

## LA PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE SON HISTOIRE ET DE SES MYTHOLOGIES

HERVÉ TERRAL\* (1)

### Résumé

*L'exigence contemporaine d'une professionnalité affirmée chez les enseignants n'est pas nouvelle : elle se développe, entre discours religieux et inscription dans le monde, à partir de l'humanisme repensé au XVIII<sup>e</sup> siècle. Les compétences professionnelles stricto sensu gagnent à être relues aujourd'hui même à la lumière des représentations passées. De même est-il opportun d'interroger les discours pédagogiques dans leur prétention à la scientificité d'une part et dans leur inévitable normativité d'autre part, afin de mettre en valeur, à sa juste place, la pédagogie elle-même.*

### Abstract

*Our present demand for an asserted professionalism among teachers is not a new thing; it has developed, between religious preoccupations and worldly concerns, from the humanism rethought in the 18th century onward. The professional skills in the strict sense of the term would gain from being reconsidered today in the light of post representations. Likewise, it is worth questioning the pedagogical theories in their pretension to scientificity on the one hand and their inevitable normativity on the other hand, so as to bring out pedagogy itself, in its right place.*

149

\* - Hervé Terral, IUFM Toulouse et Centre d'études des rationalités et des savoirs (CERS, Toulouse II).

1 - Ce texte est issu de la conclusion remaniée d'une thèse en sociologie : *La construction de la professionnalité enseignante et les savoirs de référence*, Toulouse II (Direction J.-M. Berthelot), 1996, 554 p. + 283 p. (annexes).

Qu'est-ce qu'un « maître » et comment entend-on le constituer ? Cette double question est inhérente à tout projet de formation : elle génère des organisations spécifiques, hier les écoles normales (ENI, dès 1810 ; ENNA, 1945), puis les centres pédagogiques régionaux (CPR, 1952), aujourd'hui les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM, 1990) conçus comme « écoles d'enseignants » selon une expression de P. Meirieu (*Le Point*, 12 octobre 1991), formes d'État incluant tout à la fois dans leur visée la modernité « savante » de l'Université de masse et la tradition d'un terme : le maître – qui ne peut manquer de surprendre par son ancienneté les innovateurs de toute tendance, alors volontiers convoqués.

La « professionnalisation » de l'enseignement, credo contemporain, ne manque pas, dès lors, de susciter l'interrogation sur le « contexte socio-politique » dans laquelle elle doit s'inscrire, « son idéologie et son potentiel » (T. Popkewitz, 1994) (2). De même, convient-il de s'interroger sur sa dimension mythologique, soit dans l'acception étymologique première du terme (« mythologo » signifie tout d'abord « raconter des fables »), soit dans sa dimension « purificatrice » et organisatrice d'« un monde sans contradictions [...] étalé dans l'évidence » (R. Barthes, 1957) (3). Ainsi peut-on, par exemple, mesurer l'écart, à la naissance des IUFM, entre « mythe fondateur et mise en œuvre effective » (A. Robert ; H. Terral, 1993) (4), ou encore la distance existant dans le champ de l'enseignement entre « la fascination des professions » (R. Bourdoncle, 1991) (5) et les « limites d'un mythe » (R. Bourdoncle, 1993) (6).

## QUELQUES ANCRAGES HISTORIQUES DE LA PROFESSIONNALITÉ

150

Avant même que ne se constitue véritablement un « système éducatif » après 1945, entre le primaire voué au peuple et le secondaire destiné à une élite (petite) bourgeoise, le fossé demeurerait suffisamment grand encore pour autoriser, de façon significative, une distinction entre matières d'enseignement, confiées à un seul maître d'école (chargé d'en assurer la cohérence sur la base d'un substrat moral) et disciplines scolaires par lesquelles le professeur du secondaire affirmait sa spécificité.

2 - Tom Popkewitz, « La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 16, 1994, pp. 61-81.

3 - Roland Barthes, *Mythologies*, Seuil, 1957, pp. 230-231.

4 - A. Robert, H. Terral, « La formation commune entre IUFM : entre mythe formateur et mise en œuvre effective », *Recherche et Formation*, n° 13, 1993, pp. 25-45.

5 - R. Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, pp. 73-92.

6 - R. Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, 1993, pp. 83-119.

