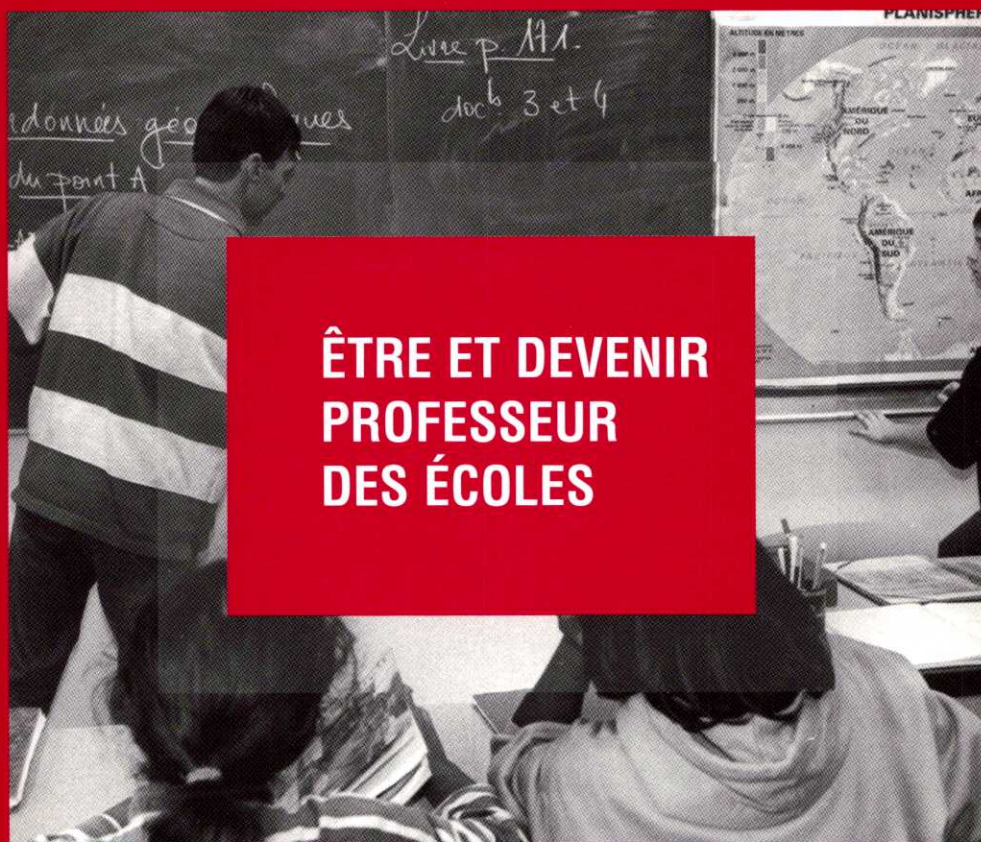


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 46/47 - 1999



**ÊTRE ET DEVENIR
PROFESSEUR
DES ÉCOLES**

Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par l'unité Communication-Documentation-
Synthèse de l'Institut national de recherche pédagogique*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers

JACKY BEILLEROT, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X

MICHEL BERNARD, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris II

ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII

FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP

JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP

*JEAN GUGLIELMI, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Caen,
directeur de l'IUFM de Caen*

JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V

GENEVÈVE LEFORT / ANDRÉE TIBERGHIEU, maîtres de recherche au CNRS de Lyon

GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V

RÉDACTION

CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef

MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction

*Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ "COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE"*

Directeur de la publication : PHILIPPE MEIRIEU, directeur de l'INRP.

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.

La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque
de données *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm. 75230 Paris Cedex 05 - Tél. 01 46 34 90 04

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	5
ÉDITORIAL	7

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

YVES CAREIL / Les instituteurs d'une école à l'autre.....	21
HENRI PEYRONIE / Une sociologie des instituteurs et de leur "manière d'être au métier", un chercheur entre ethos universitaire et ethos du "primaire"	31
PATRICK RAYOU / Chemins vers l'enfance. Sociologies de l'enfant acteur	41

Perspectives de recherche

FRANÇOIS AUDIGIER / Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique	49
MARIE-CHRISTINE BONTE / Le passage en sixième : que sait-on ?	57
ISABELLE CATALA, EDITH SALTIEL / Un nouveau départ pour l'enseignement des sciences à l'école ? La main à la pâte.....	67
ROLAND CHARNAY / Quelques repères pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire	79
DOMINIQUE DEVITERNE, ERICK PRAIRAT, ANNICK RÉTORNAZ, NICOLE SCHMITT / La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ?	87
MICHELLE HARRARI / Internet, une nouvelle "technologie éducative" ?	95
FRANÇOISE PLATONE / Transformer les pratiques pour démocratiser l'enseignement	103
DOMINIQUE SENORE / Une recherche pour aider à "bâtir l'école du XXI ^e siècle"	109
FRANCINE VANISCOTTE / L'enseignant des écoles de l'Europe.....	115

