèves soit plus fréquemment exprimée par les enseignants les plus conservateurs. Ainsi, le thème du désintérêt des élèves obtient un score de 32 % chez les partisans de l'interruption de l'obligation scolaire à 14 ans, tandis qu'il tombe à 15 % chez ceux qui sont favorables à sa prolongation jusqu'à 18 ans. Il a toute la faveur des syndiqués conservateurs (38 %) et des non syndiqués (33 %), mais il n'est évoqué que par 10 % des sympathisants de la tendance UA du SNES.

Le thème de la motivation est également privilégié par les professeurs d'origine aisée (38 %), tandis qu'il recueille le moins de suffrages chez les enseignants d'origine sociale « moyenne » (24 %) qui, eux, sont les plus sensibles à l'effort dans le travail. De même, l'alliance matrimoniale avec un cadre supérieur ou un patron fait monter le thème à 31 %, tandis qu'un conjoint employé ou cadre moyen le fait baisser à 25 %. Mais peut-être n'y a-t-il là rien d'autre qu'un effet lié au sexe, les femmes étant les plus nombreuses dans la première catégorie.

D'autre part, se manifeste, comme souvent, un effet d'ordre hiérarchique. Mais il n'est pas cette fois de même sens que l'effet d'origine sociale. Les classes « supérieures » manifestant une prédilection pour le thème de la motivation, on aurait pu s'attendre à voir la même prédilection affichée par les agrégés ou par les professeurs de mathématiques. Or, c'est précisément l'inverse qui se produit: le thème de la motivation obtient son maximum d'audience auprès des auxiliaires (33 %), puis auprès des certifiés (31 %), pour tomber à son minimum chez les agrégés (23 %). De même, il culmine à 38 % avec les professeurs de techniques industrielles, pour descendre à 21 % chez les enseignants de mathématiques.

La raison en est simple à déterminer: le thème de la motivation, qui apparaît en fait, ici, sous sa face négative (celle du désintérêt des élèves), comporte quelques épines pour l'enseignant qui le manipule. A la différence du manque d'intelligence ou de travail, le désintérêt, quelque soin qu'on mette à l'attribuer exclusivement à l'élève, présente un aspect

relationnel évident, qui facilite le renversement suivant: c'est la matière qui est inintéressante, ou — pire encore — l'enseignant. Voilà pourquoi le constat du manque de motivation chez l'élève semble à relier à une démarche d'autodépréciation propre à l'enseignant (ce qui peut également expliquer sa fréquence chez les femmes).

Parlant de motivation, les enseignants semblent entendre, en fait, valeur sociale des connaissances (et des enseignants) sur le marché scolaire. Les disciplines et les catégories de personnel affectées d'un degré élevé de cette valeur sociale ressentent moins que les autres, par conséquent, les phénomènes de désintérêt chez les élèves. Mais en réalité le rapport social qui apparaît lors du traitement statistique de ces réponses demeure profondément méconnu par ceux-là mêmes qui répondent: ne voyant dans leurs élèves qu'une collection d'individus singuliers dont les traits de personnalité prédéterminent la carrière scolaire, ces enseignants réduisent l'ensemble des cheminements scolaires et sociaux à de simples cheminements psychologiques. Quelques-uns d'entre eux, certes, partagent la responsabilité de l'échec entre l'élève et sa famille et expliquent les insuccès scolaires par des conflits de générations, des difficultés affectives, des incompréhensions mutuelles, la mésentente des parents, etc. Cependant, quelle que soit la variété des systèmes d'argumentation adoptés, nous avons constamment affaire à une démarche de psychologisation de l'échec et donc à un refoulement des déterminants sociaux toujours plus sensible chez les plus conservateurs.

2. CAUSES SOCIALES DE L'ÉCHEC

Si nous abordons à présent les causes sociales de l'échec scolaire, nous voyons tout d'abord se manifester la prépondérance du thème des moyens insuffisants mis à la disposition des enseignants, souvent relié au problème des effectifs pléthoriques des classes:

« Manque de matériel, mais surtout effectif trop lourd par classe »,
« trop d'élèves », « conditions de travail, classes trop nombreuses,
matériel insuffisant, difficultés d'utilisation ».

Ce thème renvoie donc à la revendication enseignante — fréquemment exprimée — d'une amélioration des conditions de travail et d'une diminution des effectifs par classe. Il s'agit donc d'un argument typiquement corporatiste mais qui s'insère dans une conception réservant leur place aux déterminants sociaux de l'échec: cité par 6 % seulement des professeurs qui n'évoquent jamais les problèmes sociaux dans leurs classes, ce thème est repris par 20 % des autres enseignants et voit même son score s'élever à 32 % chez ceux qui ont traité de ces questions au moins quatre fois au cours des quinze jours précédant l'enquête.

L'apparition de ce thème en première place parmi les causes sociales de l'échec scolaire revêt donc l'apparence ambiguë d'un prétexte: l'intérêt de l'enseignant semble ici s'abriter derrière l'intérêt présumé de l'élève. Aussi ne trouve-t-on aucune liaison de ce thème avec une orientation conservatrice ou progressiste: les non-syndiqués s'y réfèrent à peu près autant que les sympathisants de la tendance UA du SNES. En effet, cette revendication postule que l'échec scolaire — en tant que problème social — peut être combattu par des moyens purement techniques, et affirme par là même la neutralité sociale des valeurs scolaires et des pratiques d'enseignement. Si elle évite d'imputer à l'élève la responsabilité de son échec, elle dispense également l'enseignant de toute remise en cause plus profonde.

De plus, la protestation contre les classes surchargées ne peut trouver sa place parmi les explications de l'insuccès scolaire que sur la base d'un acte de foi dans les vertus égalitaires d'un enseignement individualisé ou d'une pédagogie de soutien par petits groupes. Pour le moins, cette revendication suppose alors que l'on puisse observer en toutes circonstances une relation entre la décroissance de l'effectif et l'augmentation de la réussite. Or ce credo ne semble guère confirmé par les données empiriques: ainsi l'enquête de M. Cherkaoui (1979) montre que, lorsque le nombre d'élèves dans une classe croît, la réussite scolaire diminue, certes, pour les enfants issus de milieu aisé, mais augmente au contraire pour les élèves originaires des classes populaires.

Aussi les variations du thème selon l'origine sociale ou les liens matrimoniaux des enseignants sont-elles instructives sur le rapport qu'il entretient avec les valeurs propres aux différentes classes. S'il est au plus bas chez les enseignants d'origine populaire ou mariés en milieu peu fortuné (5 %), il remonte lorsque les pères ou les conjoints appartiennent aux « classes supérieures » (15 % et 17 %), pour atteindre son maximum dans les catégories sociales « moyennes » (21 % chez les pères et 20 % chez les conjoints). Il est alors possible que ce thème entre en résonance avec les attitudes qui définissent la fécondité des ménages. Or ce sont précisément les « classes moyennes » qui se caractérisent par le plus faible taux de fécondité (Bourdieu et Darbel, 1969): devant fournir le plus d'efforts pour préserver les acquis d'une laborieuse ascension, elles limitent ces efforts à un nombre restreint d'enfants, sur lesquels converge tout l'investissement éducatif. On voit alors que 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 — tout comme l'éthique du travail — dans un rapport social direct avec la morale propre aux classes menacées ou décadentes. De la sorte, la sensibilité différentielle aux classes trop nombreuses entretient, à l'évidence, 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 (34).

Une fois de plus, parlant des effectifs pléthoriques, les professeurs nous en apprennent plus sur leur propre univers social que sur les causes de l'échec scolaire. De surcroît, leur attitude va être déterminée par le degré de mécontentement qui s'attache à la position occupée par l'enseignant dans le système des hiérarchies scolaires. Ainsi, le thème ne cesse de décroître lorsque l'on passe des MA (26 %) aux certifiés (17 %) puis aux agrégés (13 %). De même, nous retrouvons une fois de plus l'opposition extrême des enseignants de mathématique et du technique, ces derniers étant les plus mécontents des moyens mis à leur disposition et de l'ampleur de leurs effectifs (25 %), tandis que les professeurs de mathématiques s'en plaignent le moins (10 %).

Chacune de ces deux oppositions peut d'ailleurs être comprise en deux sens: par exemple, les agrégés sont prioritaires dans le choix de leur poste, de leurs classes, de leurs sections. Nous savons par ailleurs qu'ils choisissent toujours les établissements les plus bourgeois, donc aussi ceux qui présentent le moins de problèmes d'effectifs et de matériel. Dans un premier sens, leurs revendications moins fréquentes à ce sujet traduisent un état objectif: le degré technique d'équipement et d'encadrement de leur milieu d'exercice. Mais dans un second sens, leur satisfaction a également des causes sociales: la satisfaction d'être une élite qui enseigne à une élite. De la même façon, l'opposition des professeurs de mathématiques et de ceux du technique se présente sous son double aspect, technique et social: insatisfaction matérielle et insatisfaction symbolique. L'enseignement des mathématiques est traditionnellement considéré comme nécessitant le moins d'investissements en supports pédagogiques et en matériel: c'est à un tableau noir et de la craie que se limitent les ambitions de la plupart des enseignants de cette discipline (on ne saurait cependant en dire autant des enseignants de physique et chimie, qui sont inclus, dans notre échantillon, avec ceux de mathématiques). A l'inverse, l'enseignement technique nécessite, bien entendu, un maximum d'investissements en machines coûteuses, locaux et équipements divers. Le degré d'insatisfaction matérielle recouvre donc à l'évidence l'ampleur des besoins réels insatisfaits. Mais il se double toujours d'une insatisfaction symbolique: insatisfaction quant au public scolaire « décevant », insatisfaction quant à la valeur sociale reconnue à l'enseignant, quant à la place subalterne occupée par sa discipline, etc.

³⁴ Certains enseignants en fournissent d'ailleurs une illustration en reliant spontanément les revendications professionnelles aux préoccupations démographiques: « Réduire les taux d'encadrement par la création de postes supplémentaires, sans attendre la baisse du mouvement démographique » (père dessinateur industriel).

Ces revendications débouchent alors sur un nouveau thème dont le double aspect, technique et social, apparaît tout aussi évident: 17 % des professeurs interrogés soulignent que les horaires insuffisants alloués à leur matière et son insuffisante valorisation sont, selon eux, des facteurs générateurs d'échec.

Ce thème est d'ailleurs l'occasion d'une bataille acharnée que se livrent les différentes disciplines pour étendre ou préserver leur prestige social, l'ennemi commun désigné étant la matière la plus valorisée, les mathématiques:

« Manque de considération pour l'espagnol dans l'opinion publique, chez les parents, une partie des collègues, et donc les élèves... au profit des math envahissantes et abrutissantes » « l'impérialisme des mathématiques (les élèves ne travaillent plus que dans cette matière) », « l'importance démesurée que l'on veut donner à la mathématique dans certaine section (A !) pour des élèves qui ne savent même pas résoudre des problèmes simples de la vie courante », « horaires ridiculement insuffisants: empire des math au détriment du reste », « hiérarchisation actuelle des disciplines, au bénéfice des math ».

Il n'est guère étonnant, dans ces conditions, que les professeurs de mathématiques développent fort peu ce thème (10 %), contre 16 % des professeurs de lettres et 27 % des professeurs de langues. Par contre, l'absence totale de référence à ce thème chez les professeurs d'enseignement technique est plus singulière: certes, ils n'ont pas à se plaindre des horaires qui leur sont alloués (ceux-ci étant démesurés par rapport à l'enseignement général), mais en est-il de même quant au prestige social de leurs disciplines ? Cette occultation du problème a peut-être valeur de dénégation d'une infériorité sociale ou d'acceptation d'une position subalterne. Mais elle indique surtout que la situation de concurrence n'a plus cours dans l'enseignement technique, parce qu'elle n'a plus de raison d'être: on ne se dispute guère le public de ces établissements, ni l'honneur d'enseigner longtemps dans ces sections.

De même, la situation de concurrence entre les matières semble beaucoup plus âpre dans les sections C (où la suprématie des mathématiques se conjugue à la prédominance des élèves issus des milieux sociaux les plus aisés), avec 24 % de références à ce thème, fréquence exactement double de celle rencontrée dans les autres sections (12 %). Les « fils de bourgeois » sont donc bien les élèves que l'on se dispute le plus.

Serons-nous alors étonnés de savoir que les enseignants dont le père est cadre supérieur ou patron sont ceux qui mettent le plus souvent en avant ce thème (23 %) ou que les agrégés y insistent plus souvent (21 %) que les certifiés (15 %), qui eux-mêmes dépassent les MA (12 %) ?

Les « appétits » semblent alors d'autant plus aiguisés que l'enseignant est lui-même situé au sommet de l'échelle hiérarchique, et que l'enjeu est socialement valorisé: si l'on défend avec acharnement la place occupée par

sa matière dans les sections C, on ne livre pas de combats d'arrière-garde pour occuper le terrain des sections les plus dévaluées: la stratégie devient alors toute différente, puisqu'il s'agit au contraire de s'en aller au plus vite.

En troisième position parmi les causes sociales de l'échec scolaire, se place le thème des mauvais enseignements antérieurs (16 %). Ce thème met directement en cause la compétence des collègues ayant dispensé les enseignements de niveau inférieur: cette incompétence est située aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan des connaissances et du diplôme:

« l'enseignement prodigué dans les CES par des PEGC bivalents dont l'anglais n'est pas la dominante et qui doivent l'enseigner après s'être arrêtés eux-mêmes au bac », « habitude de 'par cœur' maintenue par certains collègues », « manque de qualification de certains profs », « 60 % des enseignants en 6e et 5e n'ont pas une licence » « faillite de l'enseignement primaire: enseignement trop ambitieux et pas assez répétitif = revoir les méthodes et la formation des instituteurs ».

Cette critique — parfois très dure — de la compétence des autres enseignants ne varie pratiquement pas selon le sexe, mais se trouve fortement affectée par l'âge des professeurs: si peu de jeunes enseignants se risquent à critiquer leurs collègues (8 %), les professeurs âgés de 40 ans et plus donnent au contraire libre cours à leurs ressentiments (26 %). Il semble ici que l'autorité des plus anciens, acquise par l'expérience, les autorise à formuler — *urbi et orbi* — des jugements péremptoires sur la compétence professionnelle. Tandis que les plus jeunes, mal assurés eux-mêmes de leur propre compétence par le manque de prestige social qui s'attache à leur inexpérience, hésitent à appliquer aux autres les verdicts dont ils sont eux-mêmes justiciables.

Cette hésitation à mettre en cause les qualités professionnelles des autres enseignants se ressent également aux deux extrêmes de la hiérarchie des grades: ce sont les agrégés (10 %) et les MA (14 %) qui se réfèrent le moins à ce thème contre 23 % des certifiés. En effet, ces deux catégories, institutionnellement définies comme la plus et la moins « compétentes », se trouvent, de ce fait, objectivement les plus exposées à voir soulever la question de leur propre responsabilité face à l'échec scolaire, en fonction des attentes sociales positives pour l'une et négatives pour l'autre. Elles sont donc plus fréquemment portées à adopter une stratégie de repli et d'autojustification. Ainsi, en réponse à une question sur les possibilités d'action de l'enseignant vis-à-vis de l'échec, les agrégés et les auxiliaires sont les plus enclins à affirmer l'impuissance de l'enseignant et à lui dénier toute responsabilité (avec respectivement 86 % et 79 %, contre 67 % seulement des certifiés).

Si, chez les auxiliaires, cette attitude est liée à leur position de faiblesse au plus bas de la hiérarchie, l'attitude des agrégés est un peu plus complexe: ce n'est certes pas le sentiment de leur insuffisance qui les pousse à tant de

modestie dans le jugement porté sur les collègues. C'est au contraire parce qu'ils sont perçus comme le point de mire (assez « jaloué ») de l'excellence professorale qu'ils ne se risquent pas à engager la critique de la compétence dans l'engrenage de l'échec scolaire, où leur propre réputation de compétence risquerait d'être broyée. C'est donc parce qu'ils sont plus soucieux que tous les autres du respect dû à la valeur du titre et du grade, qu'ils manifestent une plus grande confiance envers les qualités professionnelles de leurs collègues, respectant chez autrui ce qu'ils entendent qu'on valorise chez eux.

On voit donc bien qu'une même attitude peut produire des discours opposés, selon la diversité sociale des conditions de production de ces discours, tout comme un même discours peut résulter d'attitudes adverses. C'est la même attitude qui amène, en l'occurrence, les enseignants les plus âgés à insister sur la compétence et les agrégés à la dissimuler: seules les conditions sociales expliquent le recours à l'une ou l'autre stratégie. Et l'on s'interdirait dans tous les cas de comprendre le véritable sens des discours tenus si l'on continuait à ignorer l'ensemble des conditions de production de ces discours, et notamment la position de l'émetteur dans les rapports économiques et symboliques entre les classes sociales.

C'est encore le même respect de la hiérarchie des compétences qui amène des variations dans l'émission du thème selon l'origine sociale de l'enseignant ou sa situation matrimoniale: si le thème est au plus bas au sommet de la hiérarchie sociale (12 % pour les conjoints, 13 % pour les pères), il remonte dans les catégories intermédiaires (pères: 15 %, conjoints: 16 %), et atteint son maximum de fréquence dans les catégories les plus proches des classes populaires (pères: 21 %, conjoints: 25 %).

Cela ne peut pas signifier que le respect des valeurs hiérarchiques attestées par le diplôme aurait une intensité plus ou moins grande selon la classe sociale, mais seulement que les modalités d'affirmation de ce respect sont différentes, et essentiellement déterminées par le point atteint par l'individu, à un moment donné de sa trajectoire, dans la structure multidimensionnelle des rapports sociaux. Le respect au premier degré se manifeste par la mise en avant « bruyante » du thème dans les classes populaires (dénonciation des mauvais enseignants qui ne sont pas à la hauteur de leur titre), le respect au second degré se traduisant par le silence (impliquant quelque connivence) des autres milieux.

Enfin, le milieu socioculturel des élèves est mentionné comme une source d'échec scolaire par 13 % des professeurs interrogés:

« Manque de lectures, de sorties de la plupart des enfants: contexte social » « le manque de culture des familles, en particulier la pratique d'une langue très pauvre », « le milieu social, le niveau socioculturel des parents, notamment le manque d'ambition des parents quant à l'avenir de leurs enfants », « origine et univers sociaux qui conduisent à une accumulation des lacunes », « les inégalités sociales et les handicaps culturels que cela entraîne ».

On voit que les jugements portés sur les milieux populaires sont toujours négatifs, et se présentent unanimement comme le constat de manques, de lacunes, de handicaps d'ordre culturel. Il semble hors de question, pour les professeurs qui mettent en avant ce thème, d'envisager des formes culturelles autres que celles de la culture dominante consacrée par l'école: tout ce qui ne leur appartient pas est nié, ou présenté comme pathologique.

L'argument du milieu socioculturel fonctionne donc, lui aussi, de façon ambivalente: étant insistance sur les causes sociales de l'échec, il est donc typiquement un argument « de gauche », mais dans le même temps il est reflet du point de vue des classes dominantes, selon lesquelles les classes dominées ne peuvent être conçues que comme un ramassis d'êtres frustes, primitifs et totalement incultes.

C'est ainsi que cet argument trouve sa fréquence la plus forte auprès des enseignants issus des classes les plus aisées (18 %), et son audience la plus faible chez ceux dont le père est ouvrier ou employé (7 %). Avec un écart moindre, ce phénomène se retrouve selon la profession du conjoint: 5 % des enseignants dont le conjoint est employé ou cadre moyen mentionnent l'influence néfaste du milieu social, contre 13 % des autres enseignants. Le faible impact de ce thème auprès des enseignants les plus proches des classes populaires apparaît donc, pour une part, comme un refus du caractère négatif des jugements qui sous-tendent la notion de « handicap socioculturel », mais, pour une autre part, comme une dénégaration des causes sociales de l'échec auxquelles leur propre ascension sociale apporte, à leurs yeux, un démenti.

Identique quel que soit le sexe et le grade, le thème du milieu socioculturel semble tenir un peu plus de place dans les préoccupations des plus jeunes enseignants (15 % contre 10 %).

Mais, surtout, il est massivement investi par les idéologies de gauche, comme en témoigne la progression suivante, selon l'appartenance syndicale: syndiqués conservateurs: 0 %, non-syndiqués: 7 %, adhérents minoritaires ou sans tendance du SNES: 10 %, SNES-UA: 21 %, SGEN: 29 %. De la même façon, la fréquence du thème varie sensiblement (écart de 1 à 5) selon les attitudes face à l'obligation scolaire: 6 % chez les partisans de l'interruption des études à 14 ans, 10 % chez ceux qui sont favorables au maintien à 16 ans, et 30 % chez les enseignants qui souhaitent la prolongation de la scolarité obligatoire à 18 ans.

Mais une autre source de variation du thème se manifeste également: la place que les professeurs attribuent à leur discipline dans la division technique/sociale des savoirs. Seuls les littéraires s'aperçoivent quelque peu du caractère social de l'échec dans leur matière: 25 % des professeurs de lettres mentionnent le thème, ainsi que 8 % des professeurs de langues. Par contre, pas une seule référence n'y est faite par les enseignants de mathématiques, ni par ceux des disciplines

techniques. Pour une fois réconciliés, les deux extrêmes de la hiérarchie sociale des matières, affirment donc par leur abstention la neutralité sociale des disciplines scientifiques et techniques.

Voulant ainsi récuser le rapport social qui lie la réussite et le milieu, la discipline la plus valorisée socialement, tout comme celle qui l'est le moins, ne font-elles pas toutes deux apparaître — involontairement — le contraire ? C'est précisément lorsqu'on rapporte cette double dénégation aux conditions sociales de sa production (public bourgeois d'un côté et très populaire de l'autre) qu'apparaît le mieux le caractère socialement déterminé du refus des déterminants sociaux.

Les deux derniers thèmes qui apparaissent dans les réponses traitent, tous les deux, d'une inadaptation du contenu de l'enseignement au public scolaire. Mais cette inadaptation est conçue de façon fort différente: dans un cas, les enseignants dénoncent le contenu des programmes comme étant trop « ambitieux » par rapport au « niveau » des élèves (11 %), tandis que dans le second cas ils mettent en avant le caractère arbitraire de la culture de classe enseignée à l'école (4 %). On voit en quoi les deux démarches diffèrent: si les premiers adhèrent sans réserves à l'échelle dominante des valeurs culturelles, les seconds la remettent profondément en cause.

Ainsi, dans le premier cas, la dénonciation du caractère trop ambitieux des programmes s'effectue dans le cadre inchangé des jugements de valeur de la classe dominante:

« Programmes trop prétentieux pour la population scolaire moyenne »,
« un enseignement fait pour une élite et non pour la nouvelle masse des élèves: les classes sont très mélangées ».

Le jugement sur les valeurs culturelles restant celui des classes dominantes, c'est donc le public scolaire qui se trouve dévalué, avec parfois une petite pointe de nostalgie au souvenir du recrutement social d'autrefois:

« Le fait que les programmes s'appuient trop sur les opérations générales et les facultés de conceptualisation et d'abstraction, qu'ils sont trop copieux, qu'ils ne correspondent plus au développement cognitif des enfants que nous recevons: aucun filtrage à l'entrée en 6e, 70 % d'enfants d'immigrés dans les classes. »

Chez certains même, ces contradictions débouchent sur un réel désarroi. Ne pouvant se défaire de son attachement à la culture dominante, l'enseignant semble alors coincé entre l'élitisme, qui ne satisfait pas ses aspirations démocratiques, et la crainte d'un « nivellement par le bas », qui lui semble un scandale inacceptable:

« L'enseignement que nous dispensons, par son contenu, ses objectifs, ses 'ambitions' (ses prétentions), continue de s'adresser à des 'élites' — qui existent de moins en moins. Mais on ne peut en abaisser le niveau sans le massacrer complètement et, en somme, en faire alors ce qu'il y a de pire. »

Ces regrets sur l'inadaptation des programmes aux élèves contiennent alors trop de déception quant à l'inadaptation des élèves aux programmes, pour ne pas apparaître comme profondément ambigu.

Seul, alors, le thème de l'arbitraire culturel paraît dépourvu de ces ambiguïtés:

« Caractère arbitraire de la chose enseignée par rapport à la vie sociale des élèves », « blocage au niveau du contenu: obligation faite aux élèves de travailler sur des textes qui nient leur propre réalité. Du genre: 'aujourd'hui tout le monde vit dans l'abondance et ne sait que faire de ses nombreux loisirs' (voir pléthore de textes du *Monde* dans les annales du Bac). Obligation au niveau des examens d'adopter un cadre conventionnel pour la réflexion (du type: 1 / Pour. 2 / Contre) ».

Il ne serait pas significatif d'étudier les variations d'un thème qui n'est mentionné que par 4 % des professeurs interrogés. Notons néanmoins que seuls les enseignants les plus à gauche se réfèrent à ce thème: 18 % des syndiqués proches de la tendance UA du SNES et 5 % des adhérents du SGEN, tandis que pas une seule référence n'y est faite par l'ensemble des autres enseignants. Cette sorte de monopole de l'extrême-gauche révèle ainsi le caractère univoque du thème: seul thème révolutionnaire, parce qu'il est le seul à contenir une critique sociale radicale, il est aussi, dans l'ensemble des schèmes de représentation propres aux enseignants, un thème extrêmement marginal.

3. L'ÉCHEC SCOLAIRE ET LA CRISE DE L'ÉCOLE

Il serait donc extrêmement réducteur de considérer de façon univoque la plupart des thèmes auxquels se réfèrent les discours professoraux. Nous nous retrouvons ainsi confrontés à une double diversité: diversité des arguments utilisés, mais aussi diversité des fonctions que peut revêtir un même argument selon les caractéristiques du locuteur. Et presque toujours, nous l'avons vu, c'est seulement la dynamique des conditions de production des discours qui permet de comprendre leur signification implicite.

Il semble alors que la réflexion sur l'échec scolaire serve de catalyseur à de multiples affrontements ayant pour objet le positionnement social: lutte des diverses catégories pour le pouvoir statutaire et la compétence

légitime, concurrence entre les disciplines dans la conquête des élèves socialement les plus prestigieux, conflit entre les diverses valeurs héritées par chacun de son milieu d'origine ou adoptées dans l'entourage du conjoint, etc. Et, dans le même temps, ces affrontements laissent transparaitre un profond attachement de la plupart des enseignants aux valeurs de l'école, qui ne se voient remises en cause que par une petite minorité.

Mais ces contradictions ne doivent pas faire oublier qu'une autre signification se fraye — difficilement — un chemin à travers les discours des professeurs relatifs à l'échec. En effet, l'opposition du social et de l'individuel, pour abstraite qu'elle soit, n'en renvoie pas moins à des univers idéologiques antagonistes et, par-delà, à des forces sociales opposées. Même si l'insistance sur les causes sociales de l'échec se double, presque toujours, d'un point de vue petit-bourgeois sur les classes populaires, il n'en reste pas moins que cette insistance traduit symboliquement les luttes sociales: elle est reflet — déformé — des luttes économiques et politiques que mène la classe ouvrière pour la conquête du pouvoir.

Ainsi, la balance des causes sociales et individuelles de l'échec est-elle fortement sensible à la syndicalisation des enseignants:

	SNALC, CNGA	Non syndiqués	SNES minoritaires et sans tendance	SGEN	SNES-UA
Causes individuelles	64	62	52	51	26
Causes sociales	36	38	48	49	74
(N =)	(15)	(60)	(53)	(21)	(43)

On voit ainsi, à la fois, les syndiqués de gauche se distinguer des autres par une plus grande insistance sur les causes sociales de l'échec, en même temps qu'apparaît un profond clivage au sein de la gauche: les adhérents de la tendance UA du SNES sont les seuls à renverser — et dans de fortes proportions — le rapport, au profit des causes sociales.

Le même phénomène peut être observé en fonction des attitudes vis-à-vis de la scolarité obligatoire:

	Interruption à 14 ans	Maintien à 16 ans	Prolongation à 18 ans
Causes individuelles	58	55	33
Causes sociales	42	45	67
(N =)	(83)	(59)	(46)

De la même façon, le degré d'ouverture de l'enseignant par rapport à la discussion en classe de problèmes sociaux est fortement lié à la nature des explications données à propos de l'échec scolaire:

	N'abordent pas ces questions	Au cours des quinze derniers jours les ont abordées moins de 4 fois	les ont abordées 4 fois ou plus
Causes individuelles	68	52	38
Causes sociales	32	48	62
(N =)	(32)	(135)	(35)

L'ampleur de ces oppositions leur confère donc une signification qu'on ne saurait négliger: c'est la lutte des classes qui se fraye ainsi un chemin au sein de l'école. Certes, les formes qu'elle revêt sont indissolublement liées aux représentations sociales qui y sont dominantes. Il est donc sans doute nécessaire que la lutte des classes, dans l'école, épouse les contours contradictoires des intérêts petits-bourgeois. Mais elle ne s'y évanouit pas pour autant. Autour du problème de l'échec scolaire, nous avons vu de multiples batailles se livrer: celles qui ont pour enjeu le prestige ou la position sociale, et auxquelles on ne saurait conférer la moindre signification progressiste, mais aussi — au travers des premières — celle du changement social, qui est alors, directement, une lutte politique.

Toutefois, cette lutte politique semble rester le fait d'une faible minorité d'enseignants. Ainsi, interrogés sur les solutions qu'ils préconiseraient pour réduire les échecs scolaires, seuls 8 % des professeurs évoquent une solution politique, toujours explicitement ou implicitement située à gauche. Et l'on ne sera pas étonné de constater que cette solution est attendue d'un régime de gauche par 23 % des sympathisants de la tendance UA du SNES, contre seulement 3 % des non syndiqués.

