
Les professeurs et la république

JEAN-PIERRE OBIN, inspecteur général de l'éducation nationale

De nos jours tous les professeurs sont républicains. En effet, qui songe encore parmi eux à renverser le régime politique en place par la violence révolutionnaire ou contre révolutionnaire ? Qui appelle encore, à droite, comme ce fut encore le cas pendant l'entre-deux-guerres pour de nombreux intellectuels engagés derrière Charles Maurras, à jeter bas "la Gueuse" pour restaurer la Monarchie ? Et à gauche, qui pense encore sérieusement instaurer en France la dictature du prolétariat ? Le Parti communiste français et les organisations qu'il contrôlait, si influents il y a peu parmi les professeurs du second degré, y ont renoncé ; quant aux mouvements gauchistes (c'est une des leçons des mouvements du printemps 2003 selon Michel Wieviorka), ils semblent se convertir sous nos yeux, quelques années plus tard, à un républicanisme jacobin plutôt conservateur ¹.

Un premier mouvement pourrait donc être d'écarter la question des relations des professeurs et de la république comme ne présentant plus d'intérêt depuis le triomphe sans partage de l'idée républicaine. On sent bien cependant que le consensus n'est qu'apparent, qu'il dissimule chez les professeurs des clivages, des doutes, des difficultés. Les références de plus en plus appuyées à la république, sans doute en partie ambiguës, les invocations de plus en plus fréquentes au

"pacte républicain" apparaissent comme des symptômes d'un malaise plus profond ne sachant ou ne pouvant s'exprimer². C'est pourquoi, dans un second mouvement, si l'on accepte d'examiner les relations des professeurs et de la république, on est porté vers trois problématiques, qui renvoient peut-être à autant de niveaux du malaise enseignant.

A un premier niveau on doit examiner la place que réserve la république à ses professeurs. N'a-t-elle pas changé

profondément avec la massification des années 60 ? Les professeurs sont-ils encore au cœur de la république, et l'école le cœur du projet républicain ? Qu'est devenue la "république des professeurs" des années 20 ? Notre première partie s'attachera donc à cerner l'évolution de la position sociale et politique occupée, dans la république, par les enseignants du Secondaire.

A un second niveau, on doit s'interroger sur la signification de la référence à la République pour les intellectuels. L'invocation de l'idée républicaine n'a sans doute pas le même sens, et les mêmes effets, pour un professeur du XIX^{ème} siècle et un enseignant du XXI^{ème} siècle. C'est l'évolution de l'idéologie républicaine, soumise aux critiques marxiste, libérale, démocrate et, depuis peu, communautarienne - et critiquant en retour ces conceptions - qu'il nous faudra donc examiner dans une seconde partie ; tant on peut faire l'hypothèse que l'engagement des professeurs dans leur métier, la conception qu'ils se font de leur mission, leur éthique professionnelle, sont influencés par la vigueur de ces idées et de ces idéaux.

Enfin à un troisième niveau, on doit se tourner vers l'institution républicaine elle-même, vers cet "Etat enseignant", ce ministère de l'éducation nationale, qui recrute, paye, promeut et contrôle les professeurs, et leur fixe leurs missions. Quelles sont aujourd'hui ses attentes, ses exigences ? Sont-elles vraiment en inflation et en décalage, comme le disent beaucoup de professeurs, par rapport à celles d'hier, plus simples et moins nombreuses ? L'Etat place-t-il vraiment ses fonctionnaires devant le scénario d'un

mauvais film : *Mission impossible* ?

Dans la troisième et dernière partie de cette réflexion, on s'efforcera donc de confronter les missions confiées aux professeurs à la réalité de leurs conditions sociales d'exercice.

> Du cœur de la république au centre de la société

Le corps des professeurs de l'enseignement secondaire est marqué d'une sorte de péché originel : sa conception et ses premiers pas ne sont pas le fait de la République, mais du Consulat et de l'Empire. Héritier des congrégations religieuses enseignantes - mais dégagé de la condition cléricale -, inspiré de l'institution militaire - mais affranchi de ses servitudes - le corps universitaire, fortement hiérarchisé, est marqué dès sa naissance par un strict contrôle de l'Etat³. Sa mission est de dégager une petite élite (10 000 élèves fréquentent les lycées à la fin de l'Empire) dans laquelle puisent les Grandes écoles et les grands corps civils et militaires. Très vite après la création du lycée, avec son premier statut de 1808, le professorat devient le cœur d'une nouvelle corporation enseignante. Son fonctionnement interne permet la progression "des places les plus modestes vers les plus hautes en passant par des fonctions très différentes - surveillance, enseignement, administration, inspection - parmi lesquelles le professorat des lycées figure en position intermédiaire".⁴ Cependant, loin de s'aligner sur l'idéologie officielle, comme l'y oblige en principe le décret de 1808⁵, les idéaux du corps enseignant vont très rapidement reprendre les valeurs morales et l'idéal de culture désinté-