Chemins de praticiens

GENEVIÈVE GLUNK / Le questionnement pédagogique, un chemin qui n'en finit pas	127
THIERRY PIOT / La formation par la recherche, vecteur de professionnalité.....	133

Communication documentaire

SÉRAPHIN ALAVA / Façons de lire, façons de faire : métier et médiation documentaire 141

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME 153

Images d'école

GÉRARD MLÉKUZ / La peau dure 177

ANTOINE PROST / Réflexions 179

Repères bibliographiques

MARIE-FRANCE CARDONNA-DURÉAULT, MICHÈLE DASSA-GIRARD,
MARYANNICK VERVISCH-LESTRADÉ / Les recherches françaises sur l'enseignement primaire
depuis 1975 à travers Émile 2 : une banque de données 183

ODILE LAMBERT-CHESNOT, ODILE BRITAN-FOURNIER / Déscolariser la lecture
et transformer l'école grâce à la bibliothèque 191

MARIE-AGNÈS MAHIEU / Les IUFM : quoi de neuf ? Qu'est-ce qui a changé
dans la formation des enseignants avec la création des IUFM ? 203

RESSOURCES

Ressources

MICHÈLE DASSA-GIRARD, MARYANNICK VERVISCH-LESTRADÉ / Ressources sur deux thèmes :
Aménagement du temps scolaire et rythmes scolaires,
Enseignement précoce des langues vivantes 215

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs 293

Summaries 295

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION CHANGE

Avec ce numéro double, *Perspectives documentaires en éducation* inaugure une nouvelle formule.
Conçue dès l'origine, en 1983, par Jean Hassenforder, comme un outil complémentaire de la *Revue française de pédagogie pour un public plus large que les seuls chercheurs*, *Perspectives documentaires en éducation* lui emprunte aujourd'hui son format. Ainsi s'affirme plus clairement encore le lien entre les deux revues généralistes de l'INRP dont l'objectif commun est la diffusion des savoirs en éducation et formation.

Les savoirs sont des territoires qui demandent pour y entrer et s'y déplacer cartes, clés et boussoles.

L'axe éditorial de la revue demeure :

- Fournir des guides d'orientation dans la littérature de recherche par les récits de vie professionnels et instaurer ainsi, grâce à la raison narrative, une proximité plus grande avec le travail de recherche incarné dans un parcours personnel et situé dans contexte social et scientifique.
- Présenter des ressources françaises et étrangères, choisies et analysées et leurs usages par des lecteurs engagés dans un processus de développement.

L'accent est mis, encore plus, sur le dialogue entre les chercheurs et les praticiens en offrant, sous la forme d'un dossier thématique, un ensemble d'approches multidisciplinaires sous la responsabilité d'un coordinateur.

Cette fonction d'introduction au numéro spécial "Etre et devenir professeur des écoles" est assurée ici par François Jacquet-Francillon, qui, dans un rôle voisin de celui de rédacteur en chef invité, lance la réflexion sur la figure du pédagogue, sujet actuel lié à l'école du XXI^e siècle et thème transversal à tous les articles. Il apporte sur cette question le regard distancé de l'historien et du philosophe.

La formule du dossier thématique autorise également l'ouverture à de nouvelles rubriques telles "Perspectives de recherche" ou "Images d'école". La première, à la différence des comptes rendus exclusifs de recherche avérée, réunit des points de vue sur la recherche ou des jalons dans une recherche en cours. La seconde, repose sur l'hypothèse que des produits culturels comme les films ou la littérature peuvent être des modes d'accès à la compréhension des processus de transmission.

Nous espérons que vous apprécierez ce nouveau *Perspectives documentaires en éducation* et nous vous invitons à donner votre avis sur ce dossier et proposer des articles¹ pour les futurs numéros.

LA RÉDACTION

1 Adresses électroniques :
eteve@inrp.fr
caplot@inrp.fr

L'AINSI NOMMÉ PÉDAGOGUE

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON

Au pédagogue qui paraît ici ou ailleurs, on a fait depuis des lustres une assez piètre réputation. La rumeur, venue des XVII^e et XVIII^e siècles, est confirmée au XIX^e par les dictionnaires de Littré ou de Larousse : ce nom est souvent pris en mauvaise part.

Cette répugnance vise avant tout le “pédagogisme”, d’après un terme assez ancien lui aussi - il arrive par exemple en 1808 sous la plume d’un sous-préfet de Napoléon qui n’est autre que le philosophe Maine de Biran, assez soucieux néanmoins d’instruire les enfants pauvres en sa ville de Bergerac pour leur promettre la “plus belle des méthodes”, celle de Pestalozzi.