Si la propension à donner une réponse directement politique reste faible, l'ensemble des propos tenus par les enseignants témoigne cependant d'un certain malaise face à l'ampleur de l'échec scolaire et révèle, d'une certaine façon, l'étendue de la crise scolaire. Ainsi, 65 % des professeurs interrogés — et 75 % de ceux qui répondent — affirment que « les causes des échecs scolaires échappent, pour l'essentiel, aux possibilités d'action des enseignants ».

Cette réponse fataliste, certes, participe sans conteste d'une stratégie d'autojustification: s'attribuant volontiers le mérite des succès scolaires de leurs élèves — comme en témoigne, par exemple, leur propension à se targuer d'un excellent pourcentage de réussite au baccalauréat —, les professeurs sont naturellement moins prompts à reconnaître leur responsabilité dans les échecs. Par exemple, 11 % seulement des professeurs interrogés s'imputent une part de responsabilité dans les difficultés rencontrées par leurs propres élèves. Il est d'ailleurs frappant de constater que cette autocritique n'a pas la même intensité selon la position sociale: plus forte chez les auxiliaires (22 %), elle décroît chez les certifiés (11 %), pour descendre à 4 % chez les agrégés et tomber également au plus bas chez les professeurs les plus proches des classes dominantes. Mais cette remise en cause de leurs propres pratiques varie aussi selon les options syndicales des enseignants: si elle ne semble guère

toucher les plus conservateurs (2 %), elle est plus nettement affirmée à gauche — et notamment par 18 % des adhérents UA du SNES —, où elle est vécue sur le mode de la « conscience malheureuse ».

L'aveu d'une impuissance face aux échecs scolaires remplit donc une fonction évidente d'autojustification, mais peut être également interprété comme extrêmement révélateur de l'état de crise où se trouve plongé un système scolaire dont le faible rendement amène la plupart de ses agents à reconnaître sans ambages leur inefficacité. Cette crise semble même vécue par beaucoup comme une crise de société, dont les causes et les effets dépassent de très loin l'enceinte scolaire. Mais là s'arrête la convergence des discours: 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 de toutes les valeurs:

« On n'apprend plus aux élèves à travailler. Le laxisme est de rigueur (cf. la réunionniste, la congressite, l'absentéisme...). Le vocabulaire est dévalué (cf. l'emploi de n'importe quel mot en publicité) et la langue française véhicule de moins en moins d'informations (cf. le discours politique) » (non syndiqué). « Les élèves sont laissés à l'abandon par beaucoup de parents qui ne veulent pas prendre leurs responsabilités. Parce que l'éducation sur le plan familial n'existe plus, par suite l'enseignant est isolé face à ce démantèlement des responsabilités » (SNES, sans tendance).

Inversement, certains progressistes voient dans cette crise une confirmation de la nécessité des changements qu'ils souhaitent:

« (Notre) système scolaire lui-même, système scolaire d'une société capitaliste en crise, (est) complètement inadapté aux besoins des jeunes et aux nécessités de notre époque » (SNES-UA).

Les uns préconisent alors « une sélection plus rigoureuse » (non syndiqué) ou le retour « à un enseignement plus ancien qui a fait ses preuves » (non syndiqué), 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 » (SNES-UA).

Il est vrai que la plupart des enseignants se gardent d'adopter des positions aussi tranchées. Mais ils ne peuvent éviter, dans les explications qu'ils développent, de rejoindre d'une certaine façon l'un ou l'autre camp. Ainsi, en attribuant ou en déniaut à l'échec scolaire son caractère social, ils sont aussi amenés à dévoiler une part de leurs représentations sociales et de leurs attitudes face au changement.

CHAPITRE II

La sélection des bien-nés

« C'est au banquet annuel de l'Amicale des anciens élèves qu'on peut mesurer l'importance qu'a eue le Lycée dans la vie de la cité: s'y retrouvent beaucoup des hommes les plus influents, les plus riches et les plus considérés de la région. »

(R. Brechon, *La fin des lycées*, Paris, Grasset, 1970.)

« L'intelligence n'est pas également répartie entre tous et l'analyse des gènes pourrait seule expliquer les écarts observés. A défaut d'approcher la raison, dresser constat apparaît nécessaire. Les éducateurs sont aujourd'hui d'accord pour enregistrer la répartition suivante: sur le plan des opérations abstraites, et compte tenu des méthodes actuelles d'apprentissage intellectuel, 30 % des enfants possèdent les facultés qui leur permettraient d'accéder à un haut niveau de connaissances, 40 % environ peuvent prétendre à un niveau moyen, 25 % doivent se satisfaire d'ambitions limitées; le reste est partagé entre les diverses catégories de handicapés (...). Il semble donc qu'une prédétermination existe dès l'origine dont il faudrait pouvoir déceler la pente et la force. »

(J. Majault, directeur adjoint de l'Institut pédagogique national, *La révolution de l'enseignement*, Paris, Laffont-Gonthier, 1967, p. 79-80.)

« Et l'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot. »

(Alain, *Propos II*, coll. « La Pléiade », Paris, Gallimard, 1970, p. 874 (7 novembre 1931.)

Nous avons pu observer, au chapitre précédent, que seul un petit nombre de professeurs utilise directement le langage des « dons » pour expliquer les échecs scolaires ou, plus généralement, pour rendre compte des activités intellectuelles de leurs élèves. Mais nous soulignons également que la problématique des dons pouvait très bien se dissimuler derrière des

notions en apparence plus neutres, telles que l'intelligence, et transparaître dans la prédilection affichée par certains pour les facteurs purement individuels de l'échec. Pour s'en convaincre, il est utile d'étudier à présent les attitudes adoptées par les enseignants lorsqu'ils sont invités à se situer par rapport à des propositions précises ayant trait au renforcement du caractère ségrégatif de l'école.

1. SÉLECTION ET PRÉDESTINATION

« On laisse trop d'élèves suivre des études pour lesquelles ils ne sont pas faits », telle est l'une des affirmations avec lesquelles les professeurs interrogés devaient exprimer leur accord ou leur désaccord. Cette idée que tels élèves sont « faits pour » tel type d'études, ou que certains hommes sont « nés pour » exercer certains métiers, est si communément exprimée qu'il n'est guère besoin de l'explicitier. Elle contient tout le thème de la prédestination qui vise à inscrire dans la nature biologique des hommes leurs inégalités sociales.

La sensibilité des professeurs à ce thème est indéniable:

Absolument d'accord	22
Plutôt d'accord	30
Indifférent	2
Plutôt en désaccord	18
Absolument en désaccord	18
Non-réponse	10
	100 (204)

Une majorité d'enseignants opte donc pour une explication des cheminements scolaires par la prédestination des élèves, tandis qu'à peine un peu plus du tiers de l'échantillon s'y refuse. Remarquons de surcroît que la formulation proposée contient une seconde thèse: le système scolaire actuel est trop laxiste et la détermination des inaptitudes individuelles trop peu rigoureuse. Cet appel implicite à une sélection renforcée réunit donc tous les éléments permettant de légitimer cette sélection par la diversité des « dons » naturels: il convient d'exclure en plus grand nombre les « mal-nés ».

La conception de l'orientation scolaire et professionnelle qui est sous-jacente à cette thèse revêt alors un caractère fataliste très particulier. Si la détermination des goûts et des aptitudes conduit à barrer certaines routes à ceux qui ne sont pas « faits » pour les emprunter, il semble que cette idéologie de la sélection « naturelle » est issue en droite ligne de l'idéologie féodale du privilège.

L'existence de tests d'intelligence à prétention scientifique et prédictive ne peut alors que combler d'aise cet élitisme de grand seigneur: on voit quelle arme décisive, quelle arme de classe est mise entre les mains de la petite bourgeoisie intellectuelle, venant à point pour pallier les insuffisances notoires de la notation scolaire et notamment son regrettable manque de rigueur scientifique ! On saisit également que les finalités de l'orientation scolaire restent bien, dans l'esprit d'une majorité d'enseignants, telles que les définissait le ministre du Front populaire, Jean Zay: « le désir de conduire chacun à sa place ».

L'affirmation proposée ne peut donc que diviser profondément les professeurs en deux camps nettement tranchés: si les conservateurs lui sont résolument favorables, les progressistes lui sont largement opposés. Le renversement d'attitudes est total de part et d'autre: si 75 % des non syndiqués manifestent leur accord, 70 % des sympathisants de la tendance UA du SNES expriment leur hostilité. Il semble alors que l'on trouverait difficilement, dans le domaine éducatif et social, une proposition plus clivante que celle qui lie les procédures sociales de sélection à une prédestination naturelle.

2. LES ATTITUDES FACE A L'OBLIGATION SCOLAIRE

Nous avons également demandé aux enseignants de se prononcer par rapport à l'une des grandes revendications du mouvement ouvrier relatives à l'école: l'extension de la scolarité obligatoire à 18 ans.

Ainsi, nous avons repris le libellé de la question posée lors d'un sondage effectué par la SOFRES (décembre 1977) à un échantillon nationalement représentatif d'enseignants, ce qui nous permet, de surcroît, d'avoir un point de référence pour apprécier la fidélité de notre instrument de mesure:

« A propos de la scolarité obligatoire, quelle est parmi les formules suivantes celle qui a votre préférence ? »

	Notre enquête	SOFRES 1977(lycées)
1 / Le maintien jusqu'à 16 ans de la scolarité obligatoire	29	34
2 / La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 17-18 ans	23	22
3 / La possibilité d'interruption de la scolarité à 14 ans	41	43
Non-réponse	7	1
	100	100

Ainsi, les trois quarts des professeurs s'opposent à la revendication des partis et syndicats ouvriers (et qui constitue également la thèse officielle de la FEN): la courbe des fréquences s'accroît régulièrement lorsqu'on leur propose des durées de la scolarité obligatoire allant en se raccourcissant.

Le groupe le plus nombreux est donc favorable à l'interruption de l'obligation scolaire à 14 ans. Attitude sans concession, qui est commentée par l'un de ses partisans en ces termes:

« Je suis pour l'obligation de la prolongation de la scolarité pour les bons élèves et pour l'interdiction de la prolongation de la scolarité pour les mauvais. »

D'autres, par contre, tentent de tempérer la brutalité de leur choix et l'élitisme de leur attitude par ces remarques:

« Dans l'état actuel des possibilités offertes par l'école, l'interruption me semble la meilleure chose », « pour ne pas être scandalisé par ma réponse, un séjour en CES de banlieue parisienne est fortement recommandé et instructif ! ».

Plusieurs enseignants justifient la possibilité de quitter l'école dès 14 ans par l'absence de motivation de certains élèves. De la sorte, l'exclusion s'apparaîtrait comme une auto-exclusion, comme un abandon volontaire et résulterait d'un libre choix de l'individu:

« Je ne suis pas pour la porte obligatoire aux moins doués, mais il est ridicule d'obliger un élève voulant être pâtissier ou électricien à avaler des matières qui le barbent », « si vraiment l'enfant vient à l'école par force, en touriste, il perd son temps, le fait perdre aux autres et ne construit pas son avenir », « beaucoup trop d'élèves (en primaire aussi) restent à l'école pour les allocations familiales pour les parents ».

Certains d'entre eux veulent que l'école cède alors la place à l'apprentissage: « interruption sous réserve d'un complément extra-scolaire dans l'entreprise »; ou même caressent le projet d'une interruption qui serait purement temporaire, « avec possibilité de reprise quel que soit leur âge ». D'autres, en revanche, semblent résolus à faire table rase de toute structure de formation: « interruption, mais ni apprentissage ni scolarisation jusqu'à 16 ans ».

Ici, les clivages selon la syndicalisation atteignent une rare ampleur:

	SNALC, CNGA	Non syndiqués	SNES minoritaires et sans tendance	SGEN	SNES-UA
Interruption à 14 ans	93	58	42	19	14
Maintien à 16 ans	7	28	34	43	28
Prolongation à 18 ans	0	5	15	29	58
Non-réponse	0	8	9	10	0
	100	100	100	100	100
(N =)	(15)	(60)	(53)	(21)	(43)

Les professeurs se situant le plus à gauche se distinguent donc très nettement des autres par leur refus massif d'une scolarité écourtée, quelle que puisse être la raison avancée pour justifier cet état de choses. Mais seuls parmi eux, les syndiqués proches de la tendance UA du SNES renversent carrément l'ordre des fréquences au profit de la prolongation des études à 18 ans. Les adhérents du SGEN, pour leur part, manifestent un peu plus de réticences à l'égard de cette dernière formule et sont les plus nombreux à adopter la position intermédiaire, celle du statu quo.

Le sondage de la SOFRES (1977) faisait apparaître les mêmes tendances, étonnantes lorsqu'on sait que la prolongation de la scolarité est la thèse officielle de la FEN et des partis de gauche depuis des années. De surcroît, ce sondage prenait en compte une variable dont nous ne disposons pas dans notre enquête: les intentions de vote. Ainsi, les électeurs du Parti communiste sont les plus nombreux à soutenir le principe d'une prolongation des études, et les électeurs de droite sont les plus nombreux à s'y opposer. Quant aux électeurs socialistes, dont l'attitude est intermédiaire, ils se divisent sur cette question en fonction de leurs intentions de vote au second tour, dans l'hypothèse d'un duel entre le PCF et la droite: sont favorables à l'obligation scolaire à 16 ans au minimum 63 % des électeurs socialistes qui sont prêts à voter communiste, contre 41 % des autres. La problématique de l'obligation scolaire semble donc saisie comme directement politique par beaucoup d'enseignants, alors que bien d'autres questions ne sont investies d'une signification politique explicite que par une minorité d'entre eux.

De plus, la question de la durée de l'obligation scolaire semble bien être une question clef pour évaluer la distance sociale qui sépare les enseignants de la classe ouvrière. Ainsi, dans notre échantillon, les femmes sont-elles largement plus favorables (52 %) que les hommes (36 %) à la possibilité d'une interruption précoce des études. Il faut sans doute voir dans ce phénomène le poids de leur origine sociale fréquemment plus élevée, mais surtout de leur position sociale acquise par le mariage. Cette distance sociale est d'abord relative à l'origine socioprofessionnelle: c'est chez les professeurs dont le père est ouvrier ou employé que l'on rencontre le moins de partisans de l'interruption des études (37 %) et, corrélativement, le plus de partisans de leur prolongation (28 %). Tandis que pour leur part les professeurs issus des classes « moyennes » manifestent la volonté d'exclusion la plus élevée (47 %) à l'égard des classes populaires. Cette distance sociale est

également évaluable à partir de la profession du conjoint. Lorsque le conjoint est cadre supérieur ou patron, on rencontre le plus fort taux de réponses favorables à une scolarité écourtée (54 %) et le moins de partisans de la prolongation (15 %, contre 33 % chez les enseignants dont le conjoint est employé ou cadre moyen).

Mais il faut tenir compte également d'un ensemble complexe d'éléments interdépendants comme le grade, le salaire et l'âge, ou la discipline enseignée, qui constituent autant de coordonnées permettant de situer l'enseignant par un point sur une trajectoire ou par une position dans une hiérarchie. Ainsi, l'attitude favorable à la prolongation de l'obligation scolaire est-elle la plus faible chez les agrégés (16 %), chez les plus âgés (18 % contre 29 % chez les moins de 40 ans) et chez les professeurs dont l'indice est supérieur à 520 (20 % contre 32 % chez les moins rémunérés).

Nous retrouvons également l'opposition extrême des enseignants de mathématiques et des professeurs d'une discipline technique: l'interruption à 14 ans est souhaitée par 58 % des premiers contre 28 % des seconds, tandis que le thème de la prolongation des études observe un mouvement inverse (16 % pour les mathématiques, 38 % pour le technique)

Enfin, si nous reprenons les deux groupes d'enseignants à statut social opposé que nous avons isolés au sein de notre échantillon ⁽³⁵⁾, nous observons de l'un à l'autre un complet renversement de tendance.

	Statut social élevé	Statut social inférieur
Interruption à 14 ans	55	29
Maintien à 16 ans	30	29
Prolongation à 18 ans	15	42
	100 (22)	100 (32)

C'est dire que les différentes attitudes face à la scolarité obligatoire expriment bien, pour une large part, les alliances et les intérêts de classe. Derrière ces attitudes, en effet, se profile la question essentielle de la place occupée par la classe ouvrière non seulement à l'école mais aussi dans le pays, de son rôle dirigeant ou subalterne, et des transformations sociales à mettre ou à ne pas mettre en œuvre. Si les clivages sont à ce point tranchés sur ces questions, c'est parce que chacun y saisit bien que sa

³⁵ Ces deux groupes ont été constitués en isolant les enseignants qui possédaient au moins 2 caractéristiques de même sens parmi 3 couples d'oppositions: indice bas/indice élevé, origine sociale populaire/élevée, et conjoint cadre supérieur ou patron/conjoint employé ou cadre moyen.

propre situation sociale pourrait s'en trouver modifiée, et bien des privilèges remis en cause. Aussi, la façon d'envisager l'avenir de la division sociale à l'école est, pour les professeurs, à la fois une façon d'exprimer un choix de société et l'occasion de manifester les attentes ou les craintes de l'univers social où ils se meuvent.

Mais il est vrai, dans le même temps, que nous sommes ici plus que jamais, au niveau de solutions politiques globales, souhaitées dans un futur plus ou moins proche, et qui n'impliquent pas immédiatement des pratiques d'enseignement différentes dans l'école d'aujourd'hui.

CHAPITRE III

ENSEIGNEMENT ET POLITIQUE

« Toute l'instruction publique tendra toujours au mensonge, tant que ceux qui la dirigent trouveront leur intérêt à mentir (...). A quoi bon tant d'écoles et d'universités pour ne leur apprendre rien de ce qui leur importe de savoir. Quel est donc l'objet de vos collèges, de vos académies, de tant de fondations savantes ? Est-ce de donner le change au peuple, d'altérer sa raison d'avance, et de l'empêcher d'aller au vrai ? Professeurs de mensonge, c'est pour l'abuser que vous feignez de l'instruire et, comme des brigands qui mettent des fanaux sur les écueils, vous l'éclairez pour le perdre.

(Rousseau, Lettre à l'archevêque de Beaumont
(18 nov. 1762), Paris, Garnier, 1934, p. 471-472.)

« Même pour un maître encore vivant il n'est pas facile de s'écarter du Programme. Au reste ils ne sont pas tous vivants, beaucoup sont parfaitement normaux. Ils distribuent des tranches de savoir, soigneusement découpées, et ébarbées des éléments gênants: Histoire, catalogue des exploits de la classe dominante (etc.). Ce qui est ôté l'est selon une doctrine qui vise à changer la nature des choses. Il ne faudrait pas dire Programme, mais Propagande. »

(C. Rochefort, Les enfants d'abord, Paris, Grasset,
1976, p. 116.)

S'il est une question particulièrement susceptible d'exacerber les oppositions entre conservateurs et progressistes c'est bien, sans aucun doute, celle du rapport qu'entretient l'enseignement avec la politique et, plus généralement, avec les idéologies. Nous avons donc posé cette question aux enseignants, en leur demandant d'une part de s'exprimer sur l'orientation idéologique éventuelle des manuels qu'ils utilisent, d'autre part d'exposer leur attitude face aux débats survenant en classe, et enfin de juger un certain nombre de comportements politiques lorsqu'ils sont le fait d'enseignants.

1. LA COLORATION DES MANUELS SCOLAIRES

Que pensent les enseignants de l'orientation idéologique des manuels scolaires imposés aux élèves ? Pour le savoir, nous leur avons posé la question suivante:

« Certains affirment que les choix opérés par les manuels scolaires (choix de tel thème, de tel texte, de tel type d'exercice, etc.) ne sont pas neutres et orientent implicitement ou explicitement les élèves vers certains modèles idéologiques. D'après ce que vous avez constaté, pensez-vous qu'une telle affirmation puisse s'appliquer aux manuels utilisés dans votre enseignement ? »

	Oui	Non	Non-réponse	Total
A propos des rapports homme femme (sexisme) ?	34	36	29	100
En matière religieuse ?	16	52	33	100
Sur le plan politique et social ?	45	28	27	100
Sur les questions raciales ?	16	51	33	100

Nous reviendrons ultérieurement sur l'important taux de non-réponse à cette question, qui est essentiellement dû aux professeurs des disciplines scientifiques et techniques et constitue, d'emblée, une affirmation de la neutralité de ces matières.

Les enseignants qui répondent se divisent alors en trois camps par rapport à la question. Les plus nombreux sont ceux qui proclament la neutralité des manuels scolaires et celle — corrélative — de leur enseignement:

« Un grand effort a été fait de ce côté-là dans les livres (sexisme encore un peu). Évidemment je ne connais pas tous les manuels ! Dans l'ensemble, le choix des textes est correct, ainsi que les exercices proposés: ils essaient d'ouvrir l'esprit au lieu de l'orienter. »

Et, puisque nous avons la chance de compter parmi les professeurs interrogés un auteur de manuel scolaire, donnons-lui l'occasion de s'exprimer à ce sujet:

« Auteur de manuel, je suis certain que mes options personnelles peuvent jouer, mais il y a un effort, une attitude qui doivent permettre de faire sentir la multiplicité des points de vue. Faire comprendre plus que juger. »

Il est rejoint sur cette position par de nombreux enseignants qui, tout en reconnaissant une certaine coloration aux manuels qu'ils utilisent,

s'efforcent de la minimiser en affirmant que l'essentiel est la discussion qu'ils permettent. Les manuels ne sont alors pas donnés pour « neutres », mais pour « neutralisés » par l'usage qui en est fait:

« La discussion avec les élèves doit aider à nuancer les choses » « les auteurs ont des préférences, aux enseignants de faire la part des choses », « l'orientation donnée par le texte peut toujours être discutée et même réfutée au cours des débats. Je pense qu'il faut avant tout viser à l'objectivité et qu'il serait préjudiciable de chercher à influencer les élèves. D'autre part, le respect des diverses opinions me paraît essentiel pour ne pas aboutir au fanatisme ».

Si séduisante que soit cette attitude proclamée de respect pour les diverses sensibilités, elle ne saurait cependant dissimuler tout l'irrespect qu'elle témoigne à l'égard des opinions différentes, qualifiées par elle de fanatisme. Dès lors, la seule opinion valable c'est celle du juste milieu, celle qui fait « la part des choses », qui « nuance », et se tient à distance « respectueuse » des extrêmes. Le fin du fin de l'objectivité étant alors de faire entrevoir la thèse puis l'antithèse, et d'inviter les élèves à assister à la destruction réciproque des contraires en restant cantonnés confortablement dans une position centriste. Il serait sans doute superflu de s'attarder à relever tout ce qu'une telle conception de « l'esprit critique » doit à la position sociale des professeurs: c'est leur être de classe lui-même qui s'exprime ainsi directement.

Cette volonté de rester à distance de la lutte des classes, de ne pas choisir son camp, s'appuie toujours sur le mépris des idéologies, mais parfois également sur le mépris des élèves eux-mêmes:

« La plupart des élèves ne lisent les textes des manuels que s'ils y sont obligés. De plus, ils les comprennent fort mal: ils ne risquent guère de subir leur influence ! », « il est difficile d'entraîner les élèves vers des modèles idéologiques dont ils n'ont même pas conscience de leurs existences ».

Ce premier camp est donc celui que rallient la plupart des conservateurs. Ainsi, 61 % des non syndiqués et 71 % des partisans de l'interruption des études à 14 ans ne décèlent aucune trace d'idéologie sexiste dans les manuels scolaires, alors que 65 % des SNES-UA et 79 % des partisans de la prolongation de l'obligation scolaire en dénoncent le sexisme. De même, à propos des orientations politiques et sociales des manuels utilisés, 51 % des non syndiqués optent pour la réponse négative tandis que 78 % des adhérents UA du SNES répondent par l'affirmative.

Les progressistes s'attachent donc, au contraire, à montrer tout ce que les manuels doivent à l'idéologie dominante. Et leur critique s'exerce principalement en deux domaines: la conception du rôle de la femme ainsi que les points de vue sociaux et politiques véhiculés.

« Les livres présentent la famille traditionnelle (femme au foyer, père dans son fauteuil...) et prennent l'ordre établi comme inaltérable », « l'élève est considéré comme un minus qu'il 'faut' guider dans la 'bonne' voie du conformisme ambiant hic et nunc », « les manuels reflètent 99 fois sur 100 l'idéologie de la classe politique dirigeante. Le corps enseignant (et donc les auteurs de manuels) comporte beaucoup trop de conformistes, routiniers, phalocrates, complexés et autres mal-baisants ! » « le rôle des femmes, la vie religieuse et politique sont, autant que possible, ignorés. Les questions sociales et raciales sont envisagées de 'façon bien-pensante', un peu paternaliste ».

A l'appui de cette thèse, sont donnés une multitude d'exemples dont nous citerons quelques-uns:

« Il n'existe aucun manuel d'histoire-géo qui soit de sensibilité ouvertement marxiste. Le problème est donc réglé dès l'abord », « aucun 'manuel' de philo ne fait au matérialisme la place qu'il mérite: dans la liste des auteurs à option tout l'honneur revient aux 'idéalistes' et les questions métaphysiques demeurent prépondérantes, au détriment de la philo des sciences ou de la politique » « en économie, les cours sont vraiment une justification du système capitaliste », « place privilégiée et commentaires favorables aux auteurs idéalistes, religieux, conservateurs, individualistes (Montaigne, Pascal, Camus, Chateaubriand). Dénigrement ou ignorance des auteurs à idéologie matérialiste, progressiste (Diderot, Erkmann-Chatrian, Zola) », « quelques exemples en histoire: façon dont sont présentés certains peuples (les Arabes), certaines civilisations. Européocentrisme latent ou affirmé. Certains problèmes sont escamotés (la Commune de 1871) », « Lagarde et Michard: idéologie de l'œuvre désincarnée en dehors de toute insertion dans une société » « dans les livres d'allemand, importance respectueuse consacrée à la RDA et à la RFA. Photos sexistes (femmes en tenue provocante) dans les méthodes audiovisuelles. Présentation de familles de milieux aisés (Mercédès, manteaux de fourrure, cadeaux somptueux à Noël). Les élèves des banlieues ouvrières réagissent très mal ».

Les progressistes se distinguent donc, très nettement, des conservateurs par leur conviction que les manuels scolaires ne font que refléter l'idéologie de la classe dominante, et par la place accrue qu'ils revendiquent pour leurs propres options. Enfin un dernier groupe, le plus minoritaire de tous, conteste également l'orientation des manuels scolaires, mais dans un sens tout à fait opposé. Une petite partie des conservateurs s'y rallie en considérant que ces manuels font la part trop belle aux thèmes progressistes:

« Les programmes favorisent trop les généralisations hâtives et les thèmes d'endoctrinement. Le développement de l'esprit critique qui avait fait la valeur de l'enseignement français disparaît *de plus en plus* », « trop de textes schématisant l'attitude du bon pauvre face au mauvais riche, expropriations, brillants guérilleros luttant contre d'affreux tyrans (etc.) ».

Hormis les variations selon les attaches idéologiques des enseignants, on ne peut guère constater par ailleurs d'importantes différences dans les réponses. Seule l'appréciation du sexisme des manuels entraîne des écarts sensibles selon le sexe et l'âge.

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, les femmes manifestent une sensibilité plus grande que les hommes au thème du sexisme: 55 % d'entre elles en décèlent les manifestations dans les livres de classe contre 43 % des hommes. Mais cette différence n'est pas entièrement réductible au sexe: elle tient autant à l'âge et à la position sociale qu'au sexe proprement dit. En ce sens, le sexe doit plutôt être considéré comme le catalyseur d'une série d'infériorités sociales qui ne lui sont pas forcément liées: lorsque ces infériorités sont vivement ressenties le sexe ajoute alors son poids spécifique, mais lorsque ces discriminations sont compensées par la position sociale du conjoint le sexisme des manuels est alors moins fréquemment relevé. Ainsi, les femmes dont le conjoint est cadre supérieur ou patron affichent-elles encore moins de sensibilité que les hommes (41 %) à ce problème, s'opposant en cela nettement aux autres femmes (63 %).

Il est vraisemblable que dans leur cas, même si l'inégalité des revenus des deux conjoints rappelle encore à l'évidence la structure sociale des discriminations selon le sexe, inversement, l'ampleur même des revenus du ménage permet à ces discriminations de s'atténuer fortement, au moins dans le domaine quotidien des activités domestiques traditionnellement réservées aux femmes: le recours à des employées de maison et autres baby-sitters ne leur pose guère de problème financier. Mais cet aspect matériel se conjugue inévitablement avec son aspect social: leur moindre sensibilité au sexisme exprime non seulement leur point de vue de femme aux prises avec telle ou telle inégalité, mais d'abord le point de vue de leur classe, leur justification de classe des inégalités sociales en général.

D'autre part, l'âge entre également en interaction pour déterminer les attitudes adoptées par les professeurs. Les plus jeunes enseignants dénoncent avec plus de fermeté que leurs aînés les rôles subalternes ou dégradants attribués aux femmes par la littérature scolaire (57 % contre 39 %). N'oublions pas bien sûr que les femmes enseignantes sont dans l'ensemble plus jeunes que leurs collègues masculins. S'il est donc hors de question d'exclure l'influence du sexe, l'essentiel de cette différence semble néanmoins devoir être attribué à une réévaluation des rapports entre hommes et femmes opérée par les nouvelles générations: plus que d'une mode passagère, il s'agit sans doute ici d'une transformation des

modèles liée à une redéfinition des rapports de production « anthropométriques » (Bertaux, 1977).

Notons toutefois que cette redéfinition s'inscrit toujours dans la structure inchangée des rapports de production capitalistes. Dans tous les exemples donnés par les professeurs, les changements à produire se bornent soit à un cadre étroitement limité aux rapports intra-familiaux (« Papa lit, Maman coud »), soit aux chances d'accès aux positions sociales les plus prestigieuses assurant l'intégration à la classe dominante:

« Dans les études de cas, les PDG, chefs de service sont toujours des hommes... Quand je recopie les thèmes, je m'amuse à inverser: 'Mme Monique Martin, directrice de la production, M. Hervé Dupont, employé sans qualification'... Les élèves éprouvent toujours comme une hésitation... ! »

Il est alors certain que l'inversion souhaitée s'arrête le plus souvent là où il s'agirait d'inverser les relations de domination entre classes sociales, et que l'hésitation perçue chez l'enseignant concerne non les rapports hommes-femmes mais les rapports de production capitalistes.