“ Vers l'unification et la modernisation du professorat. ”

■ ■ ■ ressée propre aux humanités classiques, et réinvestir la tradition libérale des universités médiévales⁶. Les attaques dont les professeurs sont l'objet tout au long du 19^{ème} siècle, notamment de la part des autorités de l'Etat, ainsi que la naissance du mouvement amicaliste (ferment du syndicalisme enseignant du 20^{ème} siècle) donnent crédit aux analyses portant sur la puissance et la permanence d'une idéologie universitaire autonome. A la fois désintéressée et élitiste, la corporation universitaire ne se soumet à la contrainte de l'Etat que si celle-ci ménage ses intérêts. Condorcet avait prévenu les conventionnels en 1792 des dangers de ce corporatisme⁷. Soixante ans plus tard Fortoul en fera la difficile expérience avec sa tentative inachevée de réforme du recrutement et de la spécialisation des professeurs, rapidement démantelée après sa mort en 1856.

La III^{ème} République proclamée, ces idéaux vont se trouver confortés par des gouvernants marqués par des conceptions assez élitistes, voire aristocratiques de la république ; et les professeurs vont disposer progressivement des moyens de leur unité interne et de leur rayonnement externe. En 1876, les lycées ne comptent que 2 350 professeurs et 1 600 répétiteurs, les collèges communaux 3 430 régents et maîtres d'études. Les fonctions y sont toujours très hiérarchisées : professeurs et répétiteurs, agrégés et licenciés, normaliens et anciens maîtres d'études, provinciaux et parisiens. Les répétiteurs ont des perspectives de carrière restreintes par le faible développement de l'enseignement secondaire, mais aussi par le système

des "recommandations" et la mainmise des normaliens sur les chaires des lycées parisiens, postes dont les revenus font de leurs titulaires des membres à part entière de la bourgeoisie⁸.

Mais progressivement les mérites - attestés par les inspecteurs généraux - vont l'emporter sur les recommandations, les carrières se débloquent et la mobilité, géographique et fonctionnelle, se développe. Lorsque chacun pourra se reconnaître dans une élite devenue moins inaccessible, la fierté méritocratique, la hiérarchie des prestiges et le jacobinisme pourront s'épanouir dans le corps tout entier. La réforme de 1902 représente une étape essentielle vers cette unification et cette modernisation du professorat. A la fois pédagogique et administrative, elle débouche notamment sur une redéfinition de l'univers professionnel des enseignants : les conditions de rémunération, de travail, de carrière des professeurs s'affranchissent des ressources des établissements grâce à une participation financière accrue de l'Etat, et s'attachent désormais aux individus et aux catégories de fonctionnaires⁹. Le nouveau statut des répétiteurs en fait des fonctionnaires enseignants à part entière, alors même que les professeurs sont contraints de surveiller eux aussi les récréations¹⁰ ! Mais surtout, la loi du 7 avril 1908 uniformise la gestion des carrières en instituant l'avancement automatique, au choix et à l'ancienneté ; le décret du 24 juin 1910 unifie et revalorise le régime des traitements, en resserrant fortement la hiérarchie des salaires ; enfin le décret du 6 septembre 1913 améliore le système du classement et du reclassement en le fondant sur l'ancienneté des services.