Là réside, sans doute, une autre forme de la distinction, entendue dans tous les sens du mot, entre deux approches de la professionnalité enseignante : l'une, volontiers centrée sur l'élève, que l'on nommera, après Caselman et Cousinet, « paidotrope » ; l'autre, sur le(s) savoir(s) (de plus en plus cristallisés) au fil du temps en une discipline), que l'on baptisera « logotrope ». L'amour du maître se divise peu à peu ainsi entre l'enfant (ou l'écolier) d'une part et le savoir d'autre part – quand bien même, pendant longtemps, il ne fit qu'un : que l'on songe, par exemple, à Lhomond, professeur de sixième à vie, ou à Rollin, fin observateur du « gouvernement des classes » et de ce qui ne se disait pas encore « transposition didactique » mais y ressemblait fort (7).

Du moins s'agissait-il là d'idéaux-types, véhiculés par « l'imagerie » catégorielle (les textes officiels comme la presse syndicale), propre à chaque groupe : le primaire d'un côté, le secondaire de l'autre (8), jusqu'à ce qu'(ré)apparaissent des formes hybrides, aujourd'hui même, telle celle d'un « maître centré sur l'apprenant » – expression composite intégrant, au moins en théorie, l'émergence de « nouveaux savoirs » légitimes, ceux des sciences humaines en général, de la psychologie (cognitive) en particulier.

Cette fracture historique entre le « haut » et le « bas » enseignement (comme il y eut un haut et un bas clergé, manifestations diversifiées d'un même ordre) n'en est pas moins surdéterminée par une autre : celle qui va creuser l'espace entre la *religio*, expression de la croyance et de l'idéalité, et la présence dans le siècle, liée aux impératifs d'un développement économique et marchand, exigeant ainsi au nom des Lumières et du progrès la création d'un enseignement professionnel (cf. *L'encyclopédie* et les recommandations de Diderot à Catherine II).

On pourra y voir un renouveau, sans cesse reconduit – aujourd'hui encore. Ainsi Clément Falucci : « *La pédagogie du 18<sup>e</sup> siècle opère un renversement... L'humanisme, ce n'est plus la participation à une valeur humaine inscrite dans les lettres antiques. Ce qui est humain, d'une humanité toujours vivante, c'est l'enfant... C'est la société d'aujourd'hui et l'homme que cet enfant sera demain.* » (9)

On pourra y voir une perte spirituelle. Ainsi Max Scheler : « *Le plus profond changement que la morale moderne ait fait subir à la hiérarchie du monde est cette*

7 - Ch. Rollin, *Traité des études*, 1726. Cf. au livre septième, la distinction, assez commune alors, entre « physique des savants » et « physiques des enfants ».

8 - L'existence du Petit Lycée (cher à Ferry) ne se justifiait officiellement que d'une continuité des savoirs. Cf. l'allemand, première langue étrangère, apprise dès la 9<sup>e</sup>.

9 - C. Falucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Thèse, Toulouse, Privat, 1939, XVI, p. 53.

*subordination des valeurs de vie aux valeurs d'utilité qui ne cesse de gagner du terrain et d'inspirer de plus en plus les jugements de valeur, à mesure que l'esprit industriel et commercial l'emporte sur l'esprit militaire, sur l'esprit théologique et métaphysique. Pour s'en tenir aux qualités qui, dans l'organisme vivant, ont valeur de vie, on peut aussi parler de la subordination du noble à l'utile [...]. À mesure que les marchands et les industriels parvenaient au pouvoir (notamment en Occident) [...], leur manière d'être [...], leur manière de juger des valeurs devenait partout la norme même de la "morale" tout court.* » (10) (souligné par l'auteur, prompt à dénoncer un « amour du gain » devenu « indéfini », que n'eût pas condamné un ami des Jansénistes, tel Rollin).