Au fond, la lutte contre les discriminations sexistes prend fréquemment la même figure que la volonté d'instaurer « l'égalité des chances » pour toutes les classes sociales: son égalitarisme affiché à l'entrée disparaît à la sortie, c'est-à-dire là où les réels intérêts de classe sont en jeu. Si beaucoup de professeurs se préoccupent vivement des chances offertes aux défavorisés (femmes, fils d'ouvriers, etc.) de devenir à leur tour exploités, il semble alors qu'ils soient bien moins nombreux à aspirer à la disparition de l'exploitation.

La dénonciation des modèles idéologiques traditionnels semble donc rester, le plus souvent, marquée de cet esprit démocratique de salon qui remet vigoureusement en cause les modalités de la domination de classe actuelle, mais très rarement cette domination elle-même. La volonté de changement de la plupart des progressistes semble ici trouver sa limite naturelle. C'est pourquoi nous serons ultérieurement amenés à nous demander si les oppositions idéologiques rencontrées engagent réellement des pratiques d'enseignement différentes au sein de la classe.

2. LES DÉBATS EN CLASSE

Se figurer le professeur de lycée en « garde-chiourme » ou en « flic », réprimant toute idée subversive et censurant toute manifestation de non-conformisme, serait faire le portrait inversé de la majorité des enseignants. Chez la plupart d'entre eux en effet, tout n'est au contraire que libéralisme, tolérance et recherche du dialogue. Mais c'est la tolérance distante de l'adulte qui connaît l'exaltation de la jeunesse, de l'arbitre au-dessus de la mêlée et du penseur indépendant face à la foule

manipulée. Pour eux, la démocratie exige impérativement que chacun puisse donner son opinion, mais le fair-play consiste à reconnaître un peu de vérité dans les thèses adverses, mais la bonne foi implique que l'on admette toutes les opinions comme valables, mais la recherche de la vérité consiste, enfin, à en prendre mais surtout à en laisser.

Aussi ne serons-nous guère étonnés de constater que seulement 8 % des enseignants interrogés déclarent interdire les discussions politiques dans leur classe. Encore faut-il remarquer que la plupart d'entre eux enseignent une matière scientifique ou technique et justifient l'existence d'une censure par la nécessité de s'en tenir au sujet enseigné:

« Nous n'avons pas à débattre dans les classes de technologie de sujets non liés à notre métier », « ce genre de questions n'existe pas en sciences physiques », « ces problèmes ne se posent jamais dans les cours de math », « ces questions me sont indifférentes comme n'ayant pas de place dans, ni d'influence sur mon enseignement: ce sont des faits transitoires ».

Mais la très grande majorité des enseignants se refuse à empêcher les élèves de débattre librement des sujets de leur choix. L'usage de la censure ne semble alors guère plus prisé par les conservateurs que par les progressistes 11 % chez les non-syndiqués et 5 % chez les adhérents UA du SNES.

Ce n'est donc pas tellement par la répression de l'expression des élèves que les conservateurs se distinguent des progressistes, mais plutôt par une incitation moindre à ce genre de débats. On décèle en effet parfois chez eux beaucoup plus de réticences, voire de restrictions:

« Je les laisse faire, si c'est en anglais et si cela peut apporter quelque chose à tous et si cela vient à propos » (non-syndiqué).

A l'opposé, certains progressistes revendiquent ouvertement une place centrale pour les problèmes soulevés qui sont, nous disent-ils, la raison même de leur enseignement, voire de leur existence:

« Je les y encourage, parce que j'essaie de ne pas être trop stupide, et parce que je suis athée, marxiste, 'concerné' et père de deux enfants métis. Votre question a l'air d'une plaisanterie: je suis enseignant, je ne travaille pas pour le CNPF » (SNES/UA), « c'est le but même de mon enseignement de leur faire comprendre quel est le monde dans lequel nous vivons » (SNES/UA).

Cette opposition entre conservateurs et progressistes se retrouve à propos des débats sur la religion, sur le racisme, sur les problèmes sociaux, mais elle s'accuse surtout dans le domaine politique: 60 % des adhérents UA du SNES encouragent ce type de discussions, contre seulement 27 % des

non syndiqués. Il faut d'autre part noter que les professeurs originaires des classes moyennes sont toujours les moins portés à encourager l'expression de leurs élèves sur quelque sujet que ce soit. De plus, 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 débats, et particulièrement dans le domaine social (61 % contre 35 %). Les attitudes d'encouragement ou de laisser-faire indiquent donc l'intensité de l'intérêt que l'enseignant attache lui-même à ces questions et son degré d'implication à leur égard. Mais elles semblent parfois déterminées aussi par le sentiment d'une pression sociale s'exerçant sur l'enseignant:

« Cela dépend de la classe et de mes rapports avec l'administration et avec la classe: fréquentes enquêtes de l'administration auprès des élèves », « j'observe une certaine prudence, craignant d'être étiqueté comme professeur 'faisant de la politique en classe'. Je ne suis pas libre de faire le cours comme je le voudrais ».

Dans d'autres cas, la gêne de l'enseignant semble dictée par la crainte de gêner les élèves eux-mêmes dans certaines de leurs convictions:

« Je laisse faire car je ne veux pas prendre parti: étant athée, je ne veux pas 'choquer' les croyantes, choquer au sens de troubler et non décevoir », « quand il y a des élèves Noirs, ça m'embête et j'évite les textes traitant de racisme pour ne pas les gêner », « quand il s'agit du racisme, je préfère clore la discussion », « difficile d'ignorer l'actualité quand elle est brûlante, mais nécessité de comprendre qu'il faut respecter les opinions des autres qui ne sont pas au cours essentiellement pour aborder ces questions ».

D'autres enseignants, au contraire, ne semblent aucunement embarrassés par ces problèmes qui leur paraissent constituer la matière même de leur enseignement:

« Si les élèves ne peuvent aborder ces questions avec leurs profs, je me demande à quoi nous servons », « c'est la vie qui entre au lycée », « de quoi donc parleraient-ils, s'ils interviennent dans un cours d'histoire ? », « c'est mon devoir de former des citoyens conscients capables d'esprit critique ».

Ceux qui adoptent une attitude de laisser-faire manifestent donc une plus grande réserve en ces domaines que ceux qui suscitent systématiquement le débat. Mais cette différence d'attitude ne semble pas engager de divergences profondes dans les pratiques et les comportements des uns et des autres. Dans la plupart des cas en effet, et quelle que soit l'attitude adoptée, c'est la même finalité qui est assignée au comportement de

l'enseignant: dépassionner les débats, neutraliser les controverses, banaliser les sujets les plus « brûlants ».

Il faudra donc, dans notre analyse, aller au-delà de ces oppositions de principe sur lesquelles se cristallise l'attention des personnes interrogées, et nous demander si ceux qui sont favorables à l'ouverture de l'école sur la vie n'exercent pas, tout comme ceux qui y sont réticents, la même fonction de neutralisation des controverses au sein de leurs classes. Pour l'instant, retenons néanmoins qu'au niveau des orientations générales de profondes divergences séparent les progressistes des conservateurs.

3. L'ENSEIGNANT ET LA POLITIQUE

Nous avons également demandé aux professeurs de se prononcer par rapport à différents comportements politiques chez l'enseignant et de les noter sur une échelle de valeur allant de 0 à 4. Les comportements soumis à leur jugement impliquent des degrés différents d'engagement personnel et peuvent être comparés par paires. Ainsi, « parler en classe de problèmes politiques » (de façon neutre et sans s'engager personnellement) s'oppose à « exprimer en classe son opinion personnelle sur des problèmes politiques ». De même, le militantisme à l'intérieur de l'établissement, consistant par exemple à inciter des collègues à adhérer à un parti politique, s'oppose au militantisme à l'extérieur de l'établissement qui est symbolisé par la candidature à une élection.

Nous voyons ainsi apparaître un premier couple d'oppositions. Le débat politique en classe, auquel une majorité d'enseignants est favorable, obtient une note supérieure à la moyenne (2,3). Tandis que l'implication personnelle de l'enseignant dans ce débat est, au contraire, sévèrement jugée par les professeurs interrogés (1,3). Par conséquent, autant les professeurs sont favorables à la politique neutralisée, autant ils sont hostiles à la politique engagée.

Certes, les progressistes s'opposent aux conservateurs par le fait qu'ils sont toujours nettement plus favorables aux quatre comportements politiques qui leur sont soumis. Les différences sont donc, dans tous les cas, très significatives d'un point de vue statistique entre les non-syndiqués et les adhérents UA du SNES. Mais ces différences n'annulent pas l'opposition relevée entre la politique neutralisée et la politique engagée: elles s'y superposent.

Ainsi, les progressistes, moins violemment hostiles que les conservateurs à l'engagement personnel de l'enseignant devant ses élèves, y sont néanmoins assez réticents: la note qu'ils attribuent à un tel comportement est un peu inférieure à la moyenne (1,9) et s'oppose tout autant à la note très basse donnée par les conservateurs (1,0) qu'à la note élevée attribuée par eux-mêmes aux débats politiques en classe (2,6). C'est d'ailleurs la seule des quatre attitudes proposées qui amène les progressistes à se situer

au-dessous de la moyenne théorique, preuve — s'il en était besoin — que l'autocensure fonctionne chez eux avec beaucoup d'efficacité.

Le second couple d'oppositions est celui du militant « de base » et du notable, du militantisme « primaire » et de l'engagement anobli par la responsabilité. Ainsi, les professeurs réservent un traitement fort différent à ces deux modalités de l'action politique: inciter des collègues à adhérer à un parti ou être candidat à une élection. Seul le second comportement, l'engagement politique conçu du point de vue des chefs, des dirigeants, mais aussi institutionnalisé et ayant donc perdu son caractère de militantisme « sauvage », trouve grâce à leurs yeux: la note qui lui est attribuée, en moyenne, est la plus élevée de toutes (2,4).

Ce second couple recouvre d'ailleurs une seconde opposition qui se conjugue à la première: l'opposition de l'intérieur et de l'extérieur de l'appareil scolaire. L'intérieur de l'appareil étant généralement perçu, nous l'avons vu, comme le lieu par excellence des rapports individuels, le lieu où s'abolissent les distinctions sociales, l'action politique se trouve alors rejetée nécessairement dans le lieu des rapports sociaux, vers l'extérieur de l'appareil.

Mais il faut noter que ces oppositions-là se dissipent chez les progressistes. Les adhérents UA du SNES apparaissent ici comme ne faisant guère cas de l'opposition du notable et du militant ni de celle de l'intérieur et de l'extérieur du système. Un comportement politique d'un type nouveau apparaît donc chez eux, qui ne privilégie pas la politique des chefs au détriment de la politique des masses et ne s'arrête pas, respectueux, à la porte de l'école.

Toutefois, ce comportement ne vise que les adultes, collègues ou électeurs. S'il n'est pas laissé à la porte de l'école, il cesse, par contre, dès l'entrée dans la classe, comme si l'attitude progressiste entraînait ici trop en contradiction avec la fonction neutralisante qu'ils se sentent, malgré tout, contraints d'exercer sur leurs élèves, à l'exclusion de toute autre pratique.

TROISIÈME PARTIE

L'homogénéité des pratiques

CHAPITRE PREMIER

Les critères du jugement professoral

« Les valeurs institutionnalisées que l'école fait pénétrer dans les esprits sont valeurs étalonnées. Le rite initiatique conduit les êtres jeunes à un monde où tout se mesure, y compris l'homme. »

(Ivan Illich. Une société sans école, Paris, Seuil, 1971. p. 73.)

« Plus généralement, en l'absence d'une explicitation méthodique des principes et de toute préoccupation docimologique, les jugements professoraux s'inspirent de critères particuliers, variables selon les professeurs, et, comme dans la 'justice de cadî', restent directement liés au cas particulier. (...) Les 'petites perceptions' de classe sont d'autant plus insidieuses que la perception consciente et explicite des origines sociales aurait quelque chose de scandaleux. »

(P. Bourdieu, J-C. Passeron, Les héritiers, Paris Éd. de Minuit, 1964, p. 113.)

« Cette notion, ce mythe de la vraie note que mériterait un devoir, apparaît en effet à l'analyse: fallacieuse sur le plan théorique, abusive sur le plan méthodologique et absurde sur le plan pratique; mais bien commode évidemment, et idéologiquement orientée pour perpétuer l'idée dénuée de tout fondement selon laquelle il existerait quelque part dans l'harmonie préétablie une note qui serait la juste mesure d'un devoir; ce qui impliquerait que cette note serait 'celle que mérite celui qui la reçoit'. »

(J.-J. Bonniol, Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires, Aix-en-Provence, l'Université de Provence, 1972, thèse de 3e cycle.)

1. LA BAISSSE DU « NIVEAU »

Nous avons constaté, au travers des représentations de l'échec scolaire, que les enseignants sont plus fréquemment disposés à se plaindre d'un « niveau » insuffisant chez les élèves qu'à remettre en question la légitimité des contenus enseignés. Il apparaît d'ailleurs que la recrudescence des lamentations sur la baisse du niveau des élèves est liée à l'extension du public scolaire et à l'entrée de nouvelles couches sociales à l'école (Isambert-Jamati, 1970).

Cette notion de niveau revient si souvent dans les réflexions des enseignants qu'elle mérite qu'on s'y arrête quelque peu. Certes, cette notion est, comme beaucoup de jugements portés sur les élèves, assez floue et sert, selon le contexte, à des usages différents: elle s'applique par exemple à des individus (élèves qui « n'ont pas le niveau » ou ne « sont pas du niveau »), mais aussi à des groupes (classes qui ont « un bon niveau » tandis que d'autres ne l'ont pas), voire à des cohortes et sert alors à comparer des générations successives d'élèves (« le niveau baisse »).

Cette notion se présente, de surcroît, comme un jugement global porté sur la somme des connaissances (« le bagage ») et non comme une appréciation détaillée de performances particulières. Enfin, elle contient toujours un élément relationnel, d'ailleurs variable: le niveau des élèves est un rapport établi entre la somme des savoirs dont ils sont crédités à un moment donné, et ceux dont l'enseignant estime qu'ils devraient être munis.

L'estimation du niveau varie donc en fonction des exigences de l'enseignant et des points de référence qui servent de base à sa comparaison. Ce que l'élève doit absolument savoir, ce qu'il vaudrait mieux qu'il sache, ce qu'il peut ne pas savoir, ce qu'il devrait savoir idéalement, ce que la plupart (ou certains) des autres élèves de sa classe savent, ce que l'enseignant savait au même âge, ce que les élèves d'autrefois savaient (etc.), sont autant de points de référence utilisables dans une telle comparaison. Encore prenons-nous ici le terme « savoir » dans son sens le plus général possible, car il peut en réalité recouvrir — à lui seul — une gamme variée d'exigences cognitives différentes, selon l'enseignant qui s'y réfère.

On voit donc poindre une première source de divergences relatives à la détermination du niveau. Ces divergences, on n'ose les qualifier de purement techniques, tellement il apparaît vite qu'un second type de divergences se superposent et se conjuguent aux premières. Comme tout jugement permettant de classer des individus entre eux, la notion de « niveau » a en effet des fonctions sociales très précises (et dont la précision tient pour une bonne part, justement, à l'imprécision de la notion). Pour ce qui est des « sorties », cette notion sert à classer socialement dans une hiérarchie ceux à qui elle s'applique. Pour ce qui est

des « entrées », on va y retrouver, pour une bonne part, les positions sociales de départ des enseignants qui l'utilisent.

Aussi avons-nous posé aux professeurs la question suivante:

« D'après votre expérience personnelle, diriez-vous que, depuis dix ans, le niveau des élèves s'est amélioré, est resté le même ou a baissé ? »

	Notre enquête	SOFRES 1977 (lycées)
S'est amélioré	2	8
Est resté le même	31	28
A baissé	51	56
Non-réponse	16	8
	100 (204)	100

La concordance avec les résultats obtenus par le sondage de la SOFRES est, cette fois, un peu moins bonne que pour la question sur l'obligation scolaire. Il faut sans doute y voir l'effet d'une formulation de la question quelque peu différente ⁽³⁶⁾.

Le taux assez important de non-réponse constitue l'un des indicateurs des divergences d'appréciation sur la notion même de « niveau ». Près de la moitié des enseignants qui ne répondent pas à la question justifient en effet leur abstention par une remise en cause de la notion de niveau ou par le changement des critères de référence qui interdit, selon eux, toute comparaison dans le temps:

« Cette question, pour avoir un sens, nécessiterait une étude approfondie: les moyens de référence changent avec le temps », « cela me semble une fausse question. Il n'est pas possible de comparer ce qui n'est pas comparable et l'idée d'un niveau qui s'est amélioré ou a baissé est très subjectif ».

Un enseignant joint même à sa « non-réponse » un texte d'une page entière où il établit le catalogue des points sur lesquels les performances des élèves se sont, selon lui, améliorées ou dégradées depuis dix ans, pour conclure qu'il est impossible de répondre globalement à la question.

³⁶ Le libellé de la question posée par la SOFRES était le suivant: « D'après votre expérience personnelle, diriez-vous que le niveau des élèves s'améliore, baisse ou reste le même ? » Notre question, en introduisant une durée fixée à 10 ans, tendait à situer comme point de référence « l'avant-68 », restriction temporelle qui pouvait augmenter le sentiment de permanence. De plus, les choix proposés étant ordonnés, l'attraction par la réponse centrale a pu se manifester plus fortement.

Il apparaît alors que cette remise en cause de la question est plus fréquente à gauche qu'à droite, comme en témoigne la variation du taux de non-réponse selon l'appartenance syndicale: 3 % chez les non-syndiqués, 12 % chez les syndiqués conservateurs, 19 % au SGEN, 23 % chez les adhérents minoritaires ou sans tendance du SNES, et 26 % chez les sympathisants de la tendance UA. Même phénomène en fonction des attitudes à l'égard de l'obligation scolaire: 7 % chez les partisans de l'interruption anticipée contre 26 % chez les partisans de l'obligation prolongée.

Si la problématique du niveau séduit le mieux les enseignants conservateurs, c'est bien parce qu'elle est traditionnelle, à tous les sens de ce terme.

D'emblée, elle entre parfaitement en résonance avec toutes les attitudes qui déplorent le changement, les réformes, la démagogie à l'égard des nouvelles générations, la perte du sens de l'effort chez les jeunes etc. L'hostilité à tout ce qui est nouveau conduit alors à interpréter tout changement comme la manifestation d'une décadence profonde:

« Au milieu des difficultés actuelles, un mot d'ordre a pris cours, une sorte de loi-refuge non écrite, pernicieuse à mon avis: 'Plaire aux élèves'. Incohérence et démagogie, voilà à quelle sauce ils sont mangés ! », « Le niveau a terriblement baissé et c'était prévisible avec les réformes projetées ».

C'est donc bien d'une visée passéiste sur le système d'enseignement que provient ce thème: si le niveau des élèves ne cesse de baisser, l'avenir du système scolaire se trouve derrière nous et c'est vers le passé qu'il convient de se retourner. Il est donc peu étonnant que les plus jeunes soient moins attirés que leurs aînés par cette vision pessimiste (53 % contre 69 %).

Mais si des différences subsistent entre conservateurs et progressistes dans le taux de réponses, elles s'atténuent, par contre, singulièrement chez ceux qui produisent une réponse: 58 % des non-syndiqués estiment que le niveau des élèves a baissé, de même que 53 % des sympathisants de la tendance SNES-UA.

Les variables idéologiques structurent donc assez faiblement les opinions portées sur le niveau des élèves. Par contre, la fréquence du constat de permanence est assez nettement liée aux trajectoires enseignantes d'ascension sociale, tandis qu'à l'inverse le constat de dégradation semble refléter un mouvement de déclin. Ainsi, 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 des élèves 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.

On peut ainsi calculer, par comparaison entre la position du père et la position actuelle de l'enseignant, des trajectoires d'ascension, de maintien ou de déclin ⁽³⁷⁾ qui infléchissent les opinions sur l'évolution du niveau:

Niveau des élèves	Trajectoires enseignantes		
	Ascension	Maintien	Déclin
Amélioration	3	4	0
Maintien	45	36	29
Baisse	52	60	71
	100 (66)	100 (94)	100 (29)

Ainsi, comme toujours, les enseignants nous en apprennent plus sur leur propre univers social que sur le « niveau » de leurs élèves. Mais, à la différence d'autres questions plus statiques, l'accent est mis ici sur une évolution temporelle et non sur la comparaison de positions fixées à un moment donné. Ce que nous appréhendons dans les réponses, c'est donc la conscience qu'ont les enseignants de leur propre mouvement social, c'est la représentation qu'ils se font de l'histoire de leur classe sociale au travers de leur propre histoire individuelle.

En l'occurrence, les réponses ne sont pas liées à une structure, figée une fois pour toutes, des hiérarchies sociales: il faut tenir compte des positions de départ ainsi que de la position actuelle, et également savoir si la situation actuelle est elle-même un point de départ ou un point d'arrivée (rôle de l'âge dans la détermination de ce qui va advenir). Ainsi, les agrégés rejoignent les auxiliaires et les jeunes enseignants sur un plus faible taux de réponses pessimistes: les agrégés affirment ainsi que la suprématie de leur grade ne s'est pas altérée aux cours des dix dernières années, tandis que les MA, pour leur part, montrent que leur statut n'est que transitoire et que leur jeune âge rend probable sinon certaine une ascension sociale ultérieure.

³⁷ La trajectoire des individus a été calculée par comparaison entre la position du père et la position actuelle:

— l'indice de position du père est trichotomique:

A1 = élevé (cadres supérieurs et patrons),

A2 = moyen (enseignants, cadres moyens, petits indépendants),

A3 = bas (ouvriers et employés);

— l'indice de position actuelle est dichotomique:

B1 = élevé (lorsque le conjoint est patron ou cadre supérieur),

B2 = moyen (dans tous les autres cas).

Les trajectoires peuvent donc être d'ascension (A3/B1, A3/B2, A2/B1), de maintien (A1/B1, A2/B2) ou de déclin (A1/B2).

Enfin notons que les enseignants de mathématiques s'opposent nettement à l'ensemble de leurs collègues par une représentation optimiste de l'évolution du niveau de leurs élèves. Ils constituent en effet le seul groupe de l'échantillon pour lequel les réponses pessimistes représentent moins de la moitié des choix (47 %). Inversement, les constats de baisse du niveau s'élèvent à 63 % chez les enseignants de lettres, à 65 % chez les enseignants de disciplines techniques et à 67 % chez les professeurs de langues. Les professeurs de mathématiques affirment ainsi de façon sereine que se perpétue la suprématie de la matière la plus sélective — et donc leur propre suprématie.

On voit alors que, 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. Il apparaît ainsi à l'évidence que les enseignants ont partie liée — souvent à leur insu — avec les fonctions du système, et que, pour défendre certains de leurs intérêts de classe (prestige, position sociale, « qualité » de l'enseignement, qualification, rémunération, etc.), une seule stratégie s'avère « payante »: l'élitisme et le renforcement de la sélection sociale.

Certes, seule une petite minorité d'entre eux fait de l'élitisme sa profession de foi et du renforcement de la sélection un objectif explicitement revendiqué. On ne saurait par conséquent oublier que ce recul des thèmes élitistes traduit à sa façon une crise des objectifs.

Mais on ne saurait non plus prendre « pour argent comptant » les options démocratiques affichées ici ou là, sans les soumettre à l'analyse, car il apparaît à l'examen qu'elles entrent en contradiction, dans bien des cas, avec les stratégies individuelles et collectives de recherche d'un public scolaire favorisé, et avec les schèmes du jugement implicite qui tendent, presque toujours, à dévaloriser les classes populaires. Ce jugement négatif porté sur les classes populaires s'étend alors à toute modification du système qui tend à accroître la place qu'elles occupent à l'école (par exemple, la prolongation de l'obligation scolaire) et à tout ce qui entretient un rapport étroit avec ces classes: il s'étend donc aux sections et disciplines où elles sont massivement représentées (le technique, par exemple), et, bien sûr, aux professeurs qui y exercent et dont la position sociale se voit alors de multiples façons dévalorisée. Il s'étend enfin à l'état actuel des lycées par opposition à leur recrutement d'autrefois. Le sentiment que le niveau des élèves baisse traduit donc le regret d'un paradis perdu et la nostalgie d'un temps idyllique: le bon vieux temps où l'élite sociale constituait le public normal des lycées.

2. LE PORTRAIT DU « BON ÉLÈVE »

Afin d'explorer de façon plus détaillée les schèmes du jugement implicite porté sur l'élève, nous avons repris le questionnement adressé par Suzanne Mollo (1964) à des futurs maîtres, et avons demandé aux professeurs interrogés de faire le portrait du « bon élève », de l'élève « moyen » et du « mauvais élève ». Nul doute en effet que la plupart des enseignants se réfèrent constamment à ces « modèles », qui sont à la fois des jugements se caractérisant par leur aspect normatif et des guides pour l'action suscitant des types déterminés de comportements.

Si le « modèle » se constitue en effet comme médiateur entre la théorie et les pratiques quotidiennes, nous faisons néanmoins l'hypothèse qu'il entretient des liens beaucoup plus étroits avec les pratiques qu'avec les réflexions théoriques. De la sorte, les débats à caractère général seraient par excellence le lieu de la dissension et des ruptures, tandis que les modèles pratiques du jugement — beaucoup moins soumis à la critique — seraient au contraire le lieu du consensus, ou du moins le lieu où s'atténuent les clivages idéologiques et par où se diffusent le mieux, à un moment donné, les représentations sociales dominantes.

« Quelles sont, d'après votre expérience, les caractéristiques principales du bon élève, de l'élève moyen et du mauvais élève ? »

Certes, l'on pourrait objecter que la problématique ainsi présentée aux enseignants est « piégée », en ce sens qu'elle contraint ceux qui s'y soumettent à accepter les critères dominants du jugement. Mais l'on peut très facilement montrer, en réalité, qu'elle ne constitue pas un artefact, une situation artificiellement créée par l'enquête, mais qu'elle imprègne au contraire le milieu ambiant, pourrait-on dire, où se mettent en œuvre quotidiennement les représentations professorales. Si un quelconque « piège » existe, il n'est alors certainement pas le fait de l'enquêteur. Cette objection soulève néanmoins un aspect réel auquel il convient d'être attentif. Si l'acceptation des catégories « spontanées » du jugement sur les élèves (bon / moyen / mauvais) implique, dans une certaine mesure, le ralliement de l'enseignant à l'idéologie dominante — et constitue en quelque sorte un brevet de conformité avec le modèle du « bon » enseignant diffusé par ladite idéologie —, on voit immédiatement qu'il n'y a qu'un moyen d'y échapper: en refusant théoriquement de se référer à ces modèles et en mettant en œuvre pratiquement un tel refus.

Mais il apparaît aussitôt que la mise en pratique d'un tel refus créerait une situation difficilement tenable pour le professeur, entraînant son rejet immédiat en tant que « mauvais enseignant », vu le poids des contraintes institutionnelles et des pressions sociales qui pèsent tout particulièrement sur cet aspect du travail pédagogique. De plus, un tel comportement, mené à titre individuel, perdrait une grande partie de son sens en perdant l'essentiel de son efficacité, et n'existe de fait qu'à certaines périodes

d'action collective où la suspension de la notation par les enseignants constitue, par exemple, un moyen de pression toujours temporaire — et qui n'implique, par ailleurs, aucune remise en question des critères sociaux du jugement.

Nous nous en tiendrons par conséquent à prêter une attention particulière aux enseignants qui manifestent explicitement leur refus théorique des catégories utilisées:

« Pour moi, ces distinctions ne correspondent pas à grand-chose. D'autant plus que le même élève peut être, pour des raisons diverses, objectives et personnelles, successivement (voire simultanément) bon, moyen et mauvais », « Peu satisfaisant. J'imagine que vous voulez dire dans le système actuel, car autrement on peut imaginer qu'il n'y a pas de différence », « D'autres critères s'imposent pour évaluer l'adolescent », « Schématique ! », « ce classement m'échappe », « Sans objet: si l'on répond à cette question on accepte les critères actuels et on ne s'interroge pas sur l'inadaptation du ' mauvais ' élève. Mais, bien sûr, je suis bien obligé de juger mes élèves en fonction de ces critères ! », « La question me semble être quelque peu raciste », « C'est l'administration, avec les notes, qui détermine le bon, le moyen, le mauvais ».

Si cette attitude, notamment dans la dernière réponse citée, prend quelquefois la forme d'une fuite de l'enseignant devant ses responsabilités, on conviendra cependant qu'il est difficile pour le professeur d'aller au-delà de cette remise en cause purement verbale des catégories traditionnelles du jugement. Il reste, par conséquent, que cette remise en cause est déjà en soi un élément novateur des représentations enseignantes, puisqu'elle tend à faire éclater le modèle imposé et à réactiver la contradiction théorie-pratique.

Ceux qui récusent explicitement les critères traditionnels et refusent d'attribuer un quelconque crédit à la hiérarchie des dignités scolaires apparaissent ici comme une fraction particulièrement résolue, comme une force de contestation des distinctions scolaires qui sont indissolublement des distinctions sociales.