Et quand le mot “pédagogie” trouve, en particulier dans le livre de Maeder, *Manuel de l’instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie* (1833), son sens moderne, proche de l’expression “science de l’éducation”, qui est récente en France (mais plus précoce en Allemagne), il est bientôt couvert du même opprobre.

Si bien qu’à la fin du siècle, certains auteurs relèvent et regrettent la connotation dérisoire que l’usage attache à ce mot dans notre pays. C’est le cas d’Henri Marion, philosophe et psychologue, lorsqu’il présente le *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l’occasion de l’exposition universelle de 1889*

(1890) ; ou bien encore de Michel Bréal, grammairien et professeur au collège de France, qui explique dans ses *Quelques mots sur l'instruction publique* (1872) : "Nous voyons bien quelle est la pensée de ceux qui trouvent la pédagogie chose si ridicule. Ils croient voir quelque magister vieilli dans sa chaire, se distillant la cervelle sur des vétilles".

A notre époque, depuis les *Propos sur l'éducation*, d'Alain (textes rassemblés en 1932), jusqu'à la diatribe de Jean-Claude Milner, *De l'école* (1984), un tribunal philosophique énonce deux chefs d'accusation : premièrement, ceux qui enseignent n'aiment pas la pédagogie (jugement sur la fonction) ; et secondement, ils l'aiment d'autant moins, qu'elle porte sur la forme et non sur le contenu de l'enseignement (jugement sur la compétence)¹.

Notons que cette dernière assertion fut enregistrée dans les années 1951-1954 par une campagne qu'il n'est pas malséant de dire "stalinienne" contre l'éducation nouvelle d'abord, et plus encore contre Freinet, lequel, militant de longue date, dut se débarquer bientôt du navire communiste français². *La Nouvelle Critique* ou *L'école et la Nation* ne cessent pas en effet de nous démontrer que pour Freinet, l'important "n'est pas tant ce qu'on enseigne que la façon de l'enseigner", pas la science et la raison mais la technique et les procédés. Une tendance que Georges Snyders, Roger Garaudy ou Georges Cogniot qualifient d'"étroit praticisme", destiné, voici la pointe mortelle, à ouvrir l'école française aux influences anglo-saxonnes³.

Si cela rappelle quelques saillies républicaines actuelles, anti-américanisme inclus, on ne se privera pas du menu plaisir de la comparaison, pourvu, bien entendu, qu'on ne cède pas à la perfide tentation de l'amalgame.

A cette tradition si clairement anti-pédagogique au total, beaucoup de réponses ont été faites. Aussi me contenterai-je, en contrepoint plutôt qu'en contradiction, de rassembler quelques faits, un minimum de faits historiques, pour savoir simplement *qui*, bon gré mal gré, a été ainsi nommé pédagogue, et *depuis quand et pour quel office* des personnes ou des catégories ont revendiqué ce statut ou obtenu ce titre.

1 J.-C. Milner, *De l'école*, Seuil, 1984, p. 75 : "parmi ceux qui aiment enseigner, le font souvent et avec succès, beaucoup affirment très haut qu'ils ne croient pas à la pédagogie ; certains même avouent leur haine et leur dégoût à l'égard de ce qui se propose sous ce nom (...). A l'inverse, parmi ceux qui vantent la pédagogie, déplorent qu'on n'en fasse pas une discipline reine, proclament en définir leur compétence majeure, beaucoup n'ont jamais enseigné, beaucoup n'enseignent plus, beaucoup avouent ne pas aimer enseigner, beaucoup enseignent mal". Voir aussi p. 78.

2 Voir avant tout J. Testanière, "Le P.C.F. et la pédagogie Freinet (1950-1954)", in P. Clanché, J. Testanière (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, P.U. de Bordeaux, 1989.

3 G. Cogniot, dans un texte intitulé "D'une libre critique de l'éducation moderne", *La Nouvelle critique*, n° 37 et 38, juin 1951.

ORIGINE DE LA CLASSE

Pour connaître les premières d'entre elles, nul besoin de consulter l'étymologie ou de chercher les calendes grecques : les pédagogues estampillés surgissent plus prosaïquement dans la phase du développement de l'école primaire du peuple par l'État, sous le règne de Louis-Philippe, après la fameuse loi Guizot de 1833 ; et ils sont requis, en gros, pour instituer une structure essentielle mais encore labile, celle de la *classe moderne*, qui promet dans ce contexte un certain type et un certain degré d'efficacité.

Rappelons que la classe *homogène* – dirions-nous aujourd'hui – repose sur un double fondement : d'une part une unité sociale, le groupe des élèves que le maître dirige comme s'ils ne faisaient qu'un même si leur nombre est très grand ; d'autre part une unité intellectuelle, la "division" ou le "cours" avec les connaissances qu'on fera bientôt correspondre à un âge donné des enfants (de nos jours, lire à six ans, au Cours préparatoire ; philosopher à dix-huit, en classe Terminale, etc.).