Lorsque Albert Thibaudet, agrégé d'histoire, publie en 1927 *La République des professeurs*, ces derniers, bien que toujours peu nombreux (autour de 20 000), bénéficient tous d'un traitement décent, des garanties d'un statut de fonctionnaire, de conditions de travail enviées et d'une progression de carrière assurée. Leur corps a subi des pertes énormes pendant la Grande Guerre. Leur prestige social et leur poids politique sont au zénith. Ils ont la conscience d'appartenir à une élite nationale et intellectuelle. Leur formation, notamment celle des littéraires, les prédispose à investir les salons, le journalisme et la politique. Comme l'écrit Pierre Albertini : "A la fois doctes et mondains [...], issus des classes moyennes et recrutés sur des qualités aristocratiques de brillant, destinés à l'enseignement mais capables de s'imposer au Quai d'Orsay ou au Palais Bourbon, ils incarnent un des mythes fondateurs de la 3ème République, l'ambiguïté du savoir et du pouvoir." ¹¹ En 1935, les professeurs de lycée représentent plus de 10 % des députés. C'est aussi l'époque où se développe la figure de l'intellectuel engagé apparue avec l'affaire Dreyfus. Les professeurs se rangent majoritairement à gauche, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes si l'on songe à l'élitisme, voire à l'aristocratie (surtout pour les anciens khâgneux, littéraires et philosophes) qu'ils continuent d'afficher ¹². Paradoxalement, comme le remarque Antoine Prost, c'est une mesure de Pétain, confiant l'enseignement primaire supérieur (dont il se défie) au Secondaire (qu'il souhaite conforter), qui va sonner le glas du règne social

des professeurs ¹³. En permettant en effet aux élèves des ex-EPS, transformées en collèges modernes, d'accéder au baccalauréat, le régime de Vichy lance le grand mouvement de démocratisation qui ne fera ensuite que s'accélérer. Pendant les années 50 et 60, on manque donc d'enseignants et s'opère un glissement général du premier vers le second degré avec la création des PEGC et des maîtres des classes pratiques. L'État est contraint de créer le CAPES en 1950 puis les IPES, un pré-recrutement à bac+1, en 1957. Les recrutements de masse, qui caractérisent les années 60, fléchissent dans les années 70 pour reprendre de plus belle ensuite. Les professeurs du Secondaire, de 25 000 à la Libération se comptent désormais par centaines de milliers. Parallèlement, les professions intermédiaires et les cadres accroissent leurs effectifs. Les professeurs n'ont plus le monopole de la connaissance et des diplômes universitaires, la profession se banalise avec pour conséquence la perte du prestige social et le déclin politique de la société enseignante. Cette dégradation de l'image et du statut social, à peine atténuée par la revalorisation des statuts et des carrières de 1989, s'accompagne pourtant d'un net embourgeoisement du recrutement (dû en partie à une féminisation croissante) mais aussi d'un certain relâchement des comportements postérieur à 1968 : la tenue vestimentaire et la langue se rapprochent de celles des élèves, un certain discours anti-élitiste et anti-autoritaire fait son apparition. Lorsque Hervé Hamon et Philippe Rotman font leur enquête en 1984, le corps professoral apparaît comme



■ ■ ■ hypertrophié, hétérogène et travaillé par de vives tensions, tandis qu'il s'est définitivement fondu dans la "grisaille des classes moyennes."¹⁴ Mais durant la même période, les attentes des Français vis-à-vis de l'institution scolaire n'ont fait que croître. Avec l'urbanisation et la généralisation du salariat, le capital culturel a remplacé le capital économique dans le processus de succession familiale. Plus démocratique (tous, aînés et puînés, filles et garçons, peuvent également y prétendre) le capital culturel des enfants a l'inconvénient majeur - pour des parents qui y investissent de plus en plus de temps, d'énergie et d'argent - d'être certifié par l'institution scolaire ; ce qui scelle une relation faite d'attentes, de dépendance et de frustration du côté des familles, de retrait et de méfiance de la part des professeurs. La "révolution des années 60" est bel et bien terminée : du cœur de la république les professeurs sont passés au centre des attentes sociales, situation particulièrement exposée et sans doute inconfortable.

Le crève-cœur pour les professeurs est que le triomphe même de l'idéal démocratique auquel ils sont attachés semble être à l'origine des maux dont ils souffrent et se plaignent : hétérogénéité des classes, échec scolaire et violence des élèves. Dans ces conditions, la référence à la république représente sans doute moins un rêve nostalgique de retour vers une "république des professeurs" aujourd'hui oubliée, qu'une attente de sécurité, de protection et d'une action plus forte de l'État sur la société : sujet sur lequel, précisément, on semble attendre de nos jours la république.