On ne sera donc pas étonné de constater que cette attitude est, dans l'ensemble, extrêmement minoritaire et ne se manifeste que chez 9 % des professeurs interrogés. On ne sera guère plus surpris d'en découvrir les variations selon l'appartenance syndicale: les sympathisants de la tendance UA du SNES sont les seuls à se situer au-dessus de cette moyenne — et nettement — avec 19 %, suivis par les autres adhérents du SNES (9 %), les non-syndiqués (7 %), les membres du SGEN (5 %) et enfin les syndiqués conservateurs (4 %). La contestation des termes du problème suit également les lignes de partage de la question sur la scolarité obligatoire: 4 % chez les partisans de l'interruption, 11 % chez les partisans du maintien et 17 % chez les partisans de la prolongation. Si les autres variations sont tout à fait négligeables, on notera néanmoins que ce

refus des distinctions scolaires semble un peu plus marqué chez les professeurs les plus âgés (13 % contre 6 %), et chez les enseignants d'origine non populaire (11 % pour toutes les catégories contre 4 % chez ceux dont le père est ouvrier ou employé — et 4 % également lorsque les conjoints sont employés ou cadres moyens). Ceci semblerait indiquer que l'adhésion aux valeurs hiérarchisées de l'école est plus forte dans les milieux populaires qui sont pourtant les premières victimes des classements qu'elle opère. Mais il est vrai que les professeurs qui en sont issus doivent précisément à l'école, et à leur statut d'ancien « bon élève », leur destin exceptionnel au regard de celui de leur classe d'origine, et sont donc, de ce fait, les moins portés à regarder d'un œil critique les distinctions qui leur ont d'abord permis de se distinguer.

Si les variations de cette attitude sont donc instructives, on ne saurait toutefois perdre de vue que leur amplitude est relativement réduite puisque, dans le cas le plus favorable, elle n'est adoptée que par deux enseignants sur dix.

Dans tous les cas, par conséquent, la grande majorité des professeurs se rallie sans hésitation aux catégories familières proposées et se livre même à une grande recherche de termes et d'expressions pour mieux en délimiter les frontières. Brosser le portrait du « bon élève » semble, de ce point de vue, avoir particulièrement stimulé les professeurs interrogés puisqu'ils n'utilisent, pour ce faire, pas moins de 541 caractéristiques contre 396 pour le « mauvais élève » et 324 pour l'élève « moyen » (tableau I).

TABLEAU I. — Portraits d'élèves (en % des enseignants)

Bon élève		Élève moyen		Mauvais élève	
Motivé	65	Studieux mais terne	57	Manque de motivation	63
Intelligent	56	Manque de motivation	34	Déficiences intellectuelles	32
Travailleur	40	Manque de travail	28	Manque de travail	29
Conduite, socialisation	27	Intelligence médiocre	27	Conduite, socialisation	27
Brillant	24	Intelligent, doué	16	Famille, milieu	9
Famille, milieu	7	Conduite, socialisation	12	Grave déséquilibre psychologique	8
Doué	4	Motivé	10	Mauvaises bases	8
		Famille, milieu	2	Travailleur	5
				Intelligent	3
Nb. d'enseignants	161		138		152
Nb. de caractéristiques	541		324		396
Nb. moyen de caractéristiques par enseignant	3,4		2,3		2,6

Les portraits du bon et du mauvais élève sont antithétiques: tout ce qui est reconnu au bon élève de positivité est attribué en négatif au mauvais élève.

A la lecture de ces portraits, parfois lyriques, on apprend ainsi que le bon élève est « intéressé, curieux d'esprit, attentif, motivé, enthousiaste, passionné, qu'il a le goût, le plaisir d'étudier, la soif d'apprendre (etc.) » et, pour tout dire, qu'il « a envie de passer son adolescence à faire des études ». A l'opposé, le mauvais élève ne manifeste que « désintéret, ennui, mollesse, inappétence totale ». Il est « vide, inerte, mal dans sa peau, paralysé, apathique, amorphe, éteint, renfermé, muet, déphasé » (etc.). Bref, « il vient en classe pour avoir chaud en hiver ».

En second lieu, le bon élève est, bien sûr, « intelligent ». Il « a des possibilités », manifeste « une compréhension profonde, du raisonnement, de la réflexion, une grande ouverture d'esprit, une aptitude à l'abstraction ». Tandis que le mauvais élève, décidément, « ne comprend rien ». Il est « incapable, bête, peu doué, inintelligent, incohérent, stupide, perroquet » (etc.), bref il souffre d'un « manque de moyens » voire d'une « infirmité intellectuelle ».

Sur le plan des efforts mis en œuvre dans le travail scolaire, le bon élève est « travailleur, appliqué, sérieux, persévérant, assidu », tandis que le mauvais élève « bâcle son travail », « s'en fout » et fait preuve de « mauvaise volonté », car il est « paresseux, négligent, fumiste » (etc.).

De plus, ce n'est pas sur le seul plan du travail scolaire que se manifeste la bonne volonté du bon élève, mais pour l'ensemble des relations sociales qu'il entretient, et notamment avec son maître. Ainsi, il est « docile, poli, respectueux, souple, soumis, discipliné ». Il manifeste sa « bonne éducation » par une « correction de la tenue et de l'attitude » et « une bonne présentation sous toutes ses formes ». Il « obéit » et « fait tout ce qu'on attend » car il « sait s'adapter » et se trouve « bien intégré au système ». En quelque sorte, c'est un « élève modèle ».

Serons-nous alors étonnés d'apprendre que le mauvais élève est catalogué comme « agité, perturbateur, absentéiste, bavard, insolent, dissipé, casseur, hostile, agressif, inadapté » ? En effet, s'il fait à ce point preuve de « mauvaise tenue » c'est parce qu'il « cherche à déranger les autres » ou, pire encore, parce qu'il « prend les enseignants pour des ennemis ».

Mais le portrait sans failles du bon élève s'arrête ici, car apparaît à présent un élément contradictoire, qui vient s'opposer à tout ce qui a été dit à propos des efforts déployés par le bon élève dans son travail. Un groupe d'enseignants souligne, au contraire, « l'absence d'efforts », « l'aisance » et, pour tout dire, « le brio » caractérisant, selon eux, les bons élèves.

Ainsi, le bon élève est « riche, créatif », il a de la « personnalité, de la facilité, du talent, de l'originalité », il développe une « vision personnelle du monde », ce qui l'amène à « survoler et dépasser la question ». Bref, « il n'est pas scolaire ». De ce point de vue, il ne s'oppose pas au mauvais élève (dont nul ne songe à souligner l'absence de brio) mais, plutôt, à l'élève moyen décrit comme « studieux mais terne ». L'élève moyen est, en effet, un être hybride, pétri de contradictions, et sur lequel les jugements se font toujours restrictifs. Il est l'éternelle imperfection,

l'œuvre inachevée, la créature qui n'a pas pu s'élever à la hauteur du modèle, et chez lequel les enseignants se plaisent à souligner les manques. Chez l'élève moyen, en effet, la médaille a toujours un revers: ce qu'il peut contenir de positif a toujours un aspect négatif. Il est tantôt motivé mais d'une intelligence médiocre, tantôt intelligent mais peu travailleur, tantôt travailleur mais peu brillant. Les caractéristiques mêmes qui pourraient servir à le valoriser se voient retournées contre lui. Par exemple, ses efforts dans le travail, qualité que beaucoup apprécient chez le bon élève, se voient chez lui systématiquement dévalorisés et servent plutôt à creuser encore l'écart qui le sépare d'une élite qui domine sans effort.

Ainsi, il « s'applique, fait ce qu'il peut » sans résultats transcendants, il est « bûcheur mais faible, bosseur mais avec peu d'originalité, appliqué, sérieux mais sans génie, courageux mais médiocre, accrocheur mais trop scolaire ». En réalité, pour l'enseignant, il sera toujours sans véritable consistance car « il est du bois dont on fait les flûtes ». Les élèves moyens forment donc une masse indistincte dont la seule réalité est de servir de faire-valoir aux sujets exceptionnels distingués par l'enseignant. Il n'est pas étonnant, par conséquent, que les professeurs semblent quelque peu pris de court pour les qualifier: le portrait de l'élève moyen amène le plus fort taux de non-réponse et, chez ceux qui répondent, le plus faible taux de caractéristiques produites.

Aucun enseignant ne semble donc valoriser ni les efforts de l'élève moyen ni, bien sûr, son manque de travail, alors que chez le bon élève tout semble au contraire sujet d'extase aux professeurs: s'il travaille on lui en sait gré, mais s'il réussit sans fournir d'effort apparent son mérite n'en est que grandi.

Enfin, il faut évoquer une dernière catégorie de jugements, appliqués exclusivement aux mauvais élèves, et qui contribuent à les marginaliser encore plus: il s'agit du diagnostic d'un grave déséquilibre psychologique. Ainsi, le mauvais élève se voit décrit par près d'un enseignant sur dix comme « anormal, profondément perturbé, très fragile, caractériel », voire « autistique ». Il « manque de stabilité nerveuse », manifeste des « blocages psychologiques » et, pour le moins, un « narcissisme négatif », résultant peut-être d'un « mauvais état neuro-psychique ». On voit ainsi à quelle entreprise de pathologisation de l'échec scolaire sert le langage pseudo-médical dont abuse une certaine vulgarisation psychologique.

A l'issue de ce tour d'horizon, comment ne pas remarquer à quel point les schèmes du jugement spontané sont ici éloignés des représentations générales produites par les professeurs à propos de l'échec scolaire ?

Il n'est guère besoin d'insister sur l'effondrement des caractéristiques reliées à une cause sociale de l'échec ou du succès à l'école: la seule catégorie qui en fait état est celle de la famille et du milieu socioculturel, regroupant, dans le meilleur des cas, 9 % des réponses. Encore faudrait-il souligner que les problèmes familiaux d'ordre psychologique et

individuel s'y taillent la part du lion: la « vie familiale harmonieuse », la « famille équilibrée » ou le « milieu familial sain » s'opposent aux « parents qui divorcent ou s'entendent mal », et à la « non-acceptation d'un petit frère ou d'une petite sœur ». L'origine sociale proprement dite est reléguée en dernière place. Parfois même elle ne vient à point que pour contredire les relations statistiques connues, comme dans cette étonnante définition du mauvais élève: « mal aimé par des parents très aisés ».

Comment ne pas remarquer, en contrepartie, que le manque d'intelligence, mentionné par seulement 10 % des enseignants comme cause d'échec scolaire, est à présent attribué par un tiers d'entre eux au mauvais élève, tandis que l'intelligence ou les dons obtiennent 60 % des suffrages au palmarès des qualités du bon élève ? Nous voyons en effet se manifester ainsi deux processus implicites de la pensée. Le premier de ces processus, qui n'est autre que la restriction mentale, saute aux yeux lorsque l'on fait la somme des références positives ou négatives à l'intelligence selon les trois types d'élèves: 60 % pour le « bon élève », 43 % pour l'élève « moyen » et 35 % pour le « mauvais élève ». En somme, plus le jugement tend à devenir négatif, plus il s'entoure aussi des pudeurs de l'informulé et des indulgences de l'implicite.

Ce phénomène, observé ici sous son aspect collectif, apparaît bien entendu dans de multiples manifestations individuelles, dont nous donnerons une illustration. Par exemple, le même professeur qualifie le bon élève de « travailleur et intelligent », l'élève moyen de « peu travailleur et intelligent », et le mauvais élève de « peu motivé, peu intéressé ». Comment ne pas remarquer alors que la disparition du qualificatif « intelligent » dans le seul cas du mauvais élève a une signification très forte, celle d'affirmer, précisément, l'inintelligence du mauvais élève, la disparition du terme traduisant la disparition de son objet ? Si cette absence d'intelligence du mauvais élève parvient alors à s'imposer comme évidence première, c'est grâce à la ruse du non-dit, du « cela va sans dire », qui permet aux enseignants d'imaginer qu'ils évitent d'accabler le mauvais élève et qu'ils parlent d'autre chose que de son inaptitude intellectuelle, alors qu'en réalité ils ne parlent que de cela.

Le deuxième processus nous conduit à rechercher dans les différences des conditions de production du discours les oppositions rencontrées dans les représentations produites par les mêmes individus. Tout se passe, par conséquent, comme s'il y avait deux niveaux distincts dans les représentations enseignantes: le savoir sociologique, plus ou moins élaboré mais toujours abstrait, qu'ils ont sur l'échec scolaire, et leur conscience spontanée et quotidienne du problème. Entre les deux niveaux, les passerelles semblent fragiles: même le savoir sociologique le plus nourri et le plus étayé ne se restreint jamais autant que lorsqu'il s'applique à son propre univers social. Il est alors relégué au niveau des explications de second ordre, voire même purement et simplement occulté.

L'appareil-école fournit d'ailleurs une structure admirable pour la mise en œuvre de cette dualité permanente qui modèle les représentations professorales (abstrait/concret, universel/particulier, société/individu, etc.): l'extérieur en est menaçant, avec ses forces que l'on devine hostiles à l'enseignant (parents d'élèves, pouvoir politique, pouvoir économique), et c'est à cet extérieur que s'applique le savoir sociologique, qui fonctionne d'ailleurs souvent comme « mécanisme de défense » contre les intrusions publiques dans le domaine « privé » de la pratique pédagogique. L'intérieur de l'appareil, et notamment ce qui se passe dans la classe, est vécu au contraire comme appartenant en propre à l'enseignant. C'est le domaine privé des « franchises universitaires », de l'autorité pédagogique et de la compétence professorale: c'est là que l'enseignant cumule le plus de pouvoirs (classements, distinctions, récompenses, sanctions) même lorsqu'il fait mine de s'en dessaisir. C'est donc par excellence le lieu rassurant du particulier et des rapports individuels, représentation dont la nature sociale est aussi claire que, par exemple, le sentiment du « chez-soi » engendré par les rapports de propriété privée.

L'enseignant en effet se sent d'autant plus « chez soi » dans sa classe qu'il y est « entre soi », c'est-à-dire entre gens du même monde, avec des élèves appartenant à l'élite sociale. D'où son malaise croissant avec « l'intrusion » de nouvelles couches sociales à l'école, sa quête constante de lieux d'exercice à recrutement bourgeois et également sa protestation contre la pléthore, contre la masse, avec toutes leurs connotations aristocratiques.

C'est donc dans le domaine des jugements portés sur les individus que l'enseignant possède le plus de pouvoir personnel, le plus de liberté de décision. Le système lui délègue ce pouvoir et cette liberté en l'investissant de l'autorité et de la compétence pédagogique, sans renoncer toutefois à en contrôler l'usage, notamment par le moyen d'inspections et de notations périodiques. Mais le système lui fournit de surcroît les modèles du bon enseignant et du bon élève, le bon enseignant étant notamment celui qui use judicieusement de son pouvoir, en conscience, non pour avantager tel ou tel selon ses préférences particulières, mais pour distinguer le bon élève et flétrir le mauvais, en toute justice, selon les catégories universelles du savoir. Cela suppose évidemment que l'enseignant accorde lui-même tout son crédit à ces catégories universelles, mais les procédures du recrutement initial permettent précisément que seuls ceux qui ont de « bonnes dispositions » à cet égard aient accès à la fonction, l'accès à la fonction renforçant lui-même ces bonnes dispositions, auxquelles l'enseignant doit en premier lieu sa situation et, par la suite, diverses bonifications sous la forme d'un avancement plus rapide.

Si le sociologue sait bien que ces bonnes « dispositions » à l'égard de la culture légitime se trouvent particulièrement concentrées dans certaines classes sociales (la petite bourgeoisie faisant preuve en ce domaine du

maximum de « bonne volonté » culturelle), et s'il découvre sans surprise l'origine sociale, et des enseignants et des bons élèves, l'enseignant attribue au contraire son destin personnel exclusivement aux qualités personnelles qui lui ont permis de se distinguer socialement. Et il mettra alors son point d'honneur et toute sa « conscience » — c'est-à-dire inconsciemment tout son intérêt de classe — à discerner chez ses élèves ces bonnes dispositions qui lui sont si chères.

On voit alors que tout se conjugue pour permettre le meilleur rendement possible de l'appareil-école en matière de sélection sociale. Si la contrainte d'État est nécessaire en matière de recrutement initial et de contrôle périodique du corps enseignant, il est encore plus nécessaire que cette contrainte s'efface dans l'exercice quotidien, pour laisser libre champ aux déterminations de classe des professeurs: ainsi le pouvoir qui leur est délégué ne s'apparaît fondé que sur la justice, l'autorité dont ils sont investis n'est nullement perçue comme arbitraire social, et les jugements qu'ils portent dissimulent profondément leur caractère de classe.

Les enseignants qui soulignent « l'intérêt », « l'aisance », « les moyens » intellectuels et la « richesse » de pensée du bon élève, s'opposant par exemple à la « pauvreté » d'expression du mauvais élève, seraient sans doute les premiers à protester si l'on restituait à ces métaphores leur sens premier, c'est-à-dire leur signification économique, leur signification de classe. Toutefois cette dénégation même inciterait plutôt à penser que le détournement de sens opéré ici prend la valeur d'une restitution de sens qui éclaire singulièrement la nature sociale des distinctions scolaires.

Si l'aisance scolaire du « bon élève » renvoie donc, en réalité, à son aisance matérielle, c'est bien entendu de façon inconsciente et même, pourrait-on dire, de façon refoulée. Nous constatons là, en effet, que des niveaux de conscience divers peuvent se manifester chez les mêmes individus selon les situations auxquelles ils se trouvent confrontés. Si 86 % des professeurs interrogés sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle le système scolaire favorise les élèves issus des milieux sociaux les plus aisés, 7 % d'entre eux seulement se souviennent que le « bon élève » a des parents, quelques-uns allant même jusqu'à se rappeler à quels milieux sociaux appartient ces parents.

Comment ne pas en conclure que si, pour certains, les anges n'ont pas de sexe, pour la grande majorité des professeurs les bons élèves n'ont pas d'origine sociale ? Essence abstraite qui recouvre une collection d'êtres toujours singuliers, le bon élève doit la pureté de sa perfection à son indétermination sociale.

Que viendraient alors faire les relations statistiques et les déterminants sociaux — qui ne pourraient qu'affaiblir l'universalité du modèle en y introduisant la relativité, la négativité et la critique — dans cet univers de perfection où se meuvent les représentations professorales ? Une chose est d'ailleurs certaine: ce ne sont pas sur des critères sociaux que sont jugés les élèves, chaque enseignant peut s'en porter garant, et la réussite

scolaire de nombreux fils et filles d'ouvriers peut également en témoigner. Il n'en faut pas plus pour que la division sociale, même reconnue théoriquement, continue à être quotidiennement ignorée.

Les jugements quotidiens portés sur les élèves étant ainsi expurgés de toute référence sociale consciente, on conçoit aisément qu'en ce domaine les clivages idéologiques aient tendance à s'estomper et les points de vue à se rapprocher.

Pour illustrer ce rapprochement, considérons la fréquence avec laquelle les conservateurs et les progressistes citent les distinctions socialement les plus classantes. On se souvient qu'à propos de la détermination des causes de l'échec scolaire ces deux groupes s'opposaient diamétralement sur l'importance respective à donner aux différents facteurs, sociaux et individuels. A présent, certaines convergences sont étonnantes: 61 % des syndiqués SNES-UA se réfèrent à l'intelligence ou aux dons du bon élève, ainsi que 56 % des non syndiqués. De même, la motivation est donnée comme caractéristique du bon élève par 64 % des non-syndiqués et 61 % des SNES-UA.

Certes, il faut noter que seulement 27 % des sympathisants de la tendance UA (et une proportion identique de syndiqués conservateurs) attribuent des déficiences intellectuelles au mauvais élève, alors que 43 % des non-syndiqués invoquent cette caractéristique. Mais peut-on encore attribuer cette différence à des oppositions idéologiques tranchées ou ne faut-il pas y voir plutôt de simples nuances dans l'expression d'une même représentation ? Ce que nous avons constaté sur le processus de restriction mentale ne laisse ici planer aucun doute: affirmer l'intelligence du « bon élève » c'est déjà prendre implicitement parti sur celle du « mauvais élève », même si l'on préfère en la circonstance laisser en suspens son jugement. Si la convergence des appréciations sur le premier laisse la place à des divergences au sujet du second, c'est alors tout simplement que la restriction mentale est un peu plus accusée chez les uns que chez les autres.

Aussi, si certaines différences subsistent, l'écart entre « conservateurs » et « progressistes » semble à ce point réduit que la validité de ces appellations trouve ici sa limite.

Un seul thème permet aux oppositions entre conservateurs et progressistes de se retrouver de façon à peu près cohérente: il s'agit du thème de la famille et du milieu socioculturel, qui introduit dans le modèle une dimension sociale de modeste importance. Aucun syndiqué conservateur n'en fait mention à propos du mauvais élève, ainsi que 2 % des adhérents minoritaires ou sans tendance du SNES et 9 % des non-syndiqués, contre 16 % des adhérents du SGEN et 23 % des syndiqués SNES-UA. Mais l'on voit dans quelles limites se développent ces oppositions dont l'ampleur est toute relative au regard des convergences observées par ailleurs sur des caractéristiques essentielles. Le refoulé social des critères du jugement reste ainsi profondément dissimulé, quelles que soient les opinions professées en d'autres domaines.

Ce qui structure alors 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. Ainsi, on ne peut qu'être frappé de la profonde cohérence observée par la variation des principaux thèmes de référence selon le grade:

	MA	Certifiés	Agrégés
Bon élève:			
Motivé	60	62	74
Intelligent	43	58	62
Brillant	11	26	33
Élève moyen:			
Studieux mais terne	40	57	71
Références à la motivation	37	38	56
Intelligence médiocre	20	28	29
Manque de travail	33	32	20
Mauvais élève:			
Manque de motivation	39	64	75
Déficiences intellectuelles	24	33	36

On peut remarquer que l'appréciation des caractéristiques les plus prestigieuses de la réussite scolaire (intelligence, brio, motivation) épouse étroitement la hiérarchie des compétences socialement attribuées à chaque catégorie de grade. De la sorte, l'insistance plus ou moins fréquente sur ces qualités ou sur leur absence traduit directement les divers degrés de compétence reconnus aux enseignants.

La seule caractéristique qui fait exception, puisqu'elle donne lieu à un mouvement inverse, est celle du manque de travail attribué à l'élève moyen. Mais ce mouvement inverse confirme lui-même toute l'ambivalence que recèle l'éloge du travail: la valeur qui lui est conférée n'est que subalterne, c'est la valeur-refuge qui borne les aspirations de ceux à qui les qualités les plus prestigieuses sont refusées.

Ici encore, les distinctions scolaires semblent directement refléter les rapports sociaux de production: n'est-ce pas l'opposition capital/travail qui imprègne de part en part ce procès de mise en valeur du « capital culturel » au détriment du « travail scolaire » ?

Si cette hypothèse demande à être confirmée, il convient alors de se reporter aux origines sociales des enseignants interrogés pour y chercher un commencement de preuve. Voici en effet quelles sont les principales variations des modèles selon la profession du père des répondants:

	Pères employés ou ouvriers	Origine intermédiaire	Pères patrons et cadres supérieurs
Bon élève:			
Motivé	55	68	74
Intelligent, doué	55	60	68
Brillant	25	20	32
Travailleur	38	45	29
Conduite	33	26	21
Élève moyen:			
Références à l'intelligence	35	43	54
Références à la motivation	38	39	68
Absence d'effort	15	38	18
Conduite	21	9	11
Mauvais élève:			
Manque de motivation	54	62	74
Manque de travail	22	33	26
Conduite	32	25	26

Les modèles « spontanés » du jugement sont donc profondément structurés par l'origine sociale des professeurs. Chaque groupe manifeste, par une insistance plus ou moins marquée sur tel ou tel aspect, qu'il continue de porter les valeurs de sa classe d'origine.

Ainsi, trois ensembles de représentations se dégagent du modèle commun révéral par tous. Le premier ensemble regroupe les qualités que nous avons relevées comme étant les plus prestigieuses: brio, intelligence, motivation. Les classes « supérieures », qui s'en jugent les plus dignes, manifestent par une insistance qui ne se dément jamais leur propre prétention à ces titres.

Le deuxième ensemble est celui des qualités ambivalentes liées au travail: nous avons déjà plusieurs fois noté à quel point cette morale de l'effort et de l'ascension laborieuse était valorisée dans les classes « moyennes ».

Il ne reste alors aux classes populaires qu'à se distinguer par leur obéissance, leur soumission et leur attachement à l'ordre. Ces valeurs, également ambiguës, se retrouvent en effet dans l'appréciation de la conduite des élèves: le respect du maître, le calme et la discipline évoquent irrésistiblement l'acceptation de l'ordre social que l'on exige des classes dominées. Si le calme est équilibre, il peut être aussi apathie, et si la discipline est maîtrise de soi, elle peut également être servilité. Dès lors, ces images renvoient aux rapports de force qui régissent une société divisée en classes.

Les classes populaires sont en effet trop fréquemment désignées comme des classes « turbulentes », comme une menace de « chaos » dressée contre l'ordre social, pour que les variations enregistrées ici n'aient pas quelque rapport avec ces représentations sociales. Les dominés sont ainsi toujours contraints de manifester — par une sorte de surenchère où se révèle toute leur dépendance — leur attachement à l'ordre, leur discipline et leur respect des autorités. Si l'on voit bien en quoi cet attachement est, dans certaines circonstances, un gage d'intégration au système et une

manifestation d'allégeance à l'égard des classes dominantes, il faut cependant y déceler également une force qui peut, le cas échéant, être retournée contre ce même système: on saisit là l'éloge que faisait Lénine de la « discipline » du parti prolétarien, s'opposant à l'inorganisation et à l'esprit anarchiste des éléments petits-bourgeois.

Ce troisième ensemble de représentations est donc lui aussi, très directement, issu des valeurs de référence propres aux classes d'origine. Aussi retrouvons-nous le même phénomène en relation avec la position sociale des conjoints: par exemple, la bonne conduite du bon élève est appréciée par 35 % des professeurs mariés en milieu populaire, contre 14 % des enseignants mariés en milieu aisé, tandis que ces derniers valorisent au contraire beaucoup plus l'intelligence que les premiers (76 % contre 55 %). Quant à la référence au travail, elle est ici très rare chez les professeurs dont le conjoint a une position sociale subalterne (15 %), beaucoup plus fréquente dans les milieux aisés (41 %), et encore plus forte chez les autres enseignants (46 %).

Ce sont donc essentiellement les positions de classe qui structurent les jugements quotidiens émis par les professeurs. Si les hommes se réfèrent un peu plus souvent que les femmes au travail des élèves, et si les femmes valorisent beaucoup plus l'intelligence du bon élève que les hommes (66 % contre 45 %), il faut y voir non des caractéristiques liées au sexe mais l'influence des modèles de jugement adoptés par leurs milieux respectifs.

De même, si l'intelligence du bon élève est plus fréquemment revendiquée dans les sections « C » (65 % contre 49 % dans les autres sections), est-ce réellement parce que les élèves y seraient plus « intelligents » qu'ailleurs, ou n'est-ce pas plutôt parce qu'ils y sont nettement plus bourgeois ? Et si l'élève moyen est défini comme studieux mais terne par 76 % des professeurs les mieux rémunérés contre 43 % des enseignants dont les revenus sont les plus bas, ce jugement ne laisse-t-il pas transparaître, profondément, tout le mépris dans lequel les classes « supérieures » tiennent un travail qui ne permet d'atteindre ni l'aisance symbolique, ni surtout l'aisance matérielle ?

Certes, l'opposition du travail et du brio — celle de l'artisan et de l'artiste — n'est pas univoque: nous avons déjà relevé l'aspect technique qui sous-tend son aspect social. Il est indéniable que la nature même des processus de connaissance mis en œuvre modèle cette dualité des représentations sociales. Ainsi, les professeurs de lettres sont-ils deux fois plus nombreux que ceux de sciences (36 % contre 18 %) à trouver « brillant » le bon élève, tandis que la valorisation du travail observe un mouvement inverse (36 % chez les premiers contre 50 % chez les seconds).

Mais cette opposition d'ordre technique ne peut longtemps dissimuler ses fonctions sociales. Si la valorisation de l'ascension par le travail trouve son point culminant dans les classes « moyennes », c'est aussi dans ces mêmes classes que l'on trouve la plus forte volonté d'exclusion à l'égard

des travailleurs, c'est-à-dire à l'égard de ceux dont le travail n'a pas permis l'ascension sociale.

Ainsi nous voyons que les références sociales consciemment organisées en systèmes idéologiques tendent à disparaître des modèles pratiques du jugement. A leur place, se réorganisent différemment — et de façon inconsciente — de nouveaux systèmes de référence qui sont le reflet immédiat des positions et intérêts des classes en présence. Sans doute est-ce par ce biais (que l'on pourrait appeler « instinct » ou inconscient de classe, par opposition à la « conscience de classe ») que l'idéologie des classes dominantes parvient finalement le mieux à s'imposer.

Mais il faudrait également pouvoir étudier la transformation de ces modèles spontanés dans la double relation qu'ils entretiennent avec les rapports sociaux et avec les luttes idéologiques et politiques. Privés de leur dimension historique, ils ne peuvent que donner l'impression illusoire d'une profonde pesanteur sociologique et d'une éternité des formes actuelles de la domination de classe.

Étudiés à un moment donné, ces modèles pratiques du jugement permettent toutefois d'affirmer que les professeurs ne jugent leurs élèves ni en leur nom personnel, ni en se référant à des valeurs universelles, mais, en toute inconscience, au nom de leur classe sociale.

3. LA NOTATION OU L'INFAILLIBILITÉ PROFESSORALE

La notation a fait l'objet, au cours du dernier quart de siècle, d'une critique systématique sur deux fronts: une critique issue des recherches docimologiques de certains psychologues et une critique d'ordre politique qui s'est développée notamment avec le mouvement étudiant de mai 1968 en France et se fonde pour une part sur certains travaux de sociologie de l'éducation.

Les critiques qu'adressent les docimologues aux systèmes de notation usuels sont si diverses et les expériences réalisées si nombreuses qu'il n'est pas concevable d'en esquisser ici un résumé même sommaire. Parmi d'autres, trois ouvrages nous donnent un riche aperçu de ce foisonnement: une étude française déjà ancienne (Piéron, 1963) et deux travaux plus récents (de Landsheere, 1974, et Noizet, Caverni, 1978).