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle se pratique résiduellement le "mode d'enseignement individuel" : des élèves très divers en âge et en niveau viennent tour à tour auprès du maître qui les interroge, les exerce, les tance, et les renvoie ensuite à leur occupation, s'il en ont une, dans un milieu confus et dissipé. Par contre, avec le "mode simultané" ils vont suivre les leçons et effectuer les exercices de concert, au même rythme d'acquisition. Ceci suppose des règles de toutes sortes : pour le groupe, une discipline que le magister contrôle jusque dans les détails physiques des postures et des mouvements (on se souvient des analyses de Foucault dans *Surveiller et punir*), et pour la "division", des programmes et une progression justifiée ; et puis d'autres règles imposent des supports matériels, d'abord des livres identiques, et surtout le tableau noir, qui occupe un large pan de mur derrière l'estrade et la chaire, pour attirer à lui tous les regards et presque toutes les pensées.

Ce cadre banal paraît éternel, mais il fut construit au prix d'un effort ancestral qui s'amorce à la fin du XVII^e siècle avec Jean-Baptiste de La Salle et les Frères des écoles chrétiennes (sans doute inspirés par les jésuites et les collèges), et qui s'achève entre 1830 et 1880, après bien des tentatives et des hypothèses, des oppositions et des conflits, comme celui entre l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel, qui a duré une trentaine d'années à peu près.

L'ORGANISATION EN DIVISIONS

Tel a donc été le rôle historique des pédagogues dont nous parlons. A partir de l'idée et de la pratique lassalliennes des trois "divisions" (ou classes), ils ont construit le système que nous connaissons et au-dessus duquel s'élève l'énorme édifice administratif qui transforme ce choix en nécessité quasi naturelle.

Qui furent-ils ? Des directeurs et professeurs d'école normale, des professeurs

des écoles primaires supérieures, des inspecteurs départementaux (souvent issus de l'enseignement secondaire), quelques inspecteurs généraux, et puis diverses catégories non professionnelles de notables locaux réunis dans les comités de surveillance ou mobilisés dans des associations volontaires, laïques ou non. Bon nombre d'entre eux sont cités par le *Dictionnaire de pédagogie*, de Ferdinand Buisson (1882-1887), qui est comme le tableau d'honneur où s'inscrit en lettres d'or la mention de leur existence et de leur travail, l'un comme "vrai pédagogue", l'autre comme "pédagogue distingué", le troisième comme "pédagogue éminent", etc. Si l'on observe leur intervention sur le registre majeur des "modes d'enseignement" (non le registre annexe des "méthodes", qui réglemente la présentation et l'exposition des contenus dans les "branches d'enseignement"), on rencontre alors ceux qui les premiers ont expérimenté un schéma d'organisation des écoles ou des classes en trois divisions.

Par exemple ce directeur d'école normale de Melun, Charbonneau, qui publie en 1853 une série d'articles sur ce sujet et qui laissera un 1862 un *Cours théorique et pratique de pédagogie*.

Ensuite un inspecteur d'académie du Loiret, Villemereux, qui met au point en 1854 une "distribution du travail et du temps", c'est-à-dire un emploi du temps ayant valeur de canevas, qu'on appelle à l'origine un "journal de classe" et qui décrit la complexité des activités quand il faut diriger tous les cours à la fois – problème ô combien crucial. Ce guide, premier du genre, a été diffusé par l'inspecteur Pinet sous l'intitulé *De l'organisation pédagogique des écoles d'après M. Villemereux* (1863, 3e éd.).

Plus connu est l'Inspecteur général Rapet, d'abord directeur de l'Ecole normale de Périgueux où il a été nommé par Guizot en 1833, qui publie en 1843 le *Cours éducatif de langue maternelle*, du Père Girard, et qui a surtout composé en 1859 un *Plan d'étude pour les écoles primaires. Emploi du temps et répartition de l'enseignement* (s.d.).

Mais celui qui mène à leur terme les efforts précédents, juste avant la Troisième République, c'est Octave . Universitaire, admis à l'Ecole normale supérieure en 1849 où il est condisciple de Taine, Gréard entre à l'inspection académique de Paris en 1864, et il est nommé en 1866, sous le ministère Duruy, inspecteur et directeur de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine. C'est là que, pendant quatre ans, il impulse une "organisation pédagogique" qui fait date : il officialise en 1868 le système des trois divisions, il impose la terminologie des trois "cours" (élémentaire, moyen et supérieur), puis les programmes correspondant, assortis d'un "système d'éphémérides" pour gérer les leçons et les exercices quotidiens, hebdomadaires, ou mensuels⁴.