> Le rêve républicain

Les professeurs sont donc au cœur des rapports entre l'État et la société, ne serait-ce que parce que depuis la Grèce antique l'éducation est un élément central des réflexions de la philosophie politique sur les relations du Politique et du Social. Il est d'ailleurs significatif d'observer comment certains débats contemporains entre "républicains", "marxistes", "démocrates" et "libéraux" puisent dans le fonds de la pensée philosophique grecque pour mieux asseoir leurs conceptions.

Ainsi pour Eric Weil, c'est bien dans les rapports de l'État et de la société que l'idée républicaine se distingue de toutes les autres. Pour les républicains, en effet, l'État a pour rôle premier, comme chez Platon nous dit-il, d'unifier, de pacifier, de guider le corps social : "L'État est l'État d'une nation qu'il constitue" ; ce qui de plus, pour la France, seule en Europe, est historiquement vrai. Les "radicaux" (anarchistes et marxistes), les démocrates et les libéraux, à l'inverse, chacun à leur manière, veulent subordonner l'État à la société. En ce sens ils s'inspirent plutôt des conceptions d'Aristote, "père de la sociologie politique", qui intègre dans le jeu politique les contingences sociales, contrairement à une république platonicienne où chacun, grâce principalement à l'éducation "place l'intérêt général au-dessus de son intérêt particulier."¹⁵

C'est sur cette base aristotélicienne que Rousseau et Locke fondent plus tard leur contrat social : les citoyens placent leurs avantages durables au-dessus de leurs intérêts immédiats et délèguent à l'État une part de leur liberté, afin notamment d'assurer leur sécurité.

Mais, se demandent les républicains, ces hommes “naturellement égaux, conduits par les mêmes désirs, calculateurs, portés à la recherche de la sécurité”¹⁶ existent-ils vraiment ? Ou bien, à l’inverse, n’est-ce pas l’égoïsme qui prévaut dans la société, et la loi souveraine, omnipotente, médiatrice, n’est-elle pas le seul moyen d’un auto-dépassement moral, le civisme¹⁷ ? Les citoyens n’ont-ils pas besoin d’être éduqués, guidés ? De “frères aînés” selon le mot de Gambetta ? C’est dans cette idée, empiriquement redécouverte dans une République où les républicains sont encore minoritaires, que s’ancre l’élitisme républicain de la III^{ème} République. Une conception qui entre alors parfaitement en résonance avec la mission initiale confiée aux professeurs par Bonaparte comme avec leur idéologie universitaire. “Il n’y a qu’une certaine partie de la démocratie, proclame Gambetta, qui ait la passion et le souci des choses et des actes des hommes publics. C’est donc à ces hommes plus avisés et plus éclairés qu’il appartient [...] de se faire les instituteurs, les éducateurs, les guides de leurs frères moins avancés du suffrage universel.”¹⁸ Le succès historique des républicains réside sans doute dans l’association de cette conception aristocratique avec le respect des libertés publiques et l’appel à la conscience nationale. Mais ces conditions sont de nos jours dépassées et une double critique, libérale et démocrate, est adressée au républicanisme.

La critique libérale se développe autour de quelques idées force. Pour elle, l’État républicain, en produisant une aristocratie qui s’arroge le mono-

pole de la définition de l’intérêt général, a tendance à vouloir brider l’exercice de la représentation majoritaire. De plus, cette élite tend à produire “une approche moralisante de la sphère politique” et “une conception suprême de la vie bonne”¹⁹, et donc à restreindre la sphère des libertés individuelles. L’école républicaine, avec sa prétention universaliste et son éducation civique, est évidemment l’objet des mêmes critiques. Pour les libéraux l’éducation n’est de toute façon pas l’affaire de l’État, et l’école doit rester entre les mains et au service des familles. La conception du courant démocrate, qui reprend l’héritage du libéralisme politique en refusant celui du libéralisme économique, est un peu différente.