Disons, d'une façon toute générale, que la plupart des expériences réalisées mettent en évidence les énormes distorsions enregistrées dans la notation d'un même devoir par des dizaines, voire des centaines, de correcteurs différents (selon Piéron, il faut 127 correcteurs différents pour que soit stabilisée la note d'un devoir de philosophie et seulement — si l'on peut dire ! — 13 correcteurs pour un devoir de mathématiques).

D'autres recherches font apparaître l'infidélité d'un même correcteur par rapport à lui-même lorsqu'il doit redonner une note au bout d'un laps de temps de l'ordre d'une année (Hartog et Rhodes, 1935). Certains travaux

font apparaître les effets parasites que peut provoquer sur la notation la place occupée par un devoir dans une série, selon qu'il en suit un autre jugé bon ou mauvais, ou encore selon qu'il vient en tête ou parmi les derniers (Bonniol, 1972). Quant à « l'effet Pygmalion » révélé par les expériences américaines (Rosenthal et Jacobson, 1975), il nous apprend qu'un simple jugement à caractère prédictif porté au hasard sur la carrière scolaire d'un élève va devenir réalité par le simple fait qu'il est porté à la connaissance de ses maîtres: les élèves vont progresser conformément aux attentes qu'ils perçoivent chez leurs maîtres, et les notes vont donc confirmer le jugement préétabli.

Beaucoup a été dit également sur l'effet de « stress » que provoquent chez certains élèves les épreuves notées et sur la valeur pédagogique très discutable de ces sortes de chocs psychologiques.

D'autres courants pédagogiques de l'après-guerre rejoignent cette critique. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement programmé linéaire (Skinner, 1968), qui, partant d'expériences sur le conditionnement opérant, découvre le principe du renforcement positif et la valeur pédagogique à nulle autre égale de l'apprentissage sans erreur. A partir de là, le problème de l'évaluation se trouve posé en termes entièrement nouveaux: dans un cours programmé skinnérien, si les apprenants commettent plus de 5 % d'erreurs, c'est que le cours est mauvais et qu'il convient de le remanier. L'évaluation n'est donc plus la mesure de la valeur d'un travail, et encore moins celle de la valeur d'un individu, mais devient au contraire évaluation de l'action pédagogique, mesure de l'efficacité de l'enseignant ou de la technique pédagogique mise en œuvre. De même, la pédagogie par objectifs (Bloom, 1969) nous montre que si l'on n'a pas, avant toute action éducative, défini des objectifs précis, décrits en termes de comportements observables et hiérarchisés selon une taxonomie rigoureuse et exhaustive, il est peu sérieux de prétendre évaluer les performances des élèves.

Le second type de critique est encore plus radical. Si les docimologues s'accordent pour refuser tout crédit aux procédures de notation usuelles, la plupart d'entre eux le font au nom de la note « juste », de la note « vraie » qui est censée exister quelque part, sans doute sous la cloche d'une courbe de Gauss, à moins que ce ne soit dans quelque ciel pédagogique transcendant. Mais rares parmi eux sont ceux qui contestent le principe même de toute notation.

Comme de juste, il appartenait à des sociologues de remettre en cause les fondements mêmes et de la chose enseignée, et du jugement professoral sur les élèves. Si les contenus enseignés ne relèvent, pour l'essentiel, que d'un arbitraire culturel, qui est celui qu'impose la classe sociale dominante l'ensemble de la société, et ce d'autant plus facilement qu'il est méconnu comme arbitraire puisque légitimé par l'éducation, l'ensemble de l'action pédagogique — et la notation en fait partie au premier chef — n'est que « violence symbolique », c'est-à-dire à la fois imposition

arbitraire de valeurs arbitraires, et inculcation du double arbitraire de cette imposition (Bourdieu et Passeron, 1970).

Ainsi s'expliquent mieux les statistiques sur l'échec scolaire selon l'origine sociale. Ainsi également a-t-on pu mettre en relation les notes et les appréciations professorales avec la profession du père des élèves: cela donne une véritable « machine à classer » qui, à partir d'une série d'origines sociales, donne un classement scolaire hiérarchisé de façon symétrique (Bourdieu et de Saint Martin, 1975).

Le thème de ce dernier travail s'apparente d'ailleurs à une recherche docimologique menée en Autriche (Weiss, 1969): un premier groupe de plusieurs dizaines d'enseignants fut appelé à noter et à apprécier deux devoirs dont l'un était présenté comme étant rédigé par un « élève doué, fils de journaliste », et l'autre par un « élève moyen, fils d'employé ». Un second groupe, composé d'un nombre d'enseignants identique, corrigeait les mêmes devoirs mais avec une inversion de l'identité et de l'origine sociale présumées des deux élèves. Or, dans les deux groupes, le devoir attribué au fils d'employé obtenait toujours significativement de moins bonnes notes et des appréciations moins élogieuses, qu'il s'agisse d'une épreuve de langue maternelle ou, dans une autre expérience, d'une copie de mathématiques. Ainsi, les « petites perceptions de classe » influencent-elles le jugement professoral toujours à sens unique.

Outre l'arbitraire des contenus enseignés et de la sélection sociale, on a également dénoncé à maintes reprises l'aspect individualiste et conservateur que revêt le principe même de la compétition dans une épreuve notée, pour lui opposer parfois une morale de la coopération collective et de l'aide interindividuelle entre les élèves.

On n'en finirait plus d'énumérer les griefs qui sont adressés à la notation, qu'ils soient fondés ou non sur des recherches à caractère scientifique.

Il nous a donc paru important de savoir si les professeurs interrogés avaient été touchés par l'un ou l'autre aspect de cette critique, ou ébranlés dans leurs convictions par telle ou telle expérience docimologique. Fort heureusement pour leur tranquillité d'esprit, il semble qu'il n'en soit rien: les enseignants interrogés paraissent fort peu soucieux de docimologie (le mot lui-même n'est cité que deux fois sur l'ensemble des réponses) et se déclarent dans leur grande majorité convaincus de l'utilité et de l'objectivité des notes qu'ils décernent.

A la question:

« Certains pensent qu'il faudrait supprimer la notation. Y seriez-vous favorable, indifférent ou opposé ? »,

ils répondent en se déclarant:

Opposés	62
Indifférents	15
Favorables	16
Sans réponse	7
	100 (204)

La première impression que donne la lecture de ces pourcentages est donc celle d'une tranquille bonne conscience vis-à-vis des pratiques de notation. Certes, les grands débats des années 1968 et suivantes au sujet de la notation se sont quelque peu apaisés. Comme l'ont noté quelques professeurs interrogés, « ce n'est plus le problème, si ça l'a été il y a quelques années ».

Toutefois nous avons cru remarquer que cette question semblait toucher au vif certains enseignants, à en juger par le ton parfois passionné ou polémique de plusieurs prises de position émanant de tous bords, et qui tranchent avec la mesure et la sérénité tout académique caractérisant l'essentiel des réponses à notre enquête.

C'est ainsi qu'un professeur d'histoire et géographie, syndiqué au SNES (tendance UA) s'écrie:

« 1 / La suppression du classement est une absurdité de crétins bêtement égalitaristes: même nos 'Pères de 89' savaient que seuls les droits peuvent être égaux et non les individus !

« 2 / Contrairement à ce que 'pensent' tous les 'psy...' (particulièrement les 'psy...' scolaires), les enfants ont besoin d'être encouragés et de suivre leurs progrès. »

Tandis qu'un agrégé de langues, docteur ès lettres et membre du SNALC, s'exclame:

« L'émulation est nécessaire et les élèves n'y sont absolument pas opposés, contrairement aux rêveries rousseauistes: Rousseau, qui a collé ses cinq gosses à l'Assistance, a très utopiquement écrit de pédagogie, matière qu'il ignorait superbement ! »

Il semble donc que cette question relative à la notation, même si le débat sommeille en apparence, reste chargée de tout un potentiel de réactions passionnées, puisqu'elle suffit à raviver chez certains des rancunes remontant à Rousseau et à la Révolution, c'est-à-dire à environ deux siècles.

Ce n'est d'ailleurs peut-être pas par coïncidence fortuite que les deux réponses citées se réfèrent spontanément au contexte historique de la chute du régime féodal remplacé par le système capitaliste. Comme le montre Labica (1974), l'idéologie bourgeoise de l'égalité constitue à la fois une rupture avec l'idéologie féodale du privilège, en même temps qu'elle

reprend à son compte les éléments essentiels de cette idéologie. Les droits étant égaux au départ, le mérite des privilégiés peut alors s'affirmer avec encore plus d'éclat: tel est bien le principe qui sous-tend la notation, et dont notre question semble avoir réactivé les sources historiques.

L'attachement des professeurs à la notation, en tant qu'attachement au classement social, nous paraissait par conséquent particulièrement intéressant à étudier, comme d'ailleurs l'ensemble des « points d'ancrage » possibles de l'adhésion des agents de l'institution au système scolaire et, partant, au système social. La notation nous a semblé faire partie de ces points d'ancrage parce qu'elle reste l'une des rares délégations de pouvoir consenties aux enseignants, et que cette question met directement en cause leur rôle social au travers de leurs pratiques quotidiennes. Ainsi les attitudes vis-à-vis de la notation ne pouvaient pas manquer de constituer un excellent révélateur de tout un ensemble de positions implicites à l'égard d'un système scolaire ultra-sélectif et d'une structure sociale hautement hiérarchisée.

L'analyse des argumentations que nous avons rencontrées fait alors apparaître que la plupart des enseignants sont profondément convaincus du caractère juste et impartial des classements qu'ils opèrent. Ainsi, le thème le plus fréquent est celui de l'objectivité des notes: sur le mode de l'autosatisfaction, 40 % des professeurs interrogés insistent sur la fidélité et la validité des procédures de notation, tandis que 5 % seulement les trouvent arbitraires et sujettes à caution.

Certes, de profondes divergences se font jour chez ceux-là mêmes qui proclament l'objectivité de la notation. Ainsi, les enseignants interrogés avancent les critères les plus divers pour fonder leur évaluation et se réfèrent à des normes tout à fait contradictoires entre elles. Par exemple, certains d'entre eux déclarent qu'ils comparent chaque élève à un « niveau moyen » servant de référence, mais ce niveau est lui-même très variable: c'est tantôt celui de la classe, tantôt celui de l'établissement, tantôt encore le niveau moyen nationalement requis pour obtenir tel diplôme; d'autres situent l'élève par rapport à « lui-même », c'est-à-dire par rapport à l'idée qu'ils se font des possibilités de chacun; d'autres enfin jugent l'élève par rapport à son degré de maîtrise dans l'exécution d'une tâche donnée, sans tenir compte du reste de la classe. Certains prétendent, par la notation, mesurer le « niveau intellectuel » d'un élève donné et considèrent ainsi les épreuves scolaires comme l'équivalent exact des tests d'intelligence; d'autres préfèrent se situer à un niveau plus global et estiment que la note permet d'apprécier la « valeur » propre des élèves; d'autres, au contraire, prennent résolument le contre-pied des définitions précédentes et limitent leur sanction à l'appréciation d'un travail donné, sans émettre de jugements sur la valeur de son auteur ni sur les qualités personnelles mises en œuvre dans ce travail.

On voit que les défenseurs de l'objectivité de la notation sont très partagés sur la définition même de son objet et sur les points de référence à adopter. Ces divergences profondes permettent alors de mieux

comprendre l'amplitude des désaccords entre correcteurs constatée dans toutes les expériences docimologiques. Mais on remarquera également que les certitudes contradictoires qui animent les enseignants ne semblent aucunement constituer un obstacle à leur commun attachement au principe même des classements, sanctions et hiérarchies scolaires.

Ainsi, pour la plupart d'entre eux, la notation est juste (au sens de « justesse » et au sens de « justice »), objective, désirée par l'élève et conforme aux impératifs sociaux, elle permet que s'affrontent dans une compétition à armes égales des individus inégaux, elle reste une chance offerte aux meilleurs d'entre les plus défavorisés, enfin elle permet de s'endurcir dans une civilisation de compétition.

Cette représentation méritocratique fonctionne alors comme une auberge espagnole où chacun amène des raisons opposées pour défendre le même système. Que l'on sélectionne les meilleurs élèves n'empêche pas en effet que l'on aide quelques enfants d'ouvriers à rejoindre l'élite: le paternalisme démocratique et l'élitisme de grand seigneur se voient ici réconciliés.

On ne s'étonnera pas de constater que — à l'exception d'une minorité résolue — les conservateurs et les progressistes soient pour la plupart d'accord sur le maintien des hiérarchies sociales sanctionnées par la notation: 72 % des non-syndiqués contre 68 % chez les SNES-UA, l'écart semble tout à fait négligeable. 68 % également chez les adhérents du SGEN, dont le syndicat développe pourtant une analyse très critique des fonctions de la notation.

L'attachement commun aux hiérarchies scolaires, l'ignorance des fonctions sociales de la notation et l'adhésion profonde aux valeurs de l'école produisent alors, dans l'un et l'autre camp, des discours qui paraissent parfaitement interchangeables:

« Il faut éviter le déclin de notre pays et de son enseignement en noyant les bons éléments au profit des médiocres " (non-syndiqué), « ce sont les mauvais élèves qui contestent leurs notes, les enseignants, la société, etc. Ils sont 'les victimes'. Les chiens aboient, la caravane passe... » (SNES-UA).

On voit ici que les clivages idéologiques se laissent supplanter par les oppositions selon la situation de classe. La remise en cause de la notation remet en effet surtout en cause les intérêts de classe du corps enseignant. C'est leur pouvoir quotidien, leur compétence attestée par diplômes et concours, leur prestige social, leur situation de classe et celle de leurs enfants qui se trouvent ainsi directement visés. Tous les privilèges de la petite-bourgeoisie intellectuelle y participent et y sont impliqués.

Ainsi, ses plus farouches défenseurs se retrouvent-ils, tout naturellement, du côté de ceux qui ont le plus d'intérêts à défendre: les trois quarts des agrégés seraient opposés à sa suppression contre la moitié seulement des auxiliaires. Et, inversement, le nombre de ceux qui aspirent à une telle

suppression ne cesse d'augmenter lorsque l'on descend la hiérarchie des grades: 9 % chez les agrégés, 16 % chez les certifiés et 34 % chez les MA.

De la même façon, s'opposent avec un écart de 10 points les professeurs issus des classes « supérieures » et ceux qui sont originaires des classes populaires, avec un écart de 12 points ceux qui enseignent dans les sections « C » et ceux qui n'y enseignent pas, et, avec un écart de 22 points, les professeurs les plus rémunérés à ceux qui le sont le moins.

Si la fréquence de l'attachement à la notation ne doit pas grand-chose aux appartenances syndicales, on voit inversement qu'elle doit beaucoup à la situation sociale de l'enseignant dans la structure des rapports de classe. Dire que la défense de la notation participe à la défense des privilèges traduit par conséquent, non une simple opinion, mais le comportement même des classes et fractions de classe en lutte: toujours plus vigoureusement défendue par les plus privilégiés, la notation peut alors s'apparaître comme objective, voire même comme démocratique, elle n'en trahit pas moins, par les caractéristiques sociales de ceux qui en font l'éloge, toute sa nature de classe et ses fonctions sociales.

CHAPITRE II

Neutralité des savoirs et neutralisation des controverses

« Un ouvrier stupide ne comprendra jamais comment le respect de la propriété est favorable à la prospérité publique, ni pourquoi lui-même est plus intéressé à cette prospérité que l'homme riche; il regardera tous les grands biens comme une usurpation (...). On atteint ce but par des écoles où l'on enseigne gratuitement à lire, à écrire et à compter. Ces connaissances sont le fondement de toutes les autres et suffisent pour civiliser le manouvrier le plus simple. »

J.-B. Say, *Traité d'économie politique*, Paris, Éd. Guillaumin, 1860: Éd. Calmann-Lévy, 1972, p. 499 et 500.)

Très divisés sur les questions de société, les progressistes et les conservateurs se réconcilient, nous l'avons vu, sur certaines options fondamentales qui assurent le consensus autour de l'école. En adoptant des schèmes identiques de jugement sur les élèves, en adhérant sans réserves à l'objectivité de la notation et en ne remettant guère en cause la hiérarchie des valeurs dont ils usent quotidiennement, les uns comme les autres sont conduits à une méconnaissance profonde des fonctions sociales de leurs pratiques.

Il nous reste maintenant à analyser l'idéologie positiviste qui, depuis l'époque de Jules Ferry, cimente cette adhésion générale aux valeurs du système scolaire. Ce positivisme apparaîtra nettement dans l'antinomie du *savoir* et de l'*idéologie* qui continue de structurer les représentations enseignantes. Puis, nous verrons surgir les fonctions sociales de ce positivisme à travers deux glissements de sens qui s'opèrent dans le discours des professeurs. Dans un premier temps, le discours positiviste devient un discours moral: l'antinomie du savoir et de l'idéologie est remplacée par l'opposition entre *raison* et *passion*, entre courtoisie et violence, entre mesure et démesure. Ensuite, par un second glissement, le discours moral lui-même cède la place à un discours politique: l'opposition de la raison et de la passion devient alors celle du *centrisme* et de l'*extrémisme*. Ainsi, la neutralité du savoir viendra à la fois légitimer et occulter une fonction essentielle qui est dévolue à

l'enseignant: la neutralisation des controverses, la recherche du compromis et, finalement, la réconciliation entre les classes sociales.

1. SAVOIR ET IDÉOLOGIE

Nous avons remarqué que les professeurs des disciplines scientifiques et techniques s'abstenaient massivement de répondre aux questions portant sur l'idéologie des manuels scolaires: le taux moyen de non-réponse est de 58 % en mathématiques et sciences, de 35 % dans les disciplines techniques, contre 23 % en lettres et 11 % en langues. Lorsqu'il est commenté, ce refus de répondre est ainsi expliqué: « question sans valeur en mathématiques », « les manuels de physique sont justement asexués, impersonnels, neutres, coupés de la vie », « en enseignement technique, pas de problème de ce type ».

Ce rejet radical de la question est donc déjà, par lui-même, une prise de position sur la neutralité des manuels scolaires. Si l'on ajoute à cela que la réponse négative varie proportionnellement à la non-réponse, on peut se convaincre que les professeurs de sciences adhèrent, dans leur immense majorité, aux idées reçues sur les sciences dites « exactes ». Ainsi, 95 % des scientifiques de notre échantillon ne perçoivent aucune trace d'idéologie dans les manuels qu'ils utilisent.

Malgré les dénégations de leurs collègues, une poignée de professeurs des disciplines scientifiques constatent néanmoins que certains exercices proposés aux élèves sont tout à fait conformes aux normes dominantes:

« Certains problèmes: le salaire du mari, le prix du journal du mari, le calcul des prix revenant à la femme, etc. », « exemple cité dans tous les livres de 2e C: intérêts composés », « nombreux problèmes de mathématiques orientés vers l'augmentation du rendement du travail », « en mathématiques appliquées, la recherche du profit capitaliste n'est pas fondamentalement remise en question », « en biologie et pathologie humaine, on utilise la notion de normal-anormal, sain-malade, or tout cela est partiellement question de normes », « j'ai eu entre les mains, récemment, un manuel de math fortement élitiste ».

De telles réflexions, cependant, restent extrêmement marginales et ces quelques fausses notes troublent peu l'hymne à la neutralité entonné par les scientifiques. Ce sont également les enseignants des mêmes disciplines qui, en réponse à l'ensemble des questions portant sur les problèmes politiques, se distinguent par leur refus des débats dans la classe:

« Enseignant dans le technique, j'ai une réputation: mes élèves me connaissent et ne se permettraient pas d'aborder ces sujets en classe », « un cours de construction mécanique n'est pas le lieu idéal pour débattre

de ces questions », « en dessin industriel, il n'est pas question de parler de ces problèmes ! ».

La principale opposition mise à jour par les questions portant sur l'idéologie sépare donc les professeurs selon la matière qu'ils enseignent: les disciplines scientifiques et techniques s'opposent aux disciplines littéraires et sociales. Cette opposition, on le voit, reste très conventionnelle et, par là même traduit un consensus: en réalité, tous sont d'accord sur l'objectif de neutralité qu'ils assignent à l'enseignement. La seule différence est que cet objectif est présenté comme atteint d'emblée par les sciences de la nature, tandis qu'il reste l'idéal à atteindre par les littéraires. Chaque matière est donc mise à sa place et, du même mouvement, apparaît la bonne place occupée par la matière modèle: les mathématiques.

De la sorte, les littéraires, en désignant leurs propres disciplines comme des matières idéologiques, peu crédibles, peu scientifiques, disent en réalité la même chose que les scientifiques sur les finalités de leur enseignement. Ainsi, aucun des enseignants interrogés ne pose le problème des fonctions sociales de l'enseignement scientifique ou technique.

Parce qu'elles n'ont pas pour objet une réalité sociale, les disciplines scientifiques sont alors automatiquement créditées d'une neutralité sociale absolue. Mais il semble que l'objet de la connaissance soit ici confondu avec ses fonctions et serve, par conséquent, à les masquer. Si tel était le cas, en effet, on comprendrait mal pourquoi la science était considérée comme pernicieuse, sous le régime féodal et longtemps après sa chute, par l'idéologie « irrationaliste » de l'Église catholique (Prost, 1970). En réalité, cet irrationalisme avait sa profonde rationalité de classe: faire en sorte que le système de fabrique ne supplante pas la grande propriété foncière. De même, c'est parce que sciences et techniques sont liées à l'industrialisation, donc inévitablement à certains intérêts de classe, qu'elles sont jugées par la bourgeoisie capitaliste tout aussi neutres qu'elles étaient décrétées impies par les grands propriétaires féodaux.

La division même des matières scolaires n'est guère perçue par les enseignants comme modelée par la division du travail (cf. J.-M. Lévy-Leblond, 1977). Ni le recrutement populaire de l'enseignement technique, ni le fait que les mathématiques constituent la voie royale pour les enfants de la bourgeoisie, ne viennent jamais remettre en question le sentiment de leur profonde neutralité sociale.

Ainsi, interrogés sur l'éventuelle introduction du travail manuel productif à l'école, les professeurs manifestent très largement leur adhésion à la division sociale actuelle, le plus souvent méconnue comme telle. Seuls 4 % d'entre eux perçoivent un tel changement comme révolutionnaire et lui assignent les fonctions attribuées par Marx à l'enseignement polytechnique: à la fois alternance et réunion de la théorie et de la pratique, de la formation individuelle et de la production sociale, un tel

enseignement vise à abolir la division sociale du travail et donc à abolir les classes sociales.

Si l'enseignement polytechnique implique, chez Marx, le travail manuel plus la lutte des classes à l'école, on voit aussi tout ce que les pédagogies du travail manuel — sans la lutte des classes — peuvent avoir d'utopique, voire de conservateur, comme chez Dewey par exemple, ou comme dans le dual system en vigueur en RFA et qui suscite tant d'admiration chez le patronat français (cf. L. Tanguy et A. Kieffer, 1982). Or, c'est à ce second sens que la plupart des professeurs limitent l'horizon du changement.

Ainsi, les progressistes sont encore plus réticents que les conservateurs sur la notion de travail productif et développent une conception nettement protectionniste des fonctions du système scolaire. Au nom d'une culture « gratuite » et d'une école située hors du circuit économique, ce groupe de professeurs refuse le principe d'un travail productif qui serait modelé par les rapports de production actuels: salaire, plus-value, exploitation, productivité. Ces rapports de production étant la négativité absolue, l'école-refuge qui permet d'y échapper plus ou moins longtemps leur apparaît donc, par antithèse, comme la positivité même:

« Cela permet au moins aux élèves d'échapper à l'usine à 14 ans », « ne pas former des élèves pour les patrons, mais des êtres responsables et libres », « ou l'on étudie pour affiner son sens critique, ses possibilités de jugement, ou l'on bricole pour visser les boulons du patronat » (38).

Si Marx pensait que le négatif produit toujours le positif en produisant la lutte, beaucoup d'enseignants semblent estimer au contraire que l'on peut extirper le négatif de l'école — et corrélativement en évacuer les luttes. Ainsi se vérifie une nouvelle fois le principal service qu'une école ainsi conçue peut rendre à la classe dominante: faire croire que l'exploitation peut être abolie, non par la lutte des classes, mais par une promotion individuelle permettant d'échapper, en solitaire, aux rapports de production et d'extorsion de la plus-value.

Pourrions-nous encore nous étonner de constater que la problématique exposée par le plus grand nombre d'enseignants est celle d'une formation pensée en termes strictement individuels ? Ainsi, « l'harmonie de l'individu », « l'enrichissement personnel », « l'épanouissement de la personnalité », « l'individu complet » sont des thèmes qui reviennent constamment dans les réflexions professorales sur le travail manuel:

« Le travail manuel est une expression de l'homme. Il révèle certains dons ignorés par l'enseignement actuel. L'honnête homme du XXI^e siècle

³⁸ Cette analyse des positions adoptées par les professeurs vis-à-vis du manuel productif se fonde sur une partie de notre questionnaire dont les résultats sont donnés en Annexe II.
aleger@mrsh.unicaen.fr

aura besoin pour son équilibre de savoir créer ou réparer des objets matériels. »

Ce n'est donc point l'abolition de la division sociale du travail que les professeurs visent ici. Le travail dont ils nous font un tel éloge n'est qu'une abstraction de travail, n'étant rien d'autre que travail de l'individu, pour l'individu. D'ailleurs, cette idéologie humaniste de l'homme complet descend parfois du ciel des spéculations philosophiques à des considérations plus pragmatiques. L'homme équilibré, l'honnête homme de demain, nous apparaît alors sous les traits prosaïques de l'intellectuel bricolant à ses moments « perdus » :

« Savoir remplacer un interrupteur », « réparer un va-et-vient électrique, changer une bougie ou fixer correctement une étagère ».

Il convient alors de se demander si cette singulière restriction de sens opérée à propos du travail manuel productif ne procède pas de réticences implicites à l'égard de la production industrielle. Le travail manuel en effet est ici considéré exclusivement sous son angle domestique, c'est-à-dire comme une production, certes, mais comme une production autarcique, asociale, destinée à satisfaire les besoins du seul producteur individuel ou de sa famille.

Que le travail, ou plus précisément la force de travail, soit une marchandise qui se vend et qui s'achète, voilà ce que refusent en réalité les professeurs interrogés. Leur conception du travail manuel se distingue donc, non seulement par son doux parfum d'archaïsme, mais surtout par le fait qu'elle atteint effectivement le but inverse de celui qu'elle prétend viser: loin de revaloriser le travail manuel, elle le dévalorise totalement en ne lui reconnaissant qu'une valeur d'usage et en le privant de toute valeur d'échange.

Ce refus du travail industriel est d'ailleurs affirmé parfois très nettement:

« Si c'est chez un patron: non. Si c'est au lycée pour apprendre à utiliser une lime, un rabot: oui. Ou mieux, à souder pour faire des amplis, par exemple. »

C'est tout un monde social qui se révèle alors au travers de cet éloge du travail manuel coupé de ses finalités sociales. Si l'on exalte l'artisanat c'est pour mieux ignorer l'industrie, si l'on admet l'utilité personnelle c'est pour exclure toute valeur sociale, si l'on élève le travail individuel c'est enfin pour mieux rabaisser la classe des travailleurs. L'artisanat, et mieux encore, l'artisanat de luxe semble alors la seule formation noble, la seule activité valorisée aux yeux de certains professeurs:

« Un travail manuel peut permettre une approche concrète de l'art (poterie, émaux, travail du métal, cuir, etc.) », « oui, avec toutes les

branches que cela peut comporter: Musique, Dessin, Modelage, Céramique, Photographie, Cuisine, Électricité, Menuiserie, Ferronnerie, Maçonnerie, Horticulture... »

Pourquoi pas Mécanique industrielle, même sans majuscule ? Eh bien, parce que « l'école n'est pas l'antichambre de l'usine ». On en conviendra, certes, du moins pour son second cycle long (qui en serait même plutôt l'antithèse), et malgré la totale inadéquation de cette image à la réalité des lycées d'enseignement professionnel.

Il faut alors nommer la classe sociale pour laquelle la valorisation du travail artisanal n'a d'égal que la dévalorisation du travail industriel. C'est bien sûr la petite bourgeoisie, avec son cortège de travailleurs « indépendants » et de membres des professions « libérales ». Aussi l'éloge du bricolage individuel et de l'artisanat est-il affecté par les origines sociales des professeurs interrogés: de 4 % chez ceux issus des classes populaires à 9 % chez ceux issus des classes « supérieures », il passe par un maximum de 15 % chez les enseignants issus des classes « moyennes ».

Ce sont en revanche les professeurs d'origine sociale la plus élevée qui soulignent le plus souvent l'aspect ludique du travail manuel considéré comme un délassément après la seule activité sérieuse, l'activité intellectuelle: « intérêt possible, défoulement ».

D'autre part, le changement souhaité doit œuvrer à une meilleure adaptation des élèves au système social. L'adaptation visée est d'abord l'adaptation des formations aux emplois: « ça peut toujours servir en période de chômage ». Mais elle permettrait surtout, dans l'esprit d'un enseignant sur cinq, une meilleure orientation, une détection plus sûre des aptitudes au travail manuel et, ce qui leur semble indissolublement lié, des inaptitudes à l'abstraction: « détecter ses goûts et ses aptitudes pour le travail manuel », « offrir une compensation aux enfants peu doués pour l'abstraction ».

Ce souhait d'une orientation renforcée est plus fréquemment exprimé par les professeurs issus des classes « moyennes » (22 % contre 12 % chez les autres enseignants) et, bien sûr, par les conservateurs.