4 Voir M. P. Bourgain, *Gréard, un moraliste éducateur*, Paris, 1907, p. 63. On doit aussi à Gréard l'organisation du certificat d'études primaires, mais aussi, entre autres, une réforme des études classiques en 1902, car sa longue carrière se continua comme recteur en 1879, etc.

LES DÉBUTS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Un second groupe de pédagogues, à peine décalé dans la chronologie de l'école primaire, est celui qui a tâché cette fois de scolariser ces enfants laissés pour compte soit dans les asiles soit au fond des classes, qu'on appelle d'abord les idiots et les arriérés, puis les anormaux, et enfin, plus proches de nous, les débilés, ou les inadaptés.

Ce mouvement a créé le secteur de l'enseignement dit aujourd'hui "spécial", ou "spécialisé", et son origine tient dans l'œuvre du fameux docteur Itard, qui tenta au tout début du XIX^e siècle de civiliser son sauvage de l'Aveyron, Victor, à l'Institut des sourds et muets (fondé avant la Révolution par l'abbé Sicard).

Mais la figure dominante est ici Edouard Séguin, en qui Georges, le fondateur de la psychiatrie infantile, verra un "pédagogue de génie". Après avoir étudié un peu de droit et de médecine, Séguin rencontra Itard et il effectua ses premières tentatives en direction des idiots. Sur cette base il publia en 1842 *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots*. Puis il se trouva posté à l'hôpital Bicêtre auprès d'enfants considérés incurables mais dont il démontra au contraire les progrès visibles grâce à une démarche appropriée (contre l'opinion d'Esquirol d'ailleurs, qui était comme on sait, avec Pinel, à l'origine des conceptions modernes de la folie et du traitement de la folie à la fin du XVIII^e siècle). Un autre de ses ouvrages, *Traitement moral, hygiène et d'éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, de 1846, comportant une vision de ce qu'on appelle déjà le "développement" des facultés humaines, est une œuvre essentielle, qui servira l'inspiration de plusieurs générations de médecins et d'éducateurs à partir de cette époque⁵.

L'un de ceux-ci fut le Dr. Bourneville, qui reprit en 1879 le service des "enfants idiots épileptiques et arriérés" à Bicêtre et y fit appliquer à nouveau les méthodes de Séguin. Un texte qui consigne ses observations est un article de 1884 dans la *Revue infantile*, "Considérations sommaires sur le traitement médico-pédagogique de l'idiotie" (il dirigera aussi la *Revue internationale de pédagogie comparative*). Mais en plus de cela, Bourneville faisait une carrière politique - élu député du V^e arrondissement de Paris de 1883 à 1889 - et il mena une campagne longue et tenace pour tenter de faire ouvrir, dans tous les départements français, des établissements spéciaux, des "asiles-écoles" ou, à défaut, des sections spéciales attenantes aux écoles, si bien qu'on lui octroya une construction neuve de 460 lits, qui sera terminée en 1892.

Cependant, et c'est un fait historique remarquable, Bourneville ne fera pas prévaloir ses vues dans la commission interministérielle que le ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois, installe en 1904 dans le contexte des lois laïques pour examiner la scolarisation des anormaux des deux sexes, aveugles, sourds-muets, arriérés, etc. Dans cette commission, qui aboutira en 1909 à la

5 Séguin a émigré en 1850 aux États-Unis, où il est beaucoup plus connu qu'en France.

création des classes de perfectionnement, une autre orientation va en effet l'emporter, représentée par Alfred Binet. Ce dernier, qui est de formation médicale mais n'a jamais exercé, dirige alors le laboratoire de psychologie de la Sorbonne et préside la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant, qu'il a fondée quelques années auparavant avec F. Buisson.

Binet adresse à Bourneville, aux médecins et aux hôpitaux le reproche fondamental de ne pas atteindre au minimum de "rendement" qui se juge à l'insertion professionnelle des sujets. Et plus généralement, il pose deux questions nouvelles.

D'une part, s'intéressant non plus aux enfants qui croupissent dans les asiles mais pourraient être soumis à un traitement "moral" parce qu'il sont les moins atteints, il regarde, à l'autre pôle de la pathologie pourrait-on dire, les "anormaux d'école", ceux qui demeurent dans les classes sans profiter d'un enseignement qui n'a pu s'adapter à eux⁶.

D'autre part, au lieu de considérer des enfants mis à l'écart par les aléas de l'existence et de leur appliquer des nosologies médicales (idiots, imbéciles, arriérés, instables, pervers, etc.), il observe les normaux que rien ne désigne *a priori*, tous les enfants des écoles, et il effectue un tri *parmi eux*. Ainsi parvient-il, à l'aide de critères strictement pédagogiques et psychologiques, à évaluer le degré d'éducabilité des sujets et à rendre visibles des anomalies inaperçues sans cela. C'est alors que s'impose logiquement la terminologie non plus des "enfants anormaux" mais des "écoliers anormaux", qui sont des nouveaux venus dans ce champ de préoccupation.