Aristote, le premier, définit le principe démocratique que développera plus tard Rousseau : “La multitude, écrit-il, composée d’individus qui, pris séparément, sont des gens sans valeur, est néanmoins susceptible, prise en corps, de se montrer supérieure à l’élite, non pas à titre individuel, mais à titre collectif.”²⁰ Encore faut-il que ce “corps” social puisse respirer. Pour les démocrates, le centralisme, complément naturel de l’aristocratie républicain, tend précisément à étouffer la société civile en renvoyant les individus à une existence purement privée. Ainsi pour Alain Touraine, ce “triomphe de l’action politique sur l’organisation sociale” n’est rien d’autre qu’un “remplacement de Dieu par le prince.” Le poids politique que fait peser l’unité de la nation sur les libertés publiques constitue selon lui “l’une des formes les plus dangereuses de répression des acteurs sociaux.” En fait, pour les



■ ■ ■ démocrates, c'est l'inverse du principe républicain d'unité qu'il convient de rechercher : "la démocratie n'existe vraiment que lorsque l'unité idéologique du peuple éclate et est remplacée par la pluralité des intérêts, des opinions et des cultures" ²¹ ; une boîte de Pandore ouverte, pour les républicains, sur la désunion, le règne des lobbies et des factions et, depuis peu, sur le communautarisme identitaire ou religieux ! La critique de John Rawls est voisine, quoique peut-être moins radicale : le politique, développe-t-il, doit se borner à organiser juridiquement la coexistence entre les différentes conceptions morales présentes dans la société, sans qu'aucune ne puisse prétendre à la supériorité dans l'espace public ²². Tentative philosophiquement illusoire pour Paul Ricoeur, selon qui le droit ne peut en aucun cas se libérer de la tutelle de principes moraux ²³.

La question de la possibilité ou de la nécessité d'une morale publique unificatrice semble donc être une des pierres de touche du débat actuel entre démocrates et républicains. La tentation, bien exprimée par Sylvie Mesure et Alain Renaut, est alors de chercher à concilier idéaux démocratiques et républicains, dans "un républicanisme proprement politique", amoral en quelque sorte, et qui donc "mettrait l'accent bien moins sur la fonction éducative de la loi que sur la création de structures politiques plus participatives et plus démocratiques." Mais cette conception "non directive", simplement "facilitatrice" de l'Etat ne remet-elle pas en cause le rôle de l'école publique et l'engagement de nombre de ses professeurs ?

Le malaise enseignant se nourrit

évidemment de ces débats : l'hétérogénéité des élèves n'est-elle pas le modèle réduit de l'éclatement idéologique que les démocrates appellent de leurs vœux, et de la fragmentation sociale dont ils dressent, sans regret, le constat ? L'école républicaine, égalitaire et universelle, n'a jamais existé, nous disent-ils : son efficacité était fondée sur une sélection sociale féroce et l'existence de trois ordres étanches d'enseignement, le Primaire, le Secondaire et le Privé. Le mythe du temple républicain du perfectionnement intellectuel et moral a donc vécu. "Souhaiter sa pérennité, c'est d'une certaine façon en appeler au maintien d'un mode de sélection et de formation des élites" écrit Michel Wieviorka ²⁴. C'est bien là que le bât blesse les professeurs. Si l'élitisme républicain a vécu, si l'éducation morale, par ailleurs abandonnée par beaucoup de familles désemparées, n'est plus du ressort de l'école publique, alors peuvent-ils encore enseigner ? L'école républicaine n'a jamais été un âge d'or ? Certes, et cela dispense de pleurer sur sa prétendue disparition ! Pour autant peut-on lui contester aussi une vocation à constituer un idéal d'action ? Peut-on enseigner aujourd'hui, en collège ou en lycée, sans un idéal d'unité autour de l'idée d'un service public, d'un engagement social, moral et politique au service de la nation tout entière, d'obligations qui transcendent et justifient les droits, du retrait laïque des conceptions spirituelles sur la vie privée ? Bref, peut-on vraiment être professeur, de nos jours, toute une vie, sans rêver de république ?

“ Rêver de république ? ”

> “Mission impossible” ?