Il débouche alors, tout naturellement, sur l'espoir d'une intégration idéologique indispensable, selon certains, pour éviter les tensions sociales. Ainsi, il s'agit de mieux considérer les travailleurs manuels, d'éviter à leur égard toute marque de mépris, toute attitude désobligeante qui risquerait de les pousser à la révolte contre l'injustice du traitement subi. En ce sens, le travail manuel à l'école est considéré dans sa fonction de compensation, de pacification, de réunion des différentes classes sociales:

« Je pense que cela favoriserait la compréhension entre les diverses classes sociales. »

Certes, il n'est aucunement question de supprimer ni l'exploitation, ni la division sociale du travail, mais seulement les barrières mentales et les préjugés. On abolira donc en esprit, mais en esprit uniquement, toute différence sociale:

« Pour que les élèves suppriment dans leur esprit la frontière entre travail intellectuel et travail manuel. Ce serait excellent pour l'orientation. »

Les frontières étant supprimées par l'esprit mais les divisions accentuées en réalité, comme il ferait bon vivre dans un monde petit-bourgeois soumis aux lois d'une orientation qui ne désorienterait plus ses victimes ! Que ceux jugés inaptes à l'activité intellectuelle puissent se sentir les égaux des autres en s'accomplissant dans leurs modestes occupations manuelles, telle est en effet la préoccupation qui anime 15 % des enseignants interrogés:

« Parce que travailler de ses mains c'est bon et c'est beau; que l'œuvre achevée, si modeste soit-elle, apporte des satisfactions et aide à mieux saisir le monde du travail. »

Si l'intellectuel se penche complaisamment sur les « modestes » œuvres des travailleurs, c'est alors avec une condescendance que dissimule mal l'exaltation du travail: cet éloge même a un fort relent de social-paternalisme et laisse transparaître toute la distance et toute la hauteur de celui qui le décerne.

Cet appel à la réduction des « incompréhensions » entre classes sociales se rencontre plus souvent chez les conservateurs que chez les progressistes (17 % contre 7 %), mais également plus fréquemment chez les professeurs originaires des classes « moyennes »: 17 % contre 13 % chez ceux dont le père est cadre supérieur ou patron, et 6 % seulement chez ceux qui sont issus des classes populaires.

Les classes « moyennes » semblent donc les plus soucieuses de jouer un rôle de médiation dans les conflits sociaux, et visent avant tout à abolir la lutte des classes sans abolir les classes mêmes. On voit alors comment s'éclairent les attitudes précédemment rencontrées: en insistant si fortement sur les aspects individuels de la formation, sur l'utilité personnelle, sur le rejet du travail industriel, sur la sélection en fonction des aptitudes de chacun, et enfin sur la collaboration de classes, ce sont bien leurs intérêts de classe qu'elles expriment.

L'introduction du travail manuel productif à l'école peut alors sans danger être soutenue par les conservateurs: coupé de l'industrie et de la classe ouvrière, coupé des luttes, ce travail manuel inoffensif peut du même coup s'avérer utile pour neutraliser les conflits et pour imprégner de paternalisme les rapports de commandement et d'exécution.

Quant aux progressistes, par leur refus massif de tout changement en ce domaine, ils participent à leur insu à la défense des lycées tels qu'ils sont, coupés de la production et des luttes. Quel curieux chemin, pour parvenir à abolir la division sociale du travail, que de travailler dans l'immédiat à la perpétuer en œuvrant pour le maintien des contenus et des pratiques élitistes, la conservation des réseaux de scolarisation actuels et la préservation du privilège de naissance qui permet aux fils de bourgeois d'échapper au travail en usine !

La contradiction fondamentale de la plupart des enseignants progressistes apparaît alors en pleine lumière. Ne cessant de dénoncer la mainmise du patronat sur l'école lorsqu'il s'agit pour eux de justifier les pratiques enseignantes et de dégager leur propre responsabilité, ils passent sans transition à une représentation diamétralement opposée lorsqu'il s'agit d'éviter les changements de fond qui remettraient en question la hiérarchie des savoirs et des pouvoirs: l'école au service du patronat, l'école qu'il faut changer de fond en comble, devient brusquement conquête démocratique qui doit être protégée énergiquement contre tout changement réel.

Aussi s'il n'est pas surprenant de voir les progressistes mettre fréquemment en avant des raisons démocratiques, des raisons « de gauche » pour justifier leur refus du travail manuel productif à l'école (protéger les élèves de l'exploitation capitaliste, éviter qu'une telle mesure ne renforce la division sociale), on ne peut qu'être perplexe en constatant qu'ils sont également les plus nombreux, plus nombreux que les conservateurs, à avancer des justifications élitistes. Le refus du changement et des luttes semble alors faire flèche de tout bois, et même des plus droitiers, donc des plus suspects.

On peut certes estimer que le choix réel, l'avenir de l'école, ne se réduit pas à ces deux formes du conservatisme qui sont généralement défendues par les enseignants. S'il faut opter entre la forme protectionniste revendiquée par les progressistes, qui n'exprime au fond que le refus frileux de la lutte des classes, et la forme libérale chère aux conservateurs, qui prône hardiment la collaboration des classes, le choix paraît singulièrement restreint et les luttes particulièrement obscures. Mais seule une infime minorité d'enseignants nous laisse ici entrevoir que d'autres choix sont possibles.

On voit donc que la plupart des professeurs ne soupçonnent guère les fonctions sociales de la division actuelle des savoirs. Cette méconnaissance permet ainsi l'évacuation de toute contradiction de classe dans leur conception des savoirs et des contenus d'enseignement. Les contradictions de classe sont alors rejetées dans le camp des matières à caractère littéraire ou social, c'est-à-dire du côté du non-savoir, du côté de l'idéologie.

Nous pouvons à présent examiner comment leur discours positiviste engendre lui-même un discours normatif, la neutralité devenant à son tour

un principe éthique. Mais, au préalable, rappelons les trois points principaux que nous venons d'établir:

- la division de la théorie et de la pratique, de la conception et de l'exécution n'est pratiquement jamais remise en cause;
- le modèle des contenus d'enseignement, c'est le savoir scientifique dont les fonctions sociales restent largement méconnues;
- l'objectif de l'enseignant est d'évacuer l'idéologie, c'est-à-dire les contradictions de classe.

2. DU DISCOURS POSITIVISTE AU DISCOURS ÉTHIQUE

Comment faire, alors, pour évacuer les contradictions de classe ? Il y a généralement deux moyens d'y parvenir: soit l'enseignant fuit toutes les questions controversées à caractère philosophique, religieux ou politique, soit il accepte de les aborder, mais en faisant de son mieux pour les neutraliser. Cette problématique est généralement présentée comme celle de l'école « fermée » ou « ouverte sur la vie », options qui apparaissent au premier abord comme tout à fait opposées entre elles. Or, s'il est vrai que ces deux conceptions divisent les professeurs de notre échantillon (selon leurs préférences syndicales et, surtout, selon la discipline enseignée), il nous semble pourtant qu'elles produisent en classe des effets socialement identiques.

En effet, on a coutume d'opposer l'école repliée sur elle-même et sur le passé à l'école en prise sur son temps, l'inculcation idéologique à l'esprit critique, ou la carotte au bâton, sans voir l'identité des contraires et leur complémentarité. En ce cas, on s'interdit de comprendre comment l'objectif d'intégration constamment poursuivi par les classes dirigeantes peut compter sur une gamme variée de méthodes, en apparence opposées, mais le plus souvent complémentaires: réprimer et amadouer, unir et diviser, convaincre et semer le doute, etc. Si l'on saisit unilatéralement un seul aspect en l'opposant mécaniquement à son contraire, on est alors conduit à ignorer comment ils coexistent et se renforcent mutuellement dans leur lutte même.

Dire que l'école impose les normes et l'idéologie de la classe dominante, c'est souligner son aspect unificateur, conditionnant et répressif. Mais c'est peut-être aussi oublier l'essentiel: avant toute chose elle divise, sème le doute et détruit dans l'œuf toute velléité de constitution d'une idéologie différente. Le consensus s'obtient aussi en créant le vide, en développant un scepticisme généralisé.

Baudelot et Establet (1971) ont parfaitement montré comment chaque réseau de scolarisation joue principalement de l'un ou de l'autre aspect, selon le public scolaire qui lui est imparti et la classe sociale qu'il vise à reproduire. Dans le réseau secondaire-supérieur, dans les lycées, se forme

le futur personnel d'encadrement auquel le patronat entend de plus en plus faire jouer un rôle idéologique dans l'entreprise, le rôle paternaliste des relations publiques courtoises et compréhensives avec les « bons » ouvriers. Il importe donc, plus que jamais, que la fonction répressive du cadre soit recouverte par sa fonction pédagogique: agent de civilisation et de réconciliation entre les classes, il doit se constituer en médiateur qui tempère les passions et les intérêts égoïstes, et fasse triompher la rationalité capitaliste même dans les conflits les plus impulsifs. En quelque sorte, il doit devenir à son tour un « bon professeur » dans l'entreprise, et reproduire dans sa vie professionnelle les modèles que lui auront complaisamment proposés ses anciens maîtres.

Pour atteindre ce but, un lycée totalement coupé de la « vie » et réprimant toute expression politique serait d'une totale inutilité. Il ne s'agit pas de faire ignorer aux futurs cadres les conflits auxquels leur rôle les destine à se trouver mêlés: il importe, au contraire, au plus haut point de leur apprendre à les désamorcer, à les neutraliser.

La ligne de conduite qui est assignée aux professeurs de lycée est donc de ne pas se replier frileusement sur un univers apolitique, mais au contraire d'être pleinement à l'écoute de la « vie », pour mieux faire discerner aux élèves, sous couvert de rationalité et d'esprit critique, le caractère excessif de tout extrémisme. Les débats sont donc indispensables, mais doivent toujours rester empreints de cette courtoisie qui sied aux gens civilisés et conduire les esprits distingués à un sage désengagement devant la barbarie des fanatismes.

Si les élèves de lycée sont bien préparés à cette neutralisation des conflits de classe par leur milieu social d'origine, les professeurs, pour la même raison, y sont tout autant disposés: la « liberté de penser », à laquelle ils sont tant attachés, ressemble le plus souvent à un choix centriste dissimulé en refus de choisir.

Notre propos est alors de montrer que, si la sérénité et le « sens de la mesure » continuent d'être des valeurs typiquement scolaires, il s'avère en ce cas que les fonctions sociales de l'école n'ont guère changé depuis l'époque où Jules Ferry lui assignait comme objectif de réconcilier les classes sociales « en mélangeant les pauvres et les riches sur les bancs de quelque école ». Dès lors, l'ouverture de l'école sur la vie et sur le débat politique peut très bien prendre le relais de l'école fermée d'autrefois pour exercer aussi bien — et mieux peut-être — les mêmes fonctions sociales conformistes, en l'occurrence la fermeture à tout ce qui est appelé extrémisme, afin de conduire les élèves à une certaine visée politique qui est celle du juste milieu, et donc de les amener à des positions tempérées, raisonnables, centristes.

Examinons donc comment ces fonctions sociales trouvent un écho très favorable dans les conceptions des professeurs. Les deux thèmes qui apparaissent d'abord très largement dans le discours des enseignants sont ceux de la *tolérance* et du refus presque unanime de toute *violence*.

Il s'agit là du premier glissement sur le terrain moral que nous évoquions précédemment: dans les représentations professorales, le savoir conduit à la tolérance tandis que l'idéologie, pour sa part, entraîne à la violence. Ce glissement de sens semble s'effectuer par différentes médiations, et notamment par l'intermédiaire de la notion de mesure, qui appartient en propre aux sciences (mais dont la signification est détournée vers celle d'opinion « mesurée »), ainsi que par les notions d'ordre et de lois immuables qui s'opposent à la démesure, au désordre et au changement caractérisant le social et l'idéologie. Nous voilà donc insensiblement transportés du savoir à la raison et de l'idéologie à la passion:

« Je veille à ce que la discussion ne prenne pas un tour trop passionnel », « éviter les susceptibilités et les heurts », « dépassionner le débat », « j'essaie de leur apprendre à maîtriser leurs paroles et leurs passions », « je ne suis pas hostile à des débats politiques dans les classes où les tensions ne sont pas trop violentes ».

La grande crainte qui semble habiter une majorité d'enseignants est que la classe ne se transforme alors en un champ de bataille opposant violemment des factions adverses, et que les armes de la critique ne cèdent le pas à la critique des armes.

Comment rendre inoffensifs les débats politiques, telle est en effet la préoccupation manifestée par la plupart d'entre eux. On remarque alors que les deux moyens d'y parvenir dissimulent une profonde parenté sous leur antagonisme apparent: fuir la controverse ou la neutraliser sont bien deux armes appartenant à la même panoplie de l'école petite-bourgeoise. Elles ne diffèrent que par leur degré de modernisme et par les rôles sociaux auxquels sont destinés les élèves en formation. Mais cette querelle des anciens et des modernes, des adeptes d'un monde scolaire clos sur lui-même et des partisans de l'école ouverte sur la vie, recouvre et occulte une aspiration commune: obtenir l'innocuité de la chose enseignée par rapport aux finalités du système, en dépolitisant jusqu'à la politique même.

« Tous les problèmes évoqués font partie de la classe de langue, mais ils doivent être abordés dans un esprit universitaire, pas comme dans un meeting ou une émission de télévision. »

Cet esprit « universitaire », appelé parfois aussi « ouverture d'esprit », « tolérance », « attitude humaniste », « liberté d'expression », « dialogue » ou « bonne foi », est l'objet d'une autosatisfaction générale. D'ailleurs, il semble que les professeurs ont généralement la conviction intime de détenir la clef de la rationalité politique face à l'ignorance des masses:

« Je m'efforce de leur montrer qu'aucun sujet n'est interdit, que tout se discute, à condition de bannir la mauvaise foi ou la cécité », « parce que je considère que les préjugés dus à l'éducation de la famille peuvent être corrigés au cours des débats sur ces questions » « il ne sert à rien de ruminer en silence des notions souvent obscures ou fausses », « pour essayer de redresser leurs erreurs ou leurs entraînements », « parce que ce sont des domaines où, en général, ou ils n'ont pas d'idées précises ou des apriorismes », « approfondissement de leurs propres convictions souvent affectives, suite ou opposition (quasi œdipienne) des convictions parentales ».

Ce sentiment de profonde clairvoyance, qui n'est certes pas le fait des seuls professeurs, s'éclaire néanmoins chez eux de lueurs particulières. La lutte contre l'obscurantisme est la mission même dont ils s'estiment investis, mais cet obscurantisme revêt, en l'occurrence, un caractère singulier: c'est l'engagement politique lui-même qui est conçu comme irrationnel.

La politique est d'abord le domaine des pulsions irraisonnées. Mieux vaut alors, pour certains, laisser les élèves « se défouler » sur ces problèmes afin de purifier leurs passions. La tolérance a donc, dans ce cas, une fonction de catharsis:

« Je les laisse délirer sur n'importe quel sujet », « il faut vider les abcès ».

Parfois même, la politisation est conçue comme un déséquilibre qu'il convient de soigner par la douceur:

« La politisation sert de masque psychologique à un sentiment d'infériorité. »

Si cette interprétation est rare, plus nombreux en revanche sont les professeurs qui semblent pratiquer de façon constante la thérapeutique rogerienne d'écoute et de reformulation des questions:

« Mon rôle est d'écouter (élément qui me semble essentiel dans la relation pédagogique) », « j'écoute le plus possible, je n'anime pas le débat. Car il me semble que les adultes investissent beaucoup trop les jeunes », « je les aide à formuler correctement leurs idées », « le prof doit s'effacer, être discret, simplement mais c'est l'essentiel. Tel un meneur de jeu favoriser contact, expression, spontanéité, développer autonomie, esprit critique, sans jamais donner son avis, sinon risque de démagogie et/ou de manipulation ».

L'empathie semble en effet plus efficace, en l'occurrence, que la répression: il s'agit de résoudre les conflits en les neutralisant plutôt qu'en

les refoulant, et de permettre aux pulsions nocives de s'exprimer pour mieux se dissoudre.

3. DU DISCOURS MORAL AU DISCOURS POLITIQUE

On peut remarquer que la plupart des professeurs n'acceptent l'introduction de la politique au lycée que sous des formes bien anodines, excluant toute violence (et même toute vivacité), toute influence sur les élèves, toute prise de position tranchée de la part du professeur. Mais cette condamnation si souvent répétée de la violence pose, par sa fréquence, quelque problème: son objet, malgré l'apparence d'une évidente clarté, doit alors dissimuler une ambiguïté certaine.

Qu'appellent-ils « violence » en effet ? Il ne s'agit bien sûr ici ni de la façon particulièrement feutrée selon laquelle s'organise l'exclusion des enfants d'ouvriers hors du lycée, ni de l'arbitraire des notations et des distinctions scolaires, formes particulièrement non violentes et apolitiques d'une « violence symbolique » servant une politique de classe déterminée.

S'agit-il alors du ressentiment que les exclus ou les rescapés seraient susceptibles de nourrir à l'égard du système scolaire et social, et qui pourrait éventuellement les pousser à de regrettables actions impliquant même quelque violence physique ? Nous approchons sans doute là de la vérité de leur représentation, encore que la violence physique n'ait guère cours dans les lycées, en dépit des prophéties ministérielles ou de la promptitude d'une certaine presse à en illustrer la moindre manifestation. Plus que la crainte des affrontements physiques, c'est la crainte de tout acte, de toute idée, de toute lutte réelle mettant en danger l'ordre établi et les intérêts de classe qu'il protège, qu'expriment cette condamnation de la violence, ces appels si souvent répétés à la tolérance. Mais ces appels à la tolérance, malgré la symétrie dont ils aiment à se parer, sont le plus souvent des appels à sens unique: il s'agit surtout que les dominés acceptent leur domination, qu'ils la tolèrent.

De la même façon, un professeur va faire acte de violence, non pas en brutalisant ses élèves — ce qui, même dans les lycées napoléoniens, n'a jamais été monnaie courante —, mais en exerçant sur eux une influence jugée contraire aux normes dominantes. Nous rejoignons ainsi l'image que donnent les classes dirigeantes des classes populaires: tout ce qui va dans le sens des intérêts des dominés n'est, ne peut être que violence.

Si cette image contient quelque réalité, en tant qu'hommage involontaire à une lutte des classes qu'elle voudrait conjurer, elle nous en livre d'autant plus qu'elle est parfaitement réversible: tout ce qui conforte l'ordre établi n'est également que violence, symbolique ou matérielle, acceptée ou imposée, et trop souvent ignorée de ceux-là mêmes sur qui elle s'exerce. De plus, en identifiant violence et idéologie, cette image nous offre, de

surcroît, à son insu un autre aspect réel, celui de la complémentarité des contraires.

Au travers de la représentation que se font les professeurs des débats politiques au lycée, à travers leurs craintes, nous pouvons donc lire directement certaines fonctions sociales assignées à ces débats, et, en premier lieu, désigner aux élèves l'ennemi (la violence) et lui faire entrevoir son visage (les luttes ouvrières).

Ainsi faut-il sans doute comprendre les multiples appels à la sérénité, se conjuguant avec l'éloge permanent de la neutralité, que nous avons rencontrés chez les professeurs interrogés, alors que rien dans l'actualité sociale et scolaire environnant l'enquête ne semblait devoir inspirer une si impérieuse insistance.

Il semble alors que, de l'avis de tous, la lutte des classes, même sous sa forme symbolique de lutte idéologique, ne doive pas pénétrer à l'école. Ou bien les vérités sont absolues comme en mathématiques, ou bien les thèses sont discutables. Dans ce cas, la nécessaire sérénité du cours implique que chacun mette « un peu d'eau dans son vin », s'efforce de rechercher un terrain d'entente, et accepte de reconnaître la vanité de toute prise de position tranchée. Dans le sanctuaire feutré de l'école, la vérité n'est pas l'objet d'un combat mais d'un compromis entre honnêtes hommes. La vérité enseignée à l'école est qu'il faut se détourner de la lutte et rechercher le consensus.

Même les progressistes continuent de se référer au même modèle intangible de l'objectivité: présenter un aspect, puis son contraire, pour finalement les renvoyer dos à dos. Ce qu'ils réclament le plus, semble-t-il, c'est que les options qui leur sont chères ne soient pas escamotées, mais traitées avec sérieux et complètement. Mais ils ne paraissent désireux de conquérir aucun monopole idéologique, aucune direction des esprits et ne témoignent d'aucun esprit offensif. Eux aussi, à leur manière, rejettent tout extrémisme, toute imposition idéologique et se réclament de l'esprit critique, c'est-à-dire du juste milieu:

« — Les manuels soviétiques: sans commentaire (et sans méchanceté), — les manuels français: même chose, au fond ! Aucune vision critique. Partout les manuels prennent les enfants pour des cons ! » (SNES-UA).

Par différentes voies, nous rejoignons donc une représentation qui semble généralement admise et se révèle singulièrement dichotomique: d'un côté, la logique, la sérénité, l'esprit critique et la distinction, et de l'autre côté la guerre et ses passions, la foule et son nivellement, en un mot, la politique.

Si la politique pénètre au lycée, ce n'est alors que pour s'y dépolitiser, s'y civiliser, perdre tout son potentiel de luttes, devenir enfin le terrain d'entente et de réconciliation entre hommes de bonne volonté. Tout comme la sexualité, longtemps bannie des enseignements et des conversations mondaines, n'est admise à présent à l'école que sous une

forme médicalisée, c'est-à-dire déssexualisée, ce n'est pas « la » politique qui entre au lycée, mais la politique telle que la rêvent les classes dominantes. L'incitation aux débats politiques conçus comme débats mondains n'est donc, le plus souvent, qu'une incitation au conformisme et à la collaboration des classes.

Chaque élève doit en effet se convaincre que tout extrémisme est nocif, tel est bien l'objectif implicitement formulé par de nombreux professeurs interrogés. Dès lors, si prendre parti équivaut à être de parti pris, on voit bien qu'en réalité l'esprit critique ne débouche que sur le scepticisme et sur le sage conformisme des opinions mesurées:

« Je m'efforce dans la discussion de leur donner le sens des mots justes, de la mesure, de la tolérance », « pour leur apprendre la tolérance, le respect des opinions différentes des leurs, à voir le pour et le contre sur chaque problème », « c'est l'occasion d'expliquer le monde et de tempérer le manichéisme normal chez les adolescents », « si le point de vue qu'ils défendent me paraît excessif, je leur pose des questions destinées à leur faire découvrir les limites de leurs théories et le sens des nuances », « éviter les conclusions partielles (ou partisans) ».

Nulle part également, nous n'avons rencontré la critique de l'esprit critique. Si la critique est toujours la critique que mène une classe à l'égard d'une autre classe, l'esprit critique est alors le lieu géométrique où la petite-bourgeoisie entend livrer un combat sur deux fronts. Considéré sous cet angle, il n'a, n'en déplaise aux professeurs, plus rien d'une valeur universelle, et l'on comprend fort bien pourquoi les enseignants le parent de tant de vertus: le refus de l'embrigadement, de l'endoctrinement, l'impossibilité de trancher dans les contradictions en choisissant sans réticences son camp, qui s'apparaît comme la forme la plus raffinée de la liberté de penser, révèle au fond toute sa dépendance envers une situation de classe oscillant historiquement entre la prolétarianisation et l'intégration aux classes dominantes.

Car, en un dernier sens enfin, la politique est irrationnelle pour les enseignants: parce qu'elle noie l'originalité de chaque individu et sa pensée personnelle dans les idéologies prêtes-à-porter. On ne l'abordera par conséquent qu'avec un solide sens critique et toute la distance qui sépare l'indépendance d'esprit de l'embrigadement. Elle doit alors permettre à l'individu de se distinguer et non de se confondre avec la masse:

« Parce qu'il est indispensable pour tous les élèves d'apprendre à s'exprimer et à se situer par rapport aux autres », « il faut leur montrer que, entre avoir une opinion (ou des humeurs) et 'penser', la distance est énorme », « nécessaire dans une classe de langue pour éveiller la réflexion personnelle », « privilégier la pensée personnelle, la réflexion des élèves, les préparer à la responsabilité ».

L'objectif implicitement assigné au lycée est ainsi, dans certains cas, ouvertement revendiqué: il s'agit de former des cadres capables de prendre en main la direction politique des masses.

On voit alors comment se mettent en œuvre les antinomies de la raison professorale qui permettent à l'opposition dominants-dominés de transparaître derrière l'opposition savoir-idéologie.

Ainsi, le modèle positiviste d'une vérité universelle et indépendante des conflits de classe révèle, à l'insu des enseignants, que les savoirs ne peuvent jamais être séparés de leurs usages sociaux. Nous pouvons alors découvrir les principales fonctions sociales de ce positivisme qui continue d'alimenter le mythe de la neutralité scolaire, en observant, par exemple, que l'esprit « ouvert » des enseignants est en réalité simplement fermé sur les luttes, que leur « tolérance » est intolérance aux engagements et que leur « sens de la mesure » est centrisme méconnu.

Précisément parce qu'elle se dément à chaque instant elle-même, la neutralité sociale des enseignants apparaît finalement pour ce qu'elle est: une parure décente destinée à recouvrir leurs intérêts de classe. Ou plutôt, mieux vaudrait dire qu'elle est l'expression même de leurs intérêts, la catégorie nécessaire à travers laquelle ces derniers peuvent être à la fois connus et méconnus.

Ayant la conviction d'être les dépositaires d'une échelle des valeurs universelle et de se mettre au service de tous, les professeurs aspirent alors, de tout leur être social, à jouer le rôle du médiateur entre les classes sociales. Mais rien dans leurs origines ni dans leur environnement ne les prédispose à imaginer que leur arbitrage est nécessairement biaisé et que leur refus de choisir un camp est déjà, par lui-même, un choix socialement marqué.

Ainsi, les professeurs, à leur corps défendant, forment exactement comme il convient les futurs cadres que le patronat attend. Tous les professeurs ? On ne saurait l'affirmer mais la minorité susceptible d'avoir des pratiques différentes, préfère, le plus souvent, dissimuler sa spécificité derrière le modèle dominant de l'esprit critique. La pression sociale à la neutralisation de l'école est, en effet, si forte qu'il est certainement difficile, même pour ceux qui ont des aspirations révolutionnaires, d'échapper entièrement à l'autocensure. Déjà heureux de n'être pas contraints, comme en d'autres temps ou en d'autres lieux, à désavouer publiquement leurs propres thèses, certains d'entre eux se sentent par contre astreints à ménager en classe la chèvre et le chou:

« Pour la religion et la politique, j'essaie de ménager les susceptibilités sans désavouer les enthousiasmes » (SNES-UA), « l'enseignant doit 'gommer' ou neutraliser son option politique » (SNES-UA).

La classe ouvrière étant absente des lycées, les combats qui s'y livrent revêtent alors le plus souvent l'aspect de joutes entre gens de bonne

compagnie, qui semblent plus aspirer à la tranquillité d'une carrière paisible et estimée qu'aux aléas d'un militantisme « primaire ». Mais l'ouverture de l'école « sur la vie » a-t-elle encore quelque chose de progressiste, si cette ouverture reste fermée aux luttes et aux engagements, si cette vie reste image d'Épinal destinée à préserver les jeunes lycéens des tentations malsaines de la « violence », et si le conformisme des uns se conjugue avec l'autocensure des autres ? Ainsi s'éclaire mieux, sans doute, le type de compromis réalisé sur l'école par les différentes classes sociales, et la façon particulièrement feutrée dont s'y livre la lutte des classes, avec mesure et sérénité.

CONCLUSION

Idéologies et pratiques

« C'est l'histoire, connue, mais dont peu tirent les conséquences, de ces gens qui votent à gauche et qui enseignent à droite et qui sont partisans d'une politique égalitaire à terme à condition que leurs propres enfants soient un peu plus égaux que ceux des autres et qu'ils ne changent rien à leurs habitudes. »

(Jean Repusseau, Bons et mauvais élèves, Tournai, Casterman, 1978, p. 133.)

A l'issue de ces diverses approches, il est sans doute utile de revenir, de façon plus synthétique, sur les mouvements d'ensemble que nous avons vus se dessiner et qui ont pu parfois être cachés par le détail de l'analyse. Ainsi, en posant des questions différenciées, nous avons pu mettre en évidence l'existence, chez les mêmes individus, de différents niveaux de représentation entre lesquels se manifestent parfois des oppositions ou des contradictions flagrantes. On peut sans doute distinguer ces différents niveaux de représentation par leur degré de généralité et d'extension, ou encore par le rapport qu'ils entretiennent avec tel ou tel type de pratiques. Doit-on penser, par exemple, que les explications globales données par les professeurs à propos du phénomène de l'échec scolaire ne sont que la généralisation de l'expérience qu'ils ont acquise, dans leur classe, en observant les difficultés rencontrées par certains de leurs élèves ? Ou bien s'agit-il, en fait, de deux niveaux de conscience distincts, liés à des situations et à des pratiques différentes ?

Si l'on optait pour la première hypothèse, c'est-à-dire si l'on supposait qu'il n'y a pas de contradiction mais au contraire qu'il existe une continuité entre les représentations générales et les observations particulières relatives à l'insuccès scolaire, toutes les questions posées en ce domaine ne pourraient produire qu'une grande redondance dans les réponses des personnes interrogées. Ainsi, nous avons pu observer dans les discours à caractère général que le poids des causes sociales de l'échec scolaire était, en moyenne, égal à celui des causes individuelles, avec de surcroît une forte opposition entre les conservateurs et les progressistes. Dans ces conditions, allons-nous retrouver des mouvements absolument identiques si nous demandons aux professeurs d'expliquer les difficultés

rencontrées par leurs élèves dans les quinze jours ayant précédé l'enquête ? Comparons les deux types de réponses:

	Total échantillon	Non syndiqués	SNES-UA
Poids des causes sociales: — dans l'explication générale de l'échec scolaire	49 %	38 %	74 %
— dans l'explication des difficultés quotidiennes rencontrées en classe	26 %	21 %	37 %

On voit alors que les causes sociales, qui composaient la moitié des explications générales fournies par les enseignants, ne représentent plus que le quart des explications à caractère particulier. Certes, dans ce second cas, quelques différences subsistent entre les conservateurs et les progressistes. Toutefois, ce qui domine à présent ce ne sont plus les différences qu'ils présentent entre eux mais l'amplitude de la variation des réponses lorsque nous passons d'un questionnement à l'autre.