En réalité, Binet, avec Théodore Simon, un psychiatre, mettra en œuvre un examen à double détente, d'abord pédagogique, avec des questions repérant le degré d'instruction, et ensuite psychologique, avec des épreuves types d'"intelligence" : c'est la fameuse "échelle métrique", présentée comme une suite d'étapes qui sont autant d'« âges mentaux ». On connaît la fortune planétaire de ces tests quand un autre psychologue, Stern, aura l'idée, après la mort -prématurée- de Binet, en 1911, de faire le rapport de l'âge mental sur l'âge réel pour obtenir le célèbre quotient intellectuel (QI).

Monte le discours de la "pédagogie expérimentale" ou "pédagogie scientifique" (Binet fonde en 1907 avec Simon un laboratoire-école de pédagogie, installé du reste dans un établissement primaire), qui assoit le règne de la psychologie scolaire, assortie d'une place congrue pour les médecins.

Ceci montre en tout cas que la conscience de l'anormalité scolaire n'est pas un effet mécanique de l'obligation d'instruction, vingt ans après qu'elle ait été ins-

6 Sur ces questions, voir les études de Y. Pélicier et G. Thuillier, "Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914)", in *Revue historique*, n° 529, janvier-mars 1979 ; ainsi que M. Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, A. Colin, 1990 ; et N. Lefaucheur, *Dissociation familiale et délinquance juvénile, les avatars scientifiques d'une représentation sociale*, Association Marie Lambert, Rapport pour la Caisse Nationale d'Allocations familiales, mars 1989.

taurée, mais au contraire que cette conscience a été apportée de l'extérieur aux instituteurs et aux professeurs, par les pédagogues de cette époque. Ce problème d'histoire a été solutionné il y a peu par Monique Vial⁷.

RÔLE SOCIAL ET CULTUREL DU PÉDAGOGUE

Que peut-on déduire maintenant de ces constats pour ce qui concerne le rôle social et culturel du pédagogue ?

D'abord que sa spécialité, ce n'est pas la forme mais les *normes*, et ce n'est pas d'abord l'enseignement mais la *scolarisation*.

A cela il faut immédiatement ajouter que les normes qu'il formule et qu'il institue sont déductibles de la scolarisation élémentaire universelle, conformément à l'idéal moderne d'une instruction que la société offre à tout être intelligent, dans la perspective de son amélioration individuelle et du progrès collectif.

Même si les normes ne se décrètent pas toujours (nous ne savons plus, par exemple, quand et comment s'est imposée la norme qui prescrit que la lecture, l'écriture et le calcul seront enseignés simultanément et non plus successivement), on doit au pédagogue la promotion de la *scolarité normale*, qui intègre le peuple ordinaire et tous les enfants quelles que soient leurs particularités mentales.

De là peuvent se comprendre certaines propriétés de ce nom et de cette nomination de "pédagogue", par delà son discours et l'inlassable exposition de protocoles, de procédés et de procédures justifiées par toutes sortes de nécessités - scientifiques, techniques ou morales.

1. Appartiennent d'abord aux pédagogues, on l'a vu, les règles de composition des cycles, des durées et des rythmes, d'après lesquelles l'élève passera par trois cours successifs, ou plus, il restera dans chacun une année, ou deux, il commencera à 6 ans, ou 7, finira à 12, ou 13, et ainsi de suite.

La temporalité réglée implique que chaque "division" et son contenu défini soit un moment solidaire des autres c'est-à-dire un niveau dans une progression ; et à l'intérieur d'un niveau, il y aura bien sûr des degrés. A ces conditions, l'ascension de degré en degré, l'élévation de niveau en niveau est exigible sans interruption : plus question d'une présence aléatoire en classe, d'une fréquentation épisodique l'hiver et l'été, au gré des intempéries, des récoltes ou de la garde du bétail.

L'attention du pédagogue se porte par conséquent sur les programmes des matières dans les divisions, et il se consacre à la rédaction de manuels, son chef-d'œuvre artisan en quelque sorte. Le manuel a bien un aspect logique, il manifeste un ordre de présentation des notions qui annonce parfois une "méthode" (du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général, etc. - ou l'inverse à chaque fois). Mais dominant surtout les repères chronologiques

7 M. Vial, *op. cit.*

qui *planifient* l'acquisition de l'élève : par exemple si l'on adopte la soi-disant méthode globale d'apprentissage de la lecture au Cours préparatoire, on sait qu'"il faut" commencer en novembre l'analyse des mots en syllabes, qu'on "doit" maîtriser la combinatoire en février, etc. (les verbes performatifs saturent naturellement le discours pédagogique comme discours normatif).