Lorsqu'on interroge aujourd'hui les professeurs un peu anciens dans le métier sur ce qui a surtout changé pour eux depuis leur entrée dans l'enseignement (comme nous avons eu récemment l'occasion de le faire), ils désignent invariablement les élèves²⁵. Leur façon d'être et de travailler n'est plus la même, disent-ils, et leur comportement s'est dégradé : plus audacieux et moins travailleurs, ils n'acceptent plus d'emblée les règles et les codes scolaires, leur motivation semble plus faible, ils travaillent plus difficilement à la maison, manquent d'attention et ne savent plus se fixer sur une activité. Certains professeurs dénoncent aussi la dégradation du climat des classes et la nécessité du travail éducatif auquel ils sont contraints. Ceux qui exercent dans certaines banlieues populaires racontent qu'il leur arrive parfois de n'être plus considérés comme des personnes singulières, mais rejetés comme des représentants indifférenciés de l'ordre établi, ou bien des corps étrangers au “territoire”, ou encore les porteurs d'un savoir jugé “toxique”. La laïcité semble ici et là bafouée par l'obscurantisme religieux, ainsi que par l'antisémitisme de certains élèves, qui vise leurs condisciples, mais aussi les professeurs et leur enseignement. A ce sentiment de dégradation, s'ajoute l'idée que l'institution leur impose des tâches alourdies et que leur position dans la société ne cesse de se dégrader. Face à cette situation, loin de les défendre et les protéger, l'administration tiendrait sur leur manière d'exercer le métier un discours dénonciateur et culpabilisant (le discours sur les TICE est, par exemple, fort mal

ressenti) qui dessinerait une image déplorable de leur profession.

Qu'en est-il en vérité des attentes de l'Etat et des missions confiées aux professeurs ? Il semble bien que l'injonction à “travailler autrement” soit en fait constante depuis la réforme Fortoul de 1852. Une lecture des rapports officiels depuis cette époque fait ressortir trois angles d'attaque récurrents : pédagogique, éducatif et organisationnel²⁶. Dans le domaine pédagogique, la réforme de 1902 a eu pour effet sur le long terme de diminuer puis de supprimer le temps d'étude des élèves. Ce désengagement s'est traduit par une pression permanente pour que les professeurs assurent, en classe, à la fois leur mission d'enseignement et une “nouvelle” mission de direction d'étude (“aider les élèves à apprendre”). Pour le domaine éducatif, le rapport Ribot de 1899 note déjà le peu d'attrait des professeurs pour l'éducation des élèves. En fait les enseignants, surtout dans les collèges, assurent presque toujours une fonction éducative sans laquelle ils ne pourraient instaurer dans la classe un climat propice au travail. Le temps qu'ils y consacrent est très variable ; à l'extrême, on observe des classes où une partie minoritaire du temps subsiste pour l'enseignement proprement dit²⁷. Mais les professeurs semblent toujours aborder ces activités avec beaucoup de réserve, rarement comme faisant partie de leur mission. Le troisième domaine, celui de la place des enseignants dans l'organisation scolaire, se traduit par des recommandations, présence accrue dans l'établissement et travail plus collectif, qui ont peu évolué depuis au



■ ■ ■ moins un siècle. La réforme Fortoul constitue la première tentative d'imposer une présence plus continue des professeurs dans l'établissement, à laquelle le rapport Ribot, un demi-siècle plus tard, ajoute les idées complémentaires d'autonomie des établissements, de renforcement du rôle pédagogique de leurs chefs et d'une collaboration nécessaire entre professeurs des différentes disciplines. Ces orientations sont désormais classiques. On les retrouve pour la première fois rassemblées dans la circulaire de mission du 23 mai 1997, un texte qui dessine aussi, en filigrane, une éthique professionnelle : autorité, équité, souci des élèves, sens du service public, idéal laïque, respect du droit et loyauté envers l'institution.

Sans cultiver excessivement le goût du paradoxe, on peut donc soutenir que ce qui provoque l'actuel malaise des professeurs serait moins la modification des attentes de l'institution et des missions qu'elle leur confie, que le changement des conditions sociales dans lesquelles ils doivent les remplir. Résumons ses principaux traits : approfondissement du mouvement d'individualisation, crise de l'autorité, délégitimation des institutions, mutation des rôles sociaux et familiaux, explosion des échanges et de la culture de masse. Ces évolutions socioculturelles semblent difficilement réversibles : d'une manière ou d'une autre elles participent ou sont la conséquence d'un mouvement de longue durée qui anime l'Occident depuis la Renaissance (et qui entraîne aujourd'hui, non sans conflits, le reste du monde), que Marcel Gauchet appelle, après Max

Weber, le "désenchantement du monde." La question est donc moins de savoir si l'Etat prépare les professeurs à de nouvelles missions que d'apprécier s'il les prépare convenablement aux conditions sociales actuelles d'exercice de leur métier. On peut en douter lorsqu'on observe, par exemple, la nature de leur formation universitaire, ou bien le type d'exigences des concours de recrutement, inchangés depuis bientôt deux siècles.