La saisie des déterminants sociaux constitue donc pour les enseignants une rupture avec les schèmes quotidiens de représentation et ne procède pas de la simple généralisation de leurs expériences et de leurs pratiques. Un autre exemple permettra sans doute de s'en convaincre. Ainsi, une large majorité d'enseignants se déclare d'accord avec l'opinion selon laquelle « le système scolaire actuel favorise les élèves issus des milieux sociaux les plus aisés ». Si cette proposition constitue la prémisse, on pourrait en conclure, par un simple syllogisme, que le même système défavorise les enfants d'ouvriers. Or, en réponse à une autre question portant sur le constat d'inégalité des résultats dans leur classe, seule une minorité des mêmes enseignants affirme que « les enfants d'ouvriers échouent plus fréquemment que les autres élèves ». L'idéologie, par conséquent, ne fonctionne pas en ce domaine selon les règles du syllogisme. Au lieu d'une cohérence qui se caractériserait par une identité parfaite de toutes les réponses données par un même sujet, nous voyons se manifester une contradiction, c'est-à-dire en réalité un autre type de cohérence: l'évacuation croissante des références sociales explicites au fur et à mesure que l'on se rapproche des pratiques quotidiennes et des relations interindividuelles. En témoigne le mouvement suivant:

	Total échantillon	Non syndiqués	SNES- UA
Sont d'accord avec l'opinion selon laquelle « le système scolaire actuel favorise les élèves issus des milieux sociaux les plus aisés »	87 %	88 %	96 %
Font le constat suivant: « dans mes classes, les enfants d'ouvriers échouent plus fréquemment que les autres élèves »	46 %	31 %	75 %
Au cours des 15 derniers jours, ont adressé le contenu de leurs cours prioritairement aux élèves les plus faibles	10 %	2 %	12 %

Ainsi, les professeurs sont presque deux fois plus nombreux à reconnaître l'existence de la division sociale au niveau du système scolaire qu'à en percevoir les effets sur les résultats scolaires de leurs propres élèves. Par conséquent, lorsqu'on passe de l'explication abstraite de la réussite des uns au constat concret de l'échec des autres, la référence à l'origine sociale s'estompe fortement. Mais lorsqu'on en vient aux pratiques le renversement est total. Parce que l'action pédagogique se réclame de la neutralité sociale et se met délibérément au service de tous les élèves sans distinction, les divisions sociales sont alors tout autant ignorées dans les pratiques qu'elles sont reconnues par les discours.

Notons d'ailleurs que nous saisissons ici des pratiques décrites par les intéressés et non des pratiques observées. Or nous savons, par d'autres études, que les enseignants manifestent inconsciemment un préjugé favorable à l'égard des élèves d'origine sociale élevée et sont portés, en classe, à s'adresser de façon privilégiée à ces derniers. Leurs pratiques effectives ne sont donc sans doute pas aussi neutres qu'ils se l'imaginent. Mais, même si on leur accordait cette neutralité dont ils se réclament, celle-ci n'en resterait pas moins contradictoire avec leur dénonciation, purement verbale, des privilèges: l'indifférence pratique aux différences sociales ne peut concourir en réalité qu'à les maintenir.

Chez les mêmes enseignants se manifestent donc des décalages sensibles entre les représentations à caractère général et socialement abstrait, les observations plus particulières (mais conservant encore un certain caractère de généralité) effectuées à l'intérieur de cette microsociété qu'est la classe, et enfin les pratiques mises en œuvre dans le contexte toujours singulier des rapports maître-élève.

Nous avons pu constater également que les causes attribuées à l'échec sont, pour la plupart des enseignants, très éloignées des conditions assignées à la réussite, alors que l'on aurait pu s'attendre en ce cas à une simple inversion des valeurs. Cette asymétrie montre alors à l'évidence que ce n'est pas par la suppression ou l'inversion des facteurs sociaux d'échec que l'élève pourra atteindre l'idéal de la perfection scolaire, mais en satisfaisant à des critères bien différents, qui restent en général implicites et relèvent le plus souvent de qualités ou de dons personnels dont le caractère social est méconnu voire dénié:

	Total échantillon	Non syndiqués	SNES- UA
Explication générale de l'échec scolaire:			
— par le manque de motivation	28 %	33 %	10 %
— par le manque d'intelligence	10 %	17 %	3 %
Portrait du « bon élève »:			
— motivé	65 %	64 %	61 %
— intelligent	56 %	56 %	61 %

On observe donc, s'agissant de l'échec des enfants issus des classes populaires, une série d'approches contradictoires non seulement d'un interlocuteur à l'autre mais souvent chez le même enseignant.

Proclamant majoritairement leur impuissance face aux échecs scolaires, les professeurs interrogés estiment, également en majorité, que la pédagogie peut tout. Fermement attachés au mode de fonctionnement actuel de l'école, ils expriment dans le même temps leurs préoccupations démocratiques. Souhaitant une diminution des échecs scolaires, ils veulent cependant conserver les critères actuels de la réussite. Convaincus de leur propre neutralité sociale, ils choisissent massivement les établissements les plus bourgeois. De sorte qu'ils semblent reproduire la crise de l'école comme leur contradiction propre. Faut-il pour autant en conclure qu'ils sont illogiques, dès lors que la cohérence de leurs pensées et de leurs actes, l'unité de leurs représentations et de leurs pratiques ou l'homogénéité interne de leurs différentes représentations n'obéissent pas au principe d'identité aristotélicien ? Ou faut-il chercher l'origine de ces contradictions dans les situations sociales où ils se trouvent ? Pour notre part, c'est toujours dans cette seconde direction que nous avons cherché à interpréter les mouvements observés.

Mais il fallait au préalable rompre avec un postulat implicite, rarement soumis à l'épreuve des faits, et sur lequel se fondent pourtant beaucoup de recherches empiriques: le principe de non-contradiction d'un individu avec lui-même. Car cette vision métaphysique d'individus cohérents et sans contradictions (qui suppose sans doute également une société elle-même harmonieuse et non contradictoire) nous a paru démentie par l'ensemble des observations qui viennent d'être rappelées.

Cette perspective idéaliste procède également, nous semble-t-il, d'une conception réductrice. Tout se passe le plus souvent comme si l'on cherchait à étendre la signification des réponses produites dans un champ défini à l'ensemble des pratiques et des représentations du sujet, sans voir que chaque réponse possède sa logique et sa signification par rapport à une pratique donnée dans une situation donnée. Ainsi, dans telle investigation, le chercheur se bornera à poser aux enseignants des questions très générales portant sur les structures éducatives, sur les réformes d'ensemble souhaitées ou sur les causes globales de l'insuccès scolaire, sans jamais se préoccuper de ce qui se passe dans la classe. Nous aurons dans ce cas des réponses qui ne sont sûrement pas sans importance

ni sans intérêt, mais qui s'avèrent très éloignées des problèmes pratiques qui se posent aux maîtres et restent donc abstraites par rapport aux situations scolaires.

Dans telle autre recherche, au contraire, l'attention se focalisera sur les pratiques éducatives quotidiennes décrites par les intéressés ou observées par le chercheur, en négligeant les opinions générales et les questions de société.

Or une question générale, portant par exemple sur les causes de l'échec scolaire, n'est pertinente que par rapport à certains types de pratiques et ne se pose que dans des conditions pratiques déterminées: débat pédagogique, réunion syndicale ou politique, etc. Mais une telle question ne se pose pas à l'enseignant qui note une série de copies ou participe à un conseil de classe. C'est par conséquent une question qui est le propre soit de spécialistes en sciences de l'éducation, soit de militants, et donc une question qui relève soit de la pratique scientifique, soit de la pratique politique.

A l'opposé, c'est bien dans les conditions de la pratique professionnelle — qui ne sont ni celles de la pratique scientifique, ni celles de la pratique politique — que vont surgir des questions centrées sur l'individu: pourquoi tel élève n'a-t-il pas su faire tel exercice, pourquoi tel autre a-t-il toujours l'air absent, etc. ? L'attention cristallisée sur les différences individuelles engendrera alors des représentations à caractère psychologisant qui peuvent être tout à fait contradictoires avec les options générales professées par ailleurs. Des questions différentes renvoient donc à des pratiques distinctes. Or, ces pratiques sont elles-mêmes structurées à la fois par des appareils idéologiques complémentaires et concurrents (l'école, les syndicats, les partis, etc.) et par des intérêts de classe antagoniques. La coexistence d'idéologies différentes chez les mêmes individus renvoie donc à la contradiction de ces intérêts et de ces situations, et, en fin de compte, aux luttes.

Car si nous nous livrons, pour terminer, à une lecture plus politique des données rassemblées dans ce livre, nous pouvons sans doute mieux dégager l'origine et les contours de la contradiction réelle qui existe entre les aspirations progressistes de certains enseignants et les fonctions qu'ils exercent dans une école de classe. C'est bien, nous l'avons vu, dans les comportements qui sont vécus comme les moins idéologiques, les plus neutres, les plus techniques ou les plus individuels qu'apparaissent le mieux ces fonctions sociales. Pratiques de notation ou demandes de mutation vers des postes situés en quartier bourgeois révèlent alors d'autant mieux leur caractère de classe qu'elles ne sont précisément pas vécues comme telles. C'est également lorsque les enseignants se manifestent comme des individus entretenant des rapports purement quotidiens avec leurs élèves, lorsque, laissant de côté les grandes interrogations sur les finalités de l'école et de la société, ils entreprennent tout simplement de nous exposer leur travail pédagogique d'appréciation, de classement, de transmission des valeurs, qu'ils dévoilent le mieux leur

être social. Apparaissent alors une adhésion profonde aux valeurs de l'école, un consensus s'imposant par le biais de modèles qui ne sont qu'assez rarement remis en question.

On pourrait certes interpréter ces contradictions de façon fataliste et y voir une incompatibilité fondamentale interdisant d'attendre des enseignants le moindre changement favorable aux classes populaires. Mais il nous semble plus juste de les saisir, non comme des contradictions immuables et figées, mais comme la source même du changement et des luttes. Car, dans le même temps qu'un consensus s'établit sur les schèmes pratiques du jugement et efface les divergences idéologiques, se développent des effets de statut, de trajectoire, d'origine sociale, qui réintroduisent une contradiction de classe dans des représentations que l'on croyait uniformes et non soumises au changement. La lutte, abolie sous sa forme de lutte idéologique, n'en continue pas moins pourtant à se livrer en ces domaines, mais souterrainement pourrait-on dire, et privée de tout ce que pourrait lui apporter une organisation systématique et explicite.

C'est dire aussi que les progressistes ont sans doute beaucoup à gagner d'une clarification des combats difficiles qu'ils mènent. Car ils ont à lutter non seulement contre les conservateurs mais également contre eux-mêmes, ou plutôt contre l'idéologie dominante qui ressurgit sans cesse de leurs pratiques professionnelles. Au centre de ces combats, se place désormais le problème capital des pratiques enseignantes en classe dans le rapport qu'elles entretiennent avec les élèves d'origine populaire. C'est en effet à ce niveau que se mettent en œuvre quotidiennement une série de jugements, de réactions, de relations et de ruptures qui posent autant de questions, et sur leur nature et sur leurs effets. Toutefois, les réponses qui seront données à ces questions ne dépendent pas des seuls enseignants. Elles tiennent aussi, pour une part essentielle, à la place que la classe ouvrière occupera à l'avenir dans l'école et dans la société, au rôle dominant ou subalterne qu'elle y jouera et qu'elle devra toujours, en dernière instance, à ses propres luttes.

A N N E X E S

ANNEXE I

Enquête sur les stratégies de carrière des professeurs (39)

LA COLLECTE DES DONNÉES ET LES CATÉGORIES UTILISÉES

Notre échantillon comprend tous les lycées des dix départements métropolitains suivants: l'Aisne, les Hautes-Alpes, la Haute-Garonne, le Gers, la Loire, la Mayenne, la Moselle, Paris, le Pas-de-Calais et la Seine-Maritime. Cet ensemble représente donc un total de 196 établissements, soit près d'un lycée français sur cinq (40), localisés dans des régions dont la situation géographique et économique est très diverse. Dans chacun de ces établissements, nous avons retenu la totalité des professeurs qui enseignent l'une des trois disciplines suivantes: lettres, mathématiques, économie (sciences économiques et sociales ou sciences et techniques économiques). Notre recherche porte ainsi sur un échantillon de 4 553 professeurs.

Renseignements concernant le personnel enseignant

Les renseignements concernant les professeurs ont été retranscrits à partir des fiches administratives sur le personnel enseignant, dénommées « VS 09 » et mises à jour chaque année. L'année prise en compte dans notre recherche est l'année scolaire 1978-1979.

La composition sociale des établissements

Les données sur l'origine sociale des élèves pour chacun des lycées de l'échantillon sont plus hétérogènes. Le seul recensement national des

³⁹ Cette annexe méthodologique se rapporte aux résultats et aux analyses présentés au chapitre I de la première partie.

⁴⁰ l'effectif total était de 1 092 lycées pour l'ensemble de la France métropolitaine. Notre enquête porte donc sur 18 % de ces lycées.

élèves selon la catégorie socioprofessionnelle (CSP) du chef de famille remonte en effet à l'année scolaire 1976-1977 et il ne concernait, pour le second cycle long, que les élèves de la classe de seconde ⁽⁴¹⁾. Nous avons donc cherché à utiliser des données plus récentes et surtout plus exhaustives, ce qui a été possible dans le cas des six départements suivants:

Département	Année prise en compte	Population et sources
Haute-Garonne et Gers	1979-1980	Élèves de seconde, première et terminale (source: Service statistique rectoral).
Moselle	1978-1979	Élèves de seconde, première et terminale (source: Service statistique rectoral).
Aisne	1979-1980	Élèves de terminale seulement (source: Inspection académique).
Hautes-Alpes et Mayenne	1979-1980	Élèves de seconde, première et terminale (source: chefs d'établissements).

En ce qui concerne la Loire, Paris, le Pas-de-Calais et la Seine-Maritime nous avons dû nous résoudre à utiliser les données du recensement national, en l'absence d'autres résultats d'enquête connus de nous. Ceci suppose évidemment de faire la double hypothèse que les variations dans la composition sociale des établissements ont été en deux ans suffisamment minimes pour pouvoir être négligées et que les classes de seconde sont représentatives de l'effectif total du lycée.

A partir de ces données, nous avons regroupé les établissements en cinq catégories, en ne tenant compte que d'un seul critère: le pourcentage des enfants d'ouvriers ⁽⁴²⁾ parmi les élèves. Nos cinq classes sont ainsi délimitées:

⁴¹ Enquête sur l'appartenance socioprofessionnelle des élèves de seconde, faisant l'objet de la circulaire 77-130 du 12 avril 1977 parue au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation. Les résultats pour la France entière sont centralisés au Service statistique de Vanves, mais les données détaillées par établissement ne peuvent être consultées que dans les services statistiques rectoraux. Il est à noter que nous avons dû nous résoudre à éliminer de notre échantillon la Seine-Saint-Denis que nous voulions y inclure, car ce département fortement ouvrier n'a pas été concerné par le recensement « national » de 1977, et les données sur l'origine sociale de ses élèves font totalement défaut dans le rectorat de tutelle.

⁴² Nous avons regroupé dans la catégorie « ouvriers » l'ensemble des catégories ainsi définies par l'Institut national de la Statistique et des Études économiques (INSEE), plus aleger@mrsh.unicaen.fr

	Pourcentage d'enfants d'ouvriers		Composition de l'échantillon
	dans l'établissement	dans la population française âgée de 18 ans (INSEE-1975)	
Très « bourgeois »	Moins de 30 %		47,5 (2 161)
« Bourgeois »	30 à 39 %		31,5 (1 432)
Socialement mixte	40 à 49 %	45 %	12,5 (567)
Populaire	50 à 59 %		5,4 (245)
Très populaire	60 % et plus		3,3 (146)
			100 (4 553)

Afin de prévenir tout malentendu sur le terme « bourgeois », précisons tout d'abord que nous l'employons en tant qu'image métaphorique appliquée aux établissements où la classe ouvrière est très peu représentée. L'emploi de ce terme serait ici impropre si l'on entendait en limiter l'usage aux classes qui détiennent le grand capital financier, agraire, industriel ou commercial. Nous l'utiliserons donc dans un sens élargi qu'il était sans doute nécessaire de préciser. Nous pensons en effet qu'au-delà de telle ou telle appellation — toujours contestable — il importe surtout de s'entendre sur la réalité sociale qui est ainsi désignée. En l'occurrence, ce que nous mesurons ici, c'est un certain rapport numérique entre les classes populaires et les classes dites « supérieures » (cadres supérieurs et professions libérales).

Toutefois, ne tenir compte que du seul pourcentage des enfants d'ouvriers pour définir le milieu social de l'établissement pose certainement un problème méthodologique: cette démarche dichotomique court le risque, en effet, de rejeter dans la catégorie des « bourgeois » tout ce qui n'est pas ouvrier, ce qui assurément serait une vue très simpliste. Cependant nous ne pouvons prendre en compte les couches sociales intermédiaires (employés, cadres moyens, agriculteurs, petits commerçants) sans alourdir à l'extrême le nombre des catégories, ce qui n'aurait guère facilité la saisie des tendances principales. Nous avons donc pris notre parti de l'arbitraire de cette classification au regard des avantages qu'elle offrait: une importante amplitude de variations et surtout la certitude de saisir les traits essentiels de la nature sociale des établissements scolaires, non pas au travers de phénomènes minoritaires ou marginaux, mais au travers de la représentation d'une classe qui est la plus nombreuse dans la population puisque 45 % des jeunes de 18 ans en sont issus. Parmi les inconvénients, il faut noter que dans quelques cas, qui sont d'ailleurs peu nombreux, un faible pourcentage d'enfants d'ouvriers n'entraîne pas une augmentation proportionnelle des enfants de cadres supérieurs. Ces lycées sont alors caractérisés par une proportion massive d'élèves issus des couches dites « moyennes » (employés, cadres moyens, petits

indépendants), et c'est donc indûment que ces établissements vont se retrouver classés, de par l'application du critère choisi, dans la catégorie des lycées « bourgeois ». Mais cette erreur de classement, qui fait que ces établissements malgré tout populaires vont se retrouver baptisés « bourgeois », ne porte que sur un faible effectif.

Afin de délimiter cette erreur de classement et de vérifier qu'elle ne constituait pas une importante source de biais, nous avons comparé la typologie adoptée et la typologie opposée basée sur la représentation des classes « supérieures ». Cette démarche nous permet de dénombrer les cas de classement contradictoire:

— Aucun des 146 professeurs exerçant en lycée très populaire n'appartient à un établissement comptant plus de 6 % d'enfants de cadres supérieurs ou professions libérales.

— Aucun des 1 361 professeurs dont l'établissement d'exercice comprend entre 26 % et 66 % d'enfants de cadres supérieurs n'a été classé dans les catégories populaires ou très populaires.

— Sur les 1 677 professeurs dont l'établissement d'exercice comprend entre 10 % et 25 % de fils de cadres supérieurs, seulement 2,6 % ont été classés en lycée populaire. L'erreur porte ici sur un effectif de 43 professeurs.

— Sur les 3 593 professeurs que nous avons classés en lycées « bourgeois » ou « très bourgeois », 7 % seulement auraient été classés dans les catégories opposées en fonction d'un pourcentage d'enfants de cadres supérieurs inférieur ou égal à la moyenne nationale. L'erreur de classement porte ici sur 254 professeurs.

A l'issue de cette comparaison entre les deux systèmes de classement, nous pouvons constater que les deux distributions se recouvrent très largement quel que soit le système adopté. D'une façon générale, le pourcentage des enfants d'ouvriers et celui des enfants de cadres supérieurs varient de façon inversement proportionnelle. Nous pouvons alors délimiter le nombre restreint des cas où il n'en va pas ainsi: dans notre échantillon, l'erreur due au type de classement choisi porte sur un total de 297 professeurs, ce qui représente 6,5 % de l'échantillon et constitue selon nous une marge d'erreur acceptable. Le pourcentage des enfants d'ouvriers se révèle donc finalement comme un indicateur tout à fait fiable.

LIMITES DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

L'accès aux dossiers du personnel enseignant nous ayant été refusé par le ministère de l'Éducation, nous n'avons pas pu disposer pour cette étude de l'ensemble des renseignements que nous aurions souhaité connaître. Ce refus a entraîné pour notre recherche quelques modifications par rapport

à ses objectifs initiaux, en raison même de la limitation du nombre des variables retenues. Ne conservant alors que les grandes lignes de notre projet initial, nous ne pouvions plus en particulier observer des trajectoires individuelles mais seulement des effets d'ensemble (43). Nous n'avons, en effet, pris en compte que les trois données dont nous disposions, l'âge des professeurs, leur grade et leur ancienneté dans le grade, parmi les sept qui eussent été pertinentes pour l'évaluation du coefficient de priorité attribué à chaque enseignant dans le choix de son poste. Les mutations d'un poste à un autre sont en effet soumises à un barème qui est calculé chaque année par l'administration et prend en compte de façon pondérée une série de caractéristiques professionnelles et extraprofessionnelles. De sorte que, de tous ceux qui demandent un même poste vacant, c'est le professeur ayant le plus de points selon ce barème qui l'obtiendra prioritairement. C'est ainsi que le barème établi pour l'année 1979 attribue 6 points aux agrégés, 4 points aux professeurs biadmissibles à l'agrégation (44) et 2 points aux certifiés. L'ancienneté de service rapporte, pour sa part, 2 points jusqu'au deuxième échelon et également deux points par échelon supplémentaire. Mais d'autres facteurs interviennent, que nous n'avons pas pu connaître. C'est le cas par exemple de la situation de famille, de l'éloignement professionnel des deux conjoints, de la stabilité dans le poste et de la notation administrative et pédagogique. Si les trois données retenues font apparaître, en bonne approximation, les tendances générales que nous cherchions à dégager, il est vraisemblable que ces tendances auraient pu être mises en évidence avec encore plus d'éclat si nous avions pu faire intervenir d'autres éléments qui nous sont restés inaccessibles. De même, nous sommes obligés de négliger, faute de données, une autre petite source de variations: les périodes effectuées pour le service national qui comptent, dans le calcul de l'ancienneté, comme service d'enseignement. Ceci donne d'ailleurs, vraisemblablement, un léger avantage aux hommes: à durée égale du service d'enseignement, leur ancienneté devient, de fait, supérieure à celle des femmes (45).

43 Notre premier objectif était de faire une étude longitudinale des carrières pour l'ensemble des professeurs français âgés de 45 ans, en relevant les postes qu'ils avaient successivement occupés à 25, 30, 35 et 40 ans ainsi que le poste actuel. Ces renseignements nous ayant été refusés, nous nous sommes alors tournés vers une étude transversale faisant apparaître la structure des différents établissements pris au cours de la même année.

44 Les bi-admissibles sont comptés avec les agrégés dans notre échantillon.

45 On pourra trouver le détail de ce barème dans « L'Université syndicaliste (23), mars 1979, p. 8. Certes, les caractéristiques que nous n'avons pas pu connaître peuvent être la

Enfin, nous avons limité notre étude des carrières enseignantes aux mutations d'un établissement à un autre. Or, nul ne saurait prétendre que la carrière d'un professeur se résume à ces changements d'établissement, même s'ils en constituent les étapes les plus marquantes et, en tous cas, les plus visibles. D'autres mouvements plus cachés peuvent avoir lieu au sein d'un même établissement et constituer des étapes importantes, telles celles qui consistent à obtenir une classe préparatoire pour un agrégé ou des sections « C » de préférence à des filières moins appréciées. Ainsi que le remarquent Chapoulié et Merllié: « Le passage d'une étape de la carrière objective à une autre ne présuppose pas nécessairement un changement de poste: il peut, par exemple, correspondre pour les agrégés à la nomination en classes préparatoires, ou, pour les certifiés, à l'abandon de la préparation de l'agrégation » (1974, p. 93).

A l'intérieur d'un même établissement, que nous avons globalement caractérisé par son pourcentage moyen d'enfants d'ouvriers, il serait sans doute possible d'observer plus finement des mouvements similaires d'attraction ou de rejet en fonction des disparités dans le recrutement social de telle ou telle section. Ceci pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une autre étude et compléter utilement les résultats généraux présentés ici.

source de multiples variations interindividuelles, mais il faut toutefois noter qu'elles ne sont pas absolument indépendantes de l'âge. C'est ainsi que la notation s'élève, en règle générale, avec l'ancienneté. De la même façon, on trouvera moins fréquemment chez les plus jeunes enseignants la charge d'une famille nombreuse ou une ancienneté très élevée dans l'établissement.

ANNEXE II

Enquête par questionnaires

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

1 063 questionnaires ont été distribués au deuxième trimestre 1979 dans dix lycées de Paris, du Val-de-Marne et de la Seine-Saint-Denis. Ce sont donc des établissements qui ont été choisis — et non pas tirés au sort — en fonction de deux critères: la composition sociale de la zone géographique où ils sont situés et la catégorie de l'établissement. Ainsi, nous avons choisi des établissements situés en quartier bourgeois, où l'on peut s'attendre à rencontrer un public scolaire d'origine sociale élevée, et des lycées de banlieue ouvrière où les élèves issus de familles défavorisées sont relativement plus nombreux. Et d'autre part, nous voulions que notre échantillon comprenne à la fois des lycées techniques et des lycées d'enseignement général. Les questionnaires ont été déposés dans les casiers de tous les professeurs de chaque établissement, excepté les professeurs d'éducation physique et sportive, accompagnés d'une lettre explicative et d'une enveloppe timbrée pour la réponse. Nous avons reçu 204 questionnaires remplis, ce qui représente un pourcentage de réponses de 19 %.

État civil, situation de famille, statut professionnel des professeurs interrogés

I / Age

Moins de 30 ans	12,6
30 à 39 ans	42,9
40 à 49 ans	28,3
50 ans et plus	16,2
	100
Non-réponse: 2 %	

2 / Sexe

	Notre enquête	France entière (SEIS, 1979)
Hommes	50,2	49,72
Femmes	49,8	50,27
	100	100
Non-réponse:	0,5 %	

3 / Situation de famille

	Total	Hommes	Femmes
Célibataires	20,4	18,8	22
Mariés	72,1	73,3	71
Divorcés	6	6,9	5
Veufs (-ves)	1,5	1	2
	100	100	100
Non-réponse:	0,5 %		

4 / Ancienneté

	Total	Hommes	Femmes
5 ans et moins	11,5	11,9	11,1
6 à 10 ans	25	19,8	30,3
11 à 15 —	18	19,8	16,2
16 à 20 —	19,5	15,8	23,2
21 à 25 —	8,5	9,9	7,1
Plus de 25 ans	17,5	22,8	12,1
	100	100	100
Non-réponse:	1 %		

5 / Grade

	Notre enquête	France métropolitaine
Certifiés	40,1	53,2
Agrégés	39,1	21,5
MA	11,4	12,9
AE	6,9	4,6
Prof. d'ens. technique	2,5	7,8
	100	100
Non-réponse:	0	

6 / Matières enseignées

	Notre enquête	France métropolitaine
Lettres, histoire-géo, philosophie	31,7	29,5
Langues vivantes	26,6	22,6
Mathématiques, sciences	27,6	34,3
Sciences économiques et sociales, sciences et techniques économiques	10,1	10,3
Techniques industrielles	4	3,4
	100	100
Non-réponse:	1,5 %	

7 / Sections

	Total	Moins de 40 ans	40 ans et plus
1er cycle des lycées	8,5	8,3	8,7
Classique et moderne seulement	58	52,3	64,8
Technique seulement	21	27,5	13
Classique et moderne + technique	12,5	11,9	13
Non-réponse:	1 %		

8 / L'enseignement en sections techniques selon l'origine sociale de l'enseignant

	Enseignant en section technique	Autre section	Total
Pères ouvriers et employés	32	68	100
Pères cadres supérieurs ou patrons	11	89	100

9 / Niveau maximum d'enseignement selon le sexe

	Hommes	Femmes
Classe de 1ère	20	30
Classe de terminale	40	50
Post-baccalauréat	40	20
	100	100

10 / Les professeurs de classe préparatoire selon le sexe et l'âge

	Hommes	Femmes	Total
Moins de 40 ans	63,6	36,4	100
40 ans et plus	68,4	31,6	100

Ainsi, quelle que soit la classe d'âge, les hommes sont toujours environ deux fois plus nombreux que les femmes à enseigner en classes préparatoires. Cette différence est significative chez les moins âgés comme chez les plus âgés, ce qui prouve que le sexe constitue un facteur surdéterminant dans l'attribution aux professeurs d'une classe préparatoire.