2. Dès que le *temps réglementaire* de la scolarité universelle devient ainsi une *durée normale d'apprentissage*, il suggère la possibilité de mesurer les variations individuelles - un service dont se charge la pédagogie scientifique.

Une anecdote saisissante, rapportée par Binet lui-même dans *Les idées modernes sur les enfants* (1909), fera voir la nouveauté de l'entreprise. Le psychologue souhaite un jour dans une classe qu'on lui désigne l'élève le plus intelligent. Or le garçon aussitôt appelé entre tous les autres avait 12 ans tandis que la moyenne du groupe était de 10 ans, et Binet protesta en assurant que, si l'on tenait compte de cet âge, on apercevrait non pas "le plus intelligent de quarante enfants" mais, tout bonnement, "un arriéré"⁸. On imagine la stupeur des intéressés...

Paradoxe provocateur ? Certainement pas. Non seulement la psychologie renseigne un anormal qui s'ignorait, mais ce faisant elle désavoue l'ancienne culture professionnelle qui ne demandait à l'élève que de savoir ses leçons. Désormais, les leçons doivent être récitées et comprises au bon moment, à l'heure juste : car la *durée normale* de la scolarité dépend d'un développement *normal* de l'enfant, si bien que ses connaissances dépendent à leur tour de ses facultés.

Partant, la durée personnelle de l'acquisition, d'un côté révèle bien une particularité de niveau scolaire ou d'âge mental, par laquelle l'individu sera identifié et en laquelle il devra se reconnaître ; mais d'un autre côté elle ne définit qu'une variation dans un *continuum*, un simple écart par rapport à la norme qui est une moyenne (critère aussi simple qu'essentiel selon Binet⁹). Et un tel écart, plus ou moins grand, plus ou moins provisoire, ne situe jamais personne dans une zone d'étrangeté ou d'altérité indéchiffrable. Il y a bien des anormaux mais pas de monstres ; et il n'y aura pas davantage de ségrégation, comme il n'y aura pas de pédagogie spéciale dans les classes spéciales.

3. Puisque la durée normale fournit une règle de hiérarchisation des différences, puisqu'elle trace une ligne par rapport à laquelle toutes ces différences et tous les élèves différents peuvent comparés les uns avec les autres¹⁰, elle construit une situation simplement démocratique.

8 A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, 1978, p. 18-19.

9 Voir A. Binet et Th. Simon, *Les enfants anormaux*, Paris, 1907, p. 6 : "Anormal : tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne pour constituer une anomalie psychopathologique...". Sur ces questions il faut se reporter à l'ouvrage classique de G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, 1^{re} éd. 1966.

10 Sur cette vision de la norme comme instauration d'une commune mesure, voir F. Ewald, *L'Etat providence*, Grasset, 1986, pp. 406 et 584 ; ainsi que "Michel Foucault et la norme", in M. Foucault, *Lire l'œuvre*, dir. L. Giard, éd. Jérôme Millon, 1992.

Est démocratique le fait que, sur la base de la durée normale d'apprentissage, qui est comme une condition de droit, la possession d'une capacité formelle identique en tout sujet, sur cette base donc, toutes les différences peuvent *librement* et *volontairement* jouer, s'affirmer, s'épanouir, quitte à ce qu'on soutienne les élèves situés trop ou très en dessous de la moyenne et qui n'auraient pas assez fait usage de ce droit.

La démocratie individualiste des pédagogues anime donc une visée non pas égalitaire mais *méritocratique* - qu'on rebaptise parfois "élitisme républicain" pour oublier qu'il s'agit d'une aspiration typiquement libérale, suivant la conception qui, depuis le XIX^e siècle, oppose la hiérarchie d'Ancien Régime, fondée sur le privilège, et la hiérarchie moderne, fondée sur le mérite. Ainsi la technologie psychologique réalise la proposition juridique de la constitution politique : elle distribue les places sociales non plus en fonction de la naissance, mais à partir du talent.

4. Les normes de la scolarité universelle s'appuient au total sur une valeur-principe qui n'est autre que l'écolier standard, l'enfant dont l'apprentissage a le temps pour substance et qui n'acquiert de connaissances qu'en accomplissant des performances - le plus vite et le plus tôt seront le mieux. Cette figure normative s'incarne un jour au pôle glorieux, le prix du concours général ou le cacique de l'Ecole Normale, et le lendemain au pôle infâme, l'élève ou le "jeune" qui subit "l'échec scolaire" (concept inconnu avant que la scolarité universelle ne s'étende à l'enseignement secondaire).