Le prochain renouvellement du corps enseignant peut offrir l'occasion de réfléchir à cet état de fait. Les enjeux du moment ne sont pas seulement quantitatifs, mais aussi pédagogiques, éducatifs et institutionnels. Il faut insister en particulier sur ce dernier aspect : le rajeunissement du corps enseignant peut être l'occasion de tenter de pacifier les relations entre les professeurs et leur employeur. Encore faudrait-il que la référence commune à un "pacte républicain" sans cesse invoqué mais rarement explicité, débouche sur une traduction consensuelle des grands principes de la république aux réalités du monde d'aujourd'hui. Objectif peut-être moins inaccessible qu'il y paraît si l'on veut bien observer combien, peut-être encore davantage qu'hier, le métier d'enseignant reste un métier éthiquement marqué ; et combien le choix de la profession représente, dans l'imaginaire de beaucoup de jeunes, un aspect de résistance à une société marquée par la recherche du profit, le retrait sur la sphère privée, la perte des références morales et des valeurs de l'engagement collectif ; celles, précisément, de la république.

-
- > ¹ M. Wieviorka, *Chirac et le néogauchisme*, Libération du 14 août 2003, p. 6.
- > ² Cf. par exemple la revue du SNPDEN, n° 111, septembre 2003, *Laïcité et pacte républicain*, p. 23.
- > ³ D. Julia, *La naissance du corps professoral*, Actes de la recherche en sciences sociales, 39, 1981, pp. 71-86.
- > ⁴ P. Savoie, *Les enseignants du Secondaire, tome 1 : 1802-1914*, INRP-Economica, 2000, p. 21.
- > ⁵ Article 38 du décret du 17 mars 1808 : "Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement [...] l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille."
- > ⁶ P. Savoie, op. cit., p. 22.
- > ⁷ "Il faut qu'ils [les professeurs] ne puissent rien gouverner en commun, ni influencer sur les places qui vaquent parmi eux (...); empêcher que l'instruction, qui est instituée pour les élèves, ne soit réglée d'après ce qui convient aux maîtres" : CONDORCET, *Second mémoire sur l'Instruction publique*, Edilig, 1989, p. 124.
- > ⁸ P. Albertini, *L'école en France 19e-20e siècles*, Hachette Supérieur, 1992, pp. 41-42.
- > ⁹ P. Savoie, op. cit., p. 85.
- > ¹⁰ *Circulaire du 1er août 1906*.
- > ¹¹ P. Albertini, op. cit., p. 122.
- > ¹² J-F. Sirinelli, *Génération intellectuelle, khâgneux et normaliens de l'entre-deux-guerres*, Fayard, 1989.
- > ¹³ A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin, 1979.
- > ¹⁴ H. Hamon et P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Le Seuil, 1984.
- > ¹⁵ E. Weil, *La philosophie politique*, Encyclopédia Universalis, t. 18, p. 550-555.
- > ¹⁶ idem.
- > ¹⁷ C. Nicolet, *L'idée républicaine en France*, Gallimard, 1982, pp. 357-385.
- > ¹⁸ Discours du 26 septembre 1872, cité par P. Rosanvallon, *Le sacre du citoyen*, Gallimard, 1992, p. 372.
- > ¹⁹ S. Mesure et A. Renaut, "La discussion républicaine du libéralisme moderne", in A. Renaut, *Les critiques de la modernité politique*, Calmann-Lévy, 1999, p. 356-357.
- > ²⁰ Aristote, *Politique*, L. III, ch. II, Vrin, 1970, p. 214.
- > ²¹ A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Fayard, 1997, pp. 391-392.
- > ²² J. Rawls, *Théorie de la justice*, Seuil, 1971.
- > ²³ P. Ricoeur, *Le Juste*, Esprit, 1995, p. 73.
- > ²⁴ M. Wieviorka, *Régis Debray ou l'arrière-garde*, Le Monde du 31 mars 1998.
- > ²⁵ J-P. Obin, *Enseigner un métier pour demain*, La Documentation française, 2003, pp. 30-39.
- > ²⁶ P. Savoie, *Eléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du Secondaire*, in J-P. Obin, op. cit.
- > ²⁷ A. Van Zanten, *L'école de la périphérie*, PUF, 2001.