11 / Indice fonction publique

360 et moins	10,7
361-440	20
441 -520	18
521-600	17,3
601 -680	16
681 et plus	18
	100
Non-réponse:	25,7 %

12 / Profession du père selon le sexe

	Total	Hommes	Femmes
Cadres supérieurs, professions libérales, gros commerçants et patrons	24	19	29
Cadres moyens	23	20	24
Employés	14	20	7
Ouvriers	12	11	13
Professeurs	10	8	12
Artisans, petits commerçants	9	10	7
Militaires, police	4	3	4
Instituteurs	3	4	1
Artistes, clergé	2	2	2
Exploitants agricoles	1	2	0

13 / Profession du conjoint selon le sexe

Professeurs	34	46	23
Cadres supérieurs, professions libérales, gros commerçants et patrons	28	3	55
Cadres moyens	11	12	9
Instituteurs (-trices)	7	10	3
Employés	5	5	5
Artisans, petits commerçants	1	0	3
Artistes, clergé	1	0	3
Ouvriers et autres professions	0	0	0
Sans profession indiquée	13	25	0
	100	100	100
Célibataires, divorcés, veufs	28 %	27 %	29 %

ATTITUDES ET OPINIONS

- Quel est votre degré d'accord ou de désaccord avec l'affirmation suivante:

« Le système scolaire actuel favorise les élèves issus des milieux sociaux les plus aisés ? »

	Total	CNGA, SNALC	Non syndiqués	SNES- UA	SGEN	Interr. 14 ans	Prolong. 18 ans
Absolument d'accord	53	28	39	74,5	81	32	82
Plutôt d'accord	33,5	24	49	21	19	44	15,5
Indifférent	2	4	2	2,5	0	1,5	0
Plutôt en désaccord	7,5	24	8	0	0	17,5	0
Absolument en désaccord	4	20	2	2,5	0	5,5	2
NR ou sans opinion	5	0	12	0	0	6,5	2

- D'après votre expérience personnelle, lequel de ces trois constats vous paraît le mieux s'appliquer à vos classes ?

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
Dans mes classes, les enfants d'ouvriers échouent plus fréquemment que les autres élèves	45,5	30,5	75
... ont, dans l'ensemble, les mêmes résultats...	51	67,5	25
... réussissent plus fréquemment...	3,5	2	0
Non-réponse	13,5	17	14,5

- Durant les quinze derniers jours, le contenu de vos cours s'est-il adressé prioritairement :

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
Aux meilleurs élèves	9,5	16	0
Aux élèves moyens	15,5	2	18,5
Aux élèves les plus faibles	9,5	2	11,5
A tous les élèves, sans jamais faire de distinction de niveau	43	43	53,5
Selon les moments, tantôt aux uns, tantôt aux autres	41,5	43	37
	N=193	N=56	N=43

- D'une façon générale, pensez-vous que les causes des échecs scolaires échappent, pour l'essentiel, aux possibilités d'action des enseignants ?

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
Oui	75,5	69	84
Non	24,5	31	16
Non-réponse	13	7	16,5

$z = 2,55$ (NS)

- A propos de la scolarité obligatoire, quelle est parmi les formules suivantes celle qui a votre préférence:

	SOFRES 1977	Total	Non syndiqués	SNES- UA
Prolongation jusqu'à 17-18 ans	22	24	5,5	58
Maintien jusqu'à 16 ans	34	32,5	31,5	28
Possibilité d'interruption à 14 ans	43	43,5	63	14
Non-réponse	1	8	8,5	0

2 = 36,98 (S. 001)

- Quelle est, selon vous, la principale cause des échecs scolaires dans la matière que vous enseignez ?

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
<i>Causes imputables à l'élève (ou à sa famille):</i>			
Manque de motivation	28	33	10
Lacunes, mauvaises bases	28	31	21
Manque de travail	12	17	5
Limitation intellectuelle	10	17	3
Problèmes familiaux	3	4	0
Absence de dons	1	0	0
<i>Causes imputables au système scolaire et social:</i>			
Moyens insuffisants, effectifs trop chargés	18	13	15
Horaires insuffisants, matière trop peu valorisée	17	15	18
Mauvais enseignements antérieurs	16	17	23
Milieu socioculturel	13	7	21
Système trop sélectif	11	11	13
Arbitraire culturel et système en crise	4	0	18
Non-réponse	9	8	9

- Quelle(s) solution(s) préconiseriez-vous pour les réduire ?

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
Solution pédagogique	60	50	64
Revendications de type syndical	33	22	44
Renforcement des contrôles, de la discipline, du travail	15	26	8
Opposés à la réduction des échecs	13	22	5
Démocratisation	12	2	28
Solution politique	10	4	26
Non-réponse	20	22	9

- Certains pensent qu'il faudrait supprimer la notation. Y seriez-vous:

Favorable ?	17
Indifférent ?	17
Opposé ?	66
Non-réponse	7

• Pour quelle(s) raison(s) ?

1) Arguments opposés à la suppression de la notation:

La notation est objective et juste	40
Les élèves et/ou leur famille veulent des notes	26
C'est une incitation à travailler	14
La sélection, la compétition sont bénéfiques	10
Supprimer la notation serait antidémocratique	4

2) Arguments tendant à minimiser le problème posé:

C'est un faux problème, ce n'est pas important	10
C'est une simple commodité pour évaluer	5

3) Opinions mitigées 9

4) Arguments favorables à la suppression de la notation:

Le fétichisme de la note empêche les élèves de travailler par goût	10
Refus des hiérarchies et de la sélection	6
La notation est arbitraire et sujette à caution	5
C'est une contrainte qui fausse le rapport pédagogique	4

(Certains professeurs développant plusieurs arguments, le total des réponses dépasse largement 100.)

• Vous arrive-t-il d'évoquer avec vos élèves les problèmes sociaux d'actualité (par exemple: le chômage, les conflits du travail, etc.) ? Si oui, combien de fois au cours des 15 derniers jours ?

Jamais	16
Oui, sans précision	36
Oui, 1 fois	12
Oui, 2 fois	12
Oui, 3 fois	6
Oui, 4 fois et plus	18
	100
Non-réponse	3

• Certains affirment que les choix opérés par les manuels scolaires (choix de tel thème, de tel texte, de tel type d'exercice, etc.) ne sont pas neutres et orientent implicitement ou explicitement les élèves vers certains modèles idéologiques. D'après ce que vous avez constaté, pensez-vous qu'une telle affirmation puisse s'appliquer aux manuels utilisés dans votre enseignement ?

		Total	Non syndiqués	SNES- UA
— A propos des rapports homme femme (sexisme) ?	Oui	49	39	65
	Non	51	61	35
		100	100	100
	Non-réponse	30	31	28
— En matière religieuse ?	Oui	23	22	46
	Non	77	78	54
		100	100	100
	Non-réponse	33	31	40
— Sur le plan politique et social ?	Oui	62	49	78
	Non	38	51	22
		100	100	100
	Non-réponse	28	34	16
— Sur les questions raciales ?	Oui	24	18	43
	Non	76	82	57
		100	100	100

- A l'heure actuelle, trouvez-vous que les élèves ont trop, suffisamment ou trop peu de liberté dans les domaines suivants:

	Total			Non syndiqués			SNES-UA		
	Trop	Suffis	Trop peu	Trop	Suffis	Trop peu	Trop	Suffis	Trop peu
Liberté sexuelle	13	64	23	14	74	12	6	47	47
Liberté d'expression	4	56	40	4	82	14	2	33	65
Liberté de réunion	6	48	46	4	71	25	10	26	64
Droit de grève	24	44	32	34	53	13	18	29	53
Gestion des établissements	7	29	64	8	42	50	12	10	78
Participat. conseils de classe	7	35	58	11	44	45	5	24	71
Définition des contenus de l'enseignement	6	31	63	4	45	51	9	26	65

- D'une façon générale, quelle est votre attitude lorsque certains de vos élèves abordent en classe:

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
— Des questions religieuses ?			
Je les y encourage	34	30	45
Je les laisse faire	46	43	43
Je les en empêche	7	9	5
Ma matière ne s'y prête pas	13	19	7
	100	100	100
Non-réponse	9	8	7
— Des questions politiques ?			
Je les y encourage	39	27	60
Je les laisse faire	40	44	28
Je les en empêche	8	11	5
Pas dans ma matière	13	18	7
	100	100	100
Non-réponse	8	7	7
— Des questions sociales ?			
Je les y encourage	51	49	63
Je les laisse faire	32	27	27
Je les en empêche	4	6	5
Pas dans ma matière	12	18	5
	100	100	100
Non-réponse	8	7	7
— Des questions raciales ?			
Je les y encourage	46	46	59
Je les laisse faire	33	29	28
Je les en empêche	7	7	5
Pas dans ma matière	13	18	8
	100	100	100
Non-réponse	9	7	9

• Comment jugez-vous les comportements suivants ?

(Veuillez graduer votre accord ou votre désaccord selon l'échelle de notation suivante:

0 = On ne doit absolument pas le faire

1 = Mieux vaut ne pas le faire

2 = On peut le faire ou non

3 = Mieux vaut le faire

4 = On doit le faire absolument)

	0	1	2	3	4	Note moyenne	NR
Parler en classe de problèmes politiques (par exemple, du régime politique du Chili)	11	7	43	20	19	2,3	7
— Non-syndiqués	14	7	59	11	9	1,9	5
— SNES-UA	7	5	30	35	23	2,6	0
Exprimer en classe son opinion personnelle sur des problèmes politiques (par exemple, se dire favorable ou opposé à la participation de communistes au gouvernement)	29	26	33	8	4	1,3	7
— Non-syndiqués	41	25	29	5	0	1	5
— SNES-UA	14	21	37	16	12	1,9	0

Avoir une activité politique militante à l'intérieur de l'établissement (par exemple inciter des collègues à adhérer à un parti politique)	20	14	42	13	10	1,8	5
— Non-syndiqués	30	17	46	7	0	1,3	3
— SNES-UA	5	5	26	30	35	2,9	0
Avoir une activité politique militante à l'extérieur de l'établissement (par exemple, être candidat à une élection)	1	1	71	14	13	2,4	5
— Non-syndiqués	0	4	84	9	4	2,1	3
— SNES-UA	0	0	49	14	37	2,9	0

La différence entre non syndiqués et SNES-UA est significative au seuil .001 (t de Student = 7,15).

• D'après votre expérience personnelle, diriez-vous que, depuis dix ans, le niveau des élèves:

	SOFRES 1977	Total	Notre enquête Non syndiqués	SNES- UA
S'est amélioré	8	2,5	5,5	3
Est resté le même	28	37,5	37	44
A baissé	56	60	58	53
Non-réponse	8	16	3,5	25,5

• Quelles sont, d'après votre expérience, les caractéristiques principales du bon élève, de l'élève moyen, du mauvais élève ?
(en pourcentage des enseignants)

Bon élève		Élève moyen		Mauvais élève	
Motivé	65	Studieux mais terne	57	Manque de motivation	63
Intelligent	56	Manque de motivation	34	Déficiences intellectuelles	32
Travailleur	40	Manque de travail	28	Manque de travail	29
Conduite, socialisation	27	Intelligence médiocre	27	Conduite, socialisation	27
Brillant	24	Intelligent, doué	16	Famille, milieu	9
Famille, milieu	7	Conduite, socialisation	12	Grave déséquilibre psychologique	8
Doué	4	Motivé	10	Mauvaises bases	8
		Famille, milieu	2	Travailleur	5
				Intelligent	3
Nb. d'enseignants	161		138		152
Nb. de caractéristiques	541		324		396
Nb. moyen de caractéristiques par enseignant	3,4		2,3		2,6

• « Seriez-vous favorable ou opposé à l'introduction du travail manuel productif obligatoire pour tous les élèves (par exemple, dès la classe de sixième, une demi-journée de travail et de cours en atelier), et pour quelle(s) raison(s) ? »

Favorables	44
Indifférents	5
Opposés	14
Opinions mitigées	38
dont: - réticents sur la notion d'obligation	5
dont: - réticents sur la notion de production	27
dont: - favorables dans un système socialiste, mais opposés dans ce système	7
Non-réponse:	1 %

Évaluation positive du changement introduit par le travail manuel

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
1) Changement considéré sous son aspect purement individuel:			
— Équilibre personnel, enrichissement de la personnalité, culture générale	33	47	33
— Le bricolage est utile dans la vie	11	10	14
— Aspect ludique, délassément	2	3	0
2) Changement considéré comme une meilleure adaptation au système social:			
— Meilleure orientation, détection plus sûre des aptitudes	18	14	5
— Meilleure entente entre les classes sociales, reconsidération sociale-paternaliste du travail manuel	15	17	7
3) Changement considéré comme révolutionnaire:			
— Abolir la division sociale du travail	4	0	7

Évaluation négative du changement introduit par le travail manuel

	Total	Non syndiqués	SNES-UA
1) Motivations protectionnistes:			
— Réticences sur la notion de travail productif	27	22	33
— Préserver l'école de l'exploitation capitaliste	11	7	19
— Les élèves de 6e sont trop jeunes	4	0	7
— Préserver l'école des principes marxistes	2	5	0
2) Motivations élitistes:			
— Formation sans intérêt, perte de temps	5	5	7
— Réticences sur la notion d'obligation	5	2	0
— Dégradation de l'enseignement, baisse du niveau	4	5	9
3) Motivations démocratiques:			
— Filière cachée accentuant la ségrégation	5	2	12
4) Motivations attentistes:			
— Mesure renvoyée à un éventuel changement de régime, mais rejetée dans l'immédiat	7	5	19

• « Au cours des quinze derniers jours, avez-vous constaté que certains de vos élèves avaient rencontré des difficultés pour suivre votre enseignement (par exemple: échec ou insuffisance dans tel ou tel type

d'exercice) ? OUI - NON, et si OUI, à quoi avez-vous attribué ces difficultés ? »

	% des enseignants
Causes individuelles (pourcentage des mentions: 74 %):	
— manque de motivation	48
— lacunes, mauvaises bases	38
— manque de travail	22
— limitation intellectuelle ou absence de dons	21
Causes sociales (pourcentage des mentions: 26 %):	
— milieu social + famille	13
— horaires insuffisants, matière trop peu valorisée	13
— insuffisances de l'enseignant	11
— moyens insuffisants, effectifs trop chargés	4
— erreur d'orientation	4
Non-réponse:	5 %
Réponse négative:	18 %

Bibliographie

- Abraham (A.), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972, 190 p.
- Allan (G.), *Instituteurs et professeurs*, Paris, PUF, 1964 (coll. « Les carrières et la vie »).
- Althusser (L.), *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, Notes pour une recherche, in *La Pensée*, n° 151, mai-juin 1970.
- Ansart (P.), *Idéologies, conflits et pouvoir*, Paris, PUF, 1977.
- Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Les enseignants du second degré, 4 enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens 1968*, Paris, Dunod, 1969.
- Barbagli (M.), Dei (M.), *Le vestalli della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1975.
- Baudelot (C.), Establet (R.), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- Baudelot (C.), Establet (R.), *L'école primaire divisée*, Paris, Maspero, 1975.
- Baudelot (C.), Establet (R.), Malemort (J.), *La petite bourgeoisie en France*, Paris, Maspero, 1975.
- Becker (H. S.), *Social-class Variation in the Teacher-Pupil Relationship*, in *Journal of Educational Sociology*, 25, avril 1952, p. 451-465.
- Becker (H. S.), *The Career of Chicago Public School Teacher*, in *American Journal of Sociology*, 57, 5, 1952.
- Benjamin (R.), Berger (I.), *L'univers des instituteurs*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- Berger (I.), *Sociologie des enseignants*, in Mialaret (G.), *Traité des sciences pédagogiques*, t. VI, Paris, PUF, 1973.
- Berger (I.), *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.
- Bernard (F.) et coll., *Le syndicalisme dans l'enseignement. Histoire de la Fédération de l'Enseignement des origines à l'unification de 1935*, Grenoble, Institut d'Études Politiques, ronéoté.
- Bertaux (D.), *Destins personnels et structure de classe*, Paris, PUF, 1977.
- Bloom (B. S.), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Éducation Nouvelle, 1969.
- Boltanski (L.), *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Mouton, 1977 (coll. « Cahiers du Centre de Sociologie européenne »).
- Bonniol (J.-J.), *Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires*, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1972 (thèse de 3e cycle).
- Bourdieu (P.), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

- Bourdieu (P.), Darbel (A.), La fin d'un malthusianisme, in Darras, Le partage des bénéfiques, Paris, Éd. de Minuit, 1969, p. 135-154.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.-C.), Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.-C.), La reproduction, Paris, Éd. de Minuit, 1970.
- Bourdieu (P.), Saint-Martin (M. de), L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français, in Annales, Économie, Sociétés, Civilisations, janvier 1970, p. 147-175.
- Bourdieu (P.), Saint-Martin (M. de), Les catégories de l'entendement professoral, in Actes de la recherche en sciences sociales, n° 3, 1975, p. 68-93.
- Bourgeois (J.-P.), Les instituteurs et l'échec scolaire. Incidence des publications récentes de sociologie de l'éducation sur les conceptions et les pratiques des instituteurs en matière d'échec scolaire, Paris, Université René-Descartes, 1981 (thèse de 3e cycle).
- Cayrol (R.), Parodi (J.-L.), Ysmal (C.), Le député français, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1973.
- Cesareo (V.), Insegnanti, scuola et società, Milano, Vita e Pensiero, 1968.
- Champion (F.), Les objectifs des instituteurs en matière de formation intellectuelle et leurs explications de l'échec scolaire, Paris, CNRS, 1979, ronéoté (Rapport d'ATP).
- Chapoulié (J.-M.), Merllié (D.), Les professeurs de l'enseignement du second degré, Paris, Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture, novembre 1971, ronéoté.
- Chapoulié (J.-M.), Merllié (D.), Les déterminants sociaux et scolaires des pratiques professionnelles des enseignants du second degré, Paris, Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture, juin 1974, ronéoté.
- Chapoulié (J.-M.), Merllié (D.), Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire, 1) Les déterminants objectifs de l'accès au professorat, in Revue française de Sociologie, XVI, 4, oct.-déc. 1975.
- Chapoulié (J.-M.), Le corps professoral dans la structure de la classe, in Revue française de Sociologie, XV, 1974, p. 155-200.
- Cherkaoui (M.), Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, PUF, 1979.
- Chevallier (P.), Groperrin (B.), L'enseignement français de la Révolution à nos jours, Paris, Mouton, 1971.
- Citron (S.), Enseignement secondaire et idéologie élitiste entre 1880 et 1914, in Le Mouvement social, n° 96, 1976, p. 81-101.
- Clark (J. M.), Teachers and Politics in France: A Pressure Group Study of the Fédération de l'Éducation Nationale, New York, Syracuse University Press, 1967.
- COFREMCA, Les enseignants du second degré. Étude psychosociologique, in Travaux et Recherches, n° 26, Paris, La Documentation Française, 1973.

- Coleman (J. S.) et al., Equality of educational opportunity, Washington, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966 (« The Coleman Report »).
- Collectif, École: pouvoirs et démocratie, Paris, Dialectiques/Pratiques, 1978.
- Commissariat général au Plan, Rapport de la Commission de l'Éducation et de la Formation, VIIe Plan, Paris, La Documentation Française, 1976.
- CRESAS, Le handicap socioculturel en question, Paris, ESF, 1978.
- CRESAS, L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, ESF, 1981.
- Decroux-Masson (A.), Papa lit, Maman coud: les manuels scolaires en bleu et rose, Paris, Denoël-Gonthier, 1979.
- De Landsheere (G.), Évaluation continue et examens. Précis de docimologie, Paris, Nathan-Labor, 1974 (coll. « Éducation 2000 »).
- Delanque (P.), Les enseignants, la lutte syndicale, du Front populaire à la Libération, Paris, Éd. Sociales, 1973.
- Desbrousses (H.), Peloille (B.), Les enseignants, la société et l'État, Paris, Institut d'Histoire Économique et Sociale de l'Université de Paris I, mars 1980.
- Dion (M.), Sociologie et idéologie, Paris, Éd. Sociales, 1973.
- Dogan (M.), French deputies 1870-1958, in Political decisionmakers: recruitment and performance, Université de Californie, 1961.
- Dogan (M.), Les filières de la carrière politique en France, in Revue française de Sociologie, VIII, 1967.
- Dumont (F.), Les idéologies, Paris, PUF, 1974.
- Ferré (M.), Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs des origines à 1922, Paris, SUDEL, 1955.
- Filippi-Codaccioni (A.-M.) et coll., Syndicalisme et enseignement, in L'École et la Nation, n° 182, octobre 1969.
- Forquin (J.-C.), L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, CREFED, 1981, ronéoté.
- Gendre (C.), Javelier (F.), École, histoire de France et minorités nationales, Lyon, Fédérop, 1978.
- Gerbod (P.), Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928, in Le Mouvement social, n° 59, avril-juin 1966.
- Gerbod (P.), Associations et syndicalismes universitaires de 1929 à 1937, in Le Mouvement social, n° 73, oct.-déc. 1970.
- Gerbod (P.), La condition universitaire au XIXe siècle, Paris, PUF, 1965.
- Gerbod (P.), Les enseignants et la politique, Paris, PUF, 1976.
- GFEN, L'échec scolaire, doué ou non doué ?, Paris, Éd. Sociales, 1974.
- Girault (J.), Les enseignants varois au moment du Front populaire: typologie des comportements, in Annales du Midi, n° 123, Toulouse, 1975.
- Grau (M.-D.), L'école, réalité politique. Introduction aux aspects politiques de l'éducation, Toulouse, Privat, 1974.

- Grignon (C.), L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique, Paris, Éd. de Minuit, 1972.
- Hartog et Rhodes, An Examination of Examinations, London, MacMillan, 1935.
- Herzlich (G.), Le vote des enseignants, in *Le Monde de l'Éducation*, n° 36, février 1978.
- IFOP, Les enseignants du primaire et du secondaire, Paris, IFOP, 1973, 154 p.
- Illich (I.), Une société sans école, Paris, Seuil, 1971.
- Isambert-Jamati (V.), Crises de la société, crises de l'enseignement, Paris, PUF, 1970.
- Isambert-Jamati (V.), Extension du public et baisse de niveau, in *Revue française de Sociologie*, 1970.
- Isambert-Jamati (V.), Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques, in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 1973.
- Isambert-Jamati (V.), Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui, in *La Pensée*, n° 190, décembre 1976.
- Isambert-Jamati (V.), Sirota (R.), La barrière, oui, mais le niveau ?, in *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXX, 1981.
- Jacquard (A.), Éloge de la différence. La génétique et les hommes, Paris, Seuil, 1978.
- Jacquard (A.), Lavallard (J.-L.) et al., L'inné et l'acquis: relance du débat sur l'intelligence, in *Problèmes politiques et sociaux*, n° 319, La Documentation Française, 16 septembre 1977.
- Jégouzo (G.), Brangeon (J.-L.), Les paysans et l'école, Paris, Éd. Cujas, 1976.
- Karabel (J.), Halsey (A. H.), Power and ideology in education, New-York, Oxford UP, 1977.
- Karady (V.), Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle, in *Revue française de Sociologie*, XIII, 1, 1972.
- Labica (G.), Idéologies et modes de production, in *Dialectiques*, n° 1-2, février 1974.
- Langouët (G.), Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement, Paris, PUF, 1982.
- Lautier (B.), Tortajada (R.), École, force de travail et salariat, Paris, Maspero-Presses Universitaires de Grenoble, 1978.
- Lawler (J.), Intelligence, génétique, racisme. Le quotient intellectuel est-il héréditaire ?, Paris, Éd. Sociales, 1978.
- Léger (A.), Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, in *Revue française de Sociologie*, XXII, 4, oct.-déc. 1981.
- Léger (A.), Les enseignants: stratégies de carrière, in *Société française*, n° 2, février 1982.

- Lénine (V. I.), Les trois sources et les trois parties constitutives du marxisme (mars 1913), in Œuvres complètes, t. 19, Éd. Sociales, 1961.
- Lévy-Leblond (J.-M.), L'idéologie de/dans la science, Paris, Seuil, 1977.
- Lindenberg (D.), L'Internationale communiste et l'école de classe, Paris, Maspero, 1972.
- Martin (R.), Idéologie et action syndicale: les instituteurs de l'entre-deux-guerres, l'exemple rhodanien, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1982.
- Marx (K.), Le 18-Brumaire de Louis Bonaparte (1852), in Œuvres choisies, 1, Gallimard, 1963.
- Marx (K.), Engels (F.), Critique de l'éducation et de l'enseignement, Paris, Maspero, 1976.
- Mathieson (M.), The ideology of English teaching, in Education for teaching, n° 98, London, 1975.
- Mollo (S.), L'école dans la société, Paris, Dunod, 1970.
- Morrison (A.), McIntyre (D.), Profession: enseignant. Une psychosociologie de l'enseignement, traduit de l'anglais par M. Linard, Paris, Armand Colin, 1975.
- Newsom Report, Central Advisory Council for Education, Half our Future, London, HMSO, 1963.
- Noizet (G.), Caverni (J.-P.), Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, PUF, 1978.
- Norvez (A.), Les enseignants du second degré en France. Effectifs annuels et besoins futurs, Paris, Université René-Descartes, 1976 (thèse de 3e cycle).
- Note d'information n° 77-11, Évolution de la répartition des enseignants de type « lycée » suivant le sexe, le grade, la position administrative, le type d'établissement d'affectation et la discipline de recrutement. Années 1974-75, 1975-76, 1976-77, Vanves, ministère de l'Éducation-SEIS, 18 mars 1977.
- Note d'information n° 77-32, Principaux résultats de l'enquête sur le personnel enseignant dans les établissements du second degré en 1976-77, Vanves, ministère de l'Éducation, 9 sept. 1977.
- Note d'information n° 80-34, Le personnel enseignant dans les établissements publics du second degré. Année 1979-80, données par discipline, Vanves, ministère de l'Éducation, 22 sept. 1980.
- Note d'information n° 80-39, Les effectifs du personnel enseignant dans les établissements privés du premier et du second degrés. Situation en 1979-80. Évolution depuis 1970, Vanves, ministère de l'Éducation-SEIS, 27 octobre 1980.
- Ornstein (A. C.), Levine (D. U.), Teacher Behavior Research: Overview and Outlook, in Phi Delta Kappan, avril 1981, p. 592-596.
- Piéron (H.), Examens et docimologie, Paris, PUF, 1963.
- Pohl (R.) et coll., L'enquête FQP de 1970, Paris, collections de l'INSEE, série D, n° 32, mai 1974.

- Pohl (R.) et coll., Le recensement des agents de l'État et des collectivités locales au 1er mars 1969, Paris, collections de l'INSEE, série D, n° 45-46, juillet 1976.
- Prost (A.), L'enseignement en France, 1800-1967, Paris, Armand Colin, 1970 (coll. « U »).
- « Rapport Joxe », Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, Paris, La Documentation Française, 1972.
- Roche (P.), Vargas (Y.), Telles luttas, telle école, Paris, Maspero, 1979.
- Rosenthal (R.-A.), Jacobson (L.), Pygmalion à l'école, Paris, Casterman, 1975.
- Saint-Martin (M. de), Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique, Paris, Mouton, 1971.
- Segré (M.), École, formation, contradictions, Paris, Éd. Sociales, 1976.
- Simonin (B.), Les principales caractéristiques des enseignants du second degré et de leur service, in Études et Documents, n° 2, 1978, Montrouge, ministère de l'Éducation.
- Simonin (B.), Cytermann (J.-R.), Les disparités dans l'offre d'enseignement et leurs causes dans les établissements publics du second degré, Université de Dijon, Colloque sur l'offre d'éducation, octobre 1979, publication de l'IREDU.
- Skinner (B. F.), La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Dessart, 1968.
- Snyders (G.), Pédagogie progressiste, Paris, PUF, 1973.
- Snyders (G.), Où vont les pédagogies non directives ?, Paris, PUF, 1975.
- Snyders (G.), École, classe et lutte des classes, Paris, PUF, 1976.
- SOFRES, Attitudes éducatives et opinions politiques des enseignants du premier et du second degré, Montrouge, SOFRES, décembre 1977, ronéoté.
- Sorel (E.), Les professeurs depuis un siècle: 1871-1971, in L'École et la Nation, n° 200, juin 1971.
- Stefano (A. di), La participation des fonctionnaires civils à la vie politique, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1979.
- Tanguy (L.), Le capital, les travailleurs et l'école, Paris, Maspero, 1976.
- Tanguy (L.), Kieffer (A.), L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne, in Notes et Études documentaires, n° 4669 4670, 28 mai 1982, La Documentation française.
- Thibaudet (A.), La République des professeurs, Paris, Grasset, 1927.
- Vial (C.), Les enseignants au quotidien, in Le Monde, 8-9-10-12 janvier 1981.
- Vincent (G.), Les professeurs du second degré au début du XXe siècle, in Le Mouvement social, n° 55, 1966.
- Vincent (G.), Les professeurs du second degré, Paris, Colin, 1967.
- Vrain (P.), Les débouchés professionnels des étudiants, Paris, PUF, 1973 (Cahiers du centre d'études de l'emploi).

- Weiss (R.), The Reliability of the Number Marking System: An Austrian Study, in Lauwerys (J.), Scalon (D.), Examinations, London, Evans Brothers, 1969.
- Zimmerman (D.), Un langage non verbal de classe: les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, in Revue française de Pédagogie, n° 44, juillet-septembre 1978.

Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Décembre 1983 — N° 29 314

(4ème de couverture)

A l'heure où s'opèrent en France différentes transformations de l'appareil scolaire (zones prioritaires d'éducation, réformes du système éducatif) la question des fonctions sociales remplies par les enseignants semble, plus que jamais, d'actualité. Si les diverses réformes en cours ont pour objectif de lutter contre l'échec scolaire, et notamment chez les enfants des classes populaires, peuvent-elles aboutir sans le concours d'une majorité d'enseignants, voire contre eux ? Et quelle est la place des professeurs d'enseignement secondaire dans les luttes dont l'école est aujourd'hui l'enjeu ?

Au-delà des discours moralisateurs ou des fausses évidences de la sociologie spontanée, l'auteur cherche à saisir le rapport que les professeurs entretiennent avec les différentes classes sociales. Certains comportements sont ainsi mis en évidence, tels que la fuite des zones populaires par les enseignants, et sont rapportés aux caractéristiques qui définissent la situation de classe des professeurs pour être enfin analysés dans leurs contradictions internes.

Par les questions qu'il soulève, ce livre s'adresse non seulement à tous les enseignants mais également à l'ensemble des forces sociales intéressées au changement de l'école et de la société.

Alain Léger est assistant à l'UER de Psychologie et Sciences sociales de l'Université de Lille III et chercheur dans l'équipe de recherche « Sociologie de l'Éducation » (CNRS — Université de Paris V).