Mais en réalité, la problématisation et la valorisation de l'enfance sont le fondement à la fois des normes et de la critique des normes. C'est pourquoi, dès que les normes de la scolarité universelle sont entrées en vigueur, elles ont été battues en brèche, contestées au nom d'une autre enfance, d'une nouvelle psychologie, d'une nouvelle conception de l'apprendre et du connaître. Ceci caractérise les principaux courants de "l'éducation nouvelle" et les "grands pédagogues" de notre siècle, surtout quand il s'agit de médecins reconvertis à l'éducation des enfants normaux, comme Decroly et Montessori (cette dernière recopia ligne à ligne l'ouvrage majeur de Séguin lors d'un séjour en France), ou bien d'instituteurs voués aux classes de perfectionnement, comme Fernand Oury, héritier quant à lui de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse.

On notera surtout que, dans ce contexte, l'élève est de toute manière mis "au centre" de l'éducation et de l'école : et tel est probablement le grief majeur adressé aux pédagogues, d'assurer la domination sans partage des valeurs de l'enfance, et par conséquent de préparer l'empire de la psychologie en lieu et place de la politique.

François JACQUET-FRANCILLON
*Responsable du département Philosophie
de l'éducation et pédagogie - INRP*

1

ÉTUDES

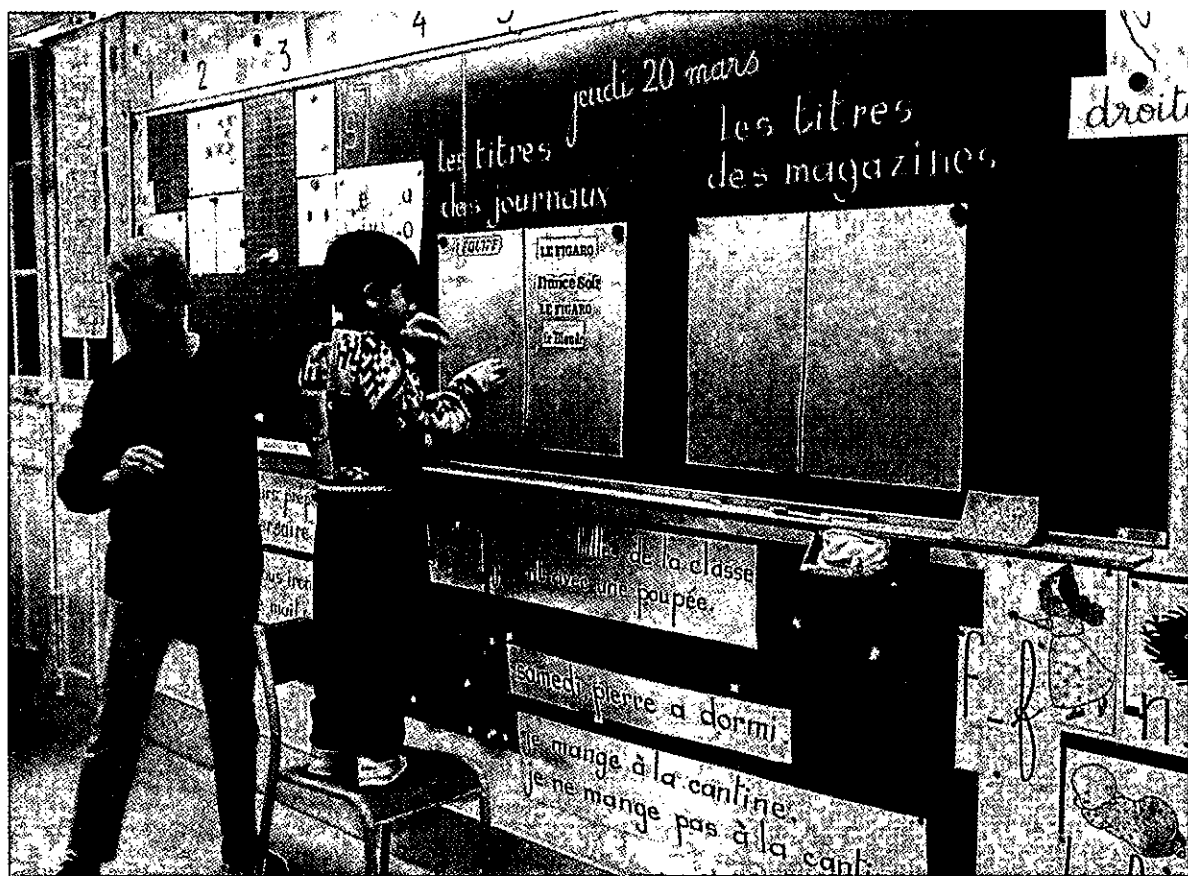


Photo CNDF. Jean-Marie Beaumont.

LES INSTITUTEURS D'UNE ÉCOLE À L'AUTRE

YVES CAREIL

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

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

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

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

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

UNE SITUATION DOUBLEMENT PARADOXALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CEUX QUI S'OPPOSENT AU CHANGEMENT

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

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

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

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

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

CEUX QUI "ADHÉRENT" AU CHANGEMENT

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

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

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

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