Michel Foucault, par sa part, s'est chargé d'éclairer notre regard et de l'éduquer, au terme de sa réflexion sur la naissance de la clinique : « *La culture européenne, dans les dernières années du XVIII<sup>e</sup> siècle, a dessiné une structure qui n'est pas encore dénouée ; à peine commence-t-on à en débrouiller quelques fils, qui nous sont encore si inconnus que nous les prenons volontiers pour merveilleusement nouveaux ou absolument archaïques, alors que, depuis deux siècles (pas moins et cependant pas beaucoup plus), ils ont constitué la trame sombre mais solide de notre expérience.* » (11)

La formation des maîtres n'échappe pas à cette recomposition des savoirs née dans le siècle des Lumières qui, sans aucun doute, constitue le socle de notre (prétendue) modernité. Aussi convient-il d'exposer en quoi la professionnalité enseignante contemporaine peut s'accompagner d'une reprise de thèmes déjà anciens, de positions tranchées, tantôt affirmations, tantôt dénégations, appelées néanmoins et sans cesse à « *cohabiter* », jusqu'à former des construits humains, mixtes et composites – mais non sans troubles et ni bouleversements par ailleurs (12).

10 - M. Scheler, *L'homme du ressentiment*, Gallimard, 1970, p. 163. L'ouvrage est écrit entre 1912 et 1919. On rapprochera ce texte de son contemporain (1919), *Le métier et la vocation de savant*, de Max Weber : « *Le destin de notre époque caractérisée par la rationalisation, par l'intellectualisation et surtout par le désenchantement du monde, a conduit les humains à bannir les valeurs suprêmes les plus sublimes de la vie publique* » (p. 96 de l'édition 10/18. UGE, 1963).

11 - Michel Foucault, *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, PUF, 1963. Cf. Conclusion, p. 201.

12 - L'étymologie latine du « *mixtus* », « *misceo* », indique deux sens : 1 - mélanger. 2 - troubler.

## LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Bien antérieurement aux actuels IUFM, accompagnant le développement même des écoles normales depuis leurs origines, se sont manifestées quelques postures fondamentales vis-à-vis des compétences des maîtres et de leur acquisition – postures appelées à se reproduire sous diverses modalités appropriées aux lieux et aux temps.

### ■ La référence à l'empirisme et à la tradition

En un mot, le métier doit s'apprendre sur le tas comme il s'apprenait hier, sinon de tout temps (cf. les 40 % de non normaliens à la fin du siècle dernier dans l'institut-rat ou la voie, plus que modeste, des *Petit Chose* dans le secondaire). Contre la pédagogie théorique diffusée par les jeunes professeurs issus des ENS primaires de Saint-Cloud et de Fontenay sans pratique en responsabilité aucune, les inspecteurs primaires ne tardèrent pas à louer l'exercice de la classe et la « *pédagogie vécue* » (13). Mais, tout autant, contre la « germanisation » (i. e la spécialisation de l'université sur le modèle berlinois), les esprits cultivés (Renan, Péguy, Bellesort) en vinrent à exprimer avec force leur dette intellectuelle vis-à-vis des plus modestes parmi leurs « vieux maîtres » – tels ces « *excellents prêtres qui m'apprirent le latin à l'ancienne manière (c'était la bonne); c'est-à-dire avec des livres élémentaires détestables, sans méthode, presque sans grammaire [...], sans rien de qu'on appelle maintenant pédagogie* », dira E. Renan dans ses *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1883).

### ■ L'exaltation du don d'enseigner et de la vocation (qui, bien souvent, l'accompagne)

La Providence sait choisir ses bons maîtres – comme elle sait, chez Guizot, choisir ses bons ouvriers, ses bons ingénieurs, ses bons propriétaires (*De la Démocratie en France*, 1849, chap. V). Nul ne l'exprima mieux que l'abbé Follioley, proviseur respecté du lycée public de Nantes et, à ce titre, particulièrement symbolique : ainsi appelait-il en 1896 le jeune professeur E. Herriot à ne point gâcher et dilapider le don d'enseignement qui lui était échu – ce que le futur chef du radicalisme sut, à sa façon, entendre dans sa vigoureuse défense de « l'esprit normalien » (*Normale*, 1931) contre la (psycho)pédagogie chère au fondateur de l'Institut genevois, J.-J. Rousseau (1911), E. Claparède, grand pourfendeur du même don d'enseigner s'il en fut.

153

13 - Cf. Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, Nathan, 1918 (rééd. en 1948). J. Payot, *Aux instituteurs et aux institutrices*, A. Colin, 1897 (1<sup>re</sup> éd.).

### ■ La valorisation de la culture générale et/ou la philosophie

L'une et l'autre pourront être assez souvent évoquées comme palliatifs à l'absence de don(s). Ainsi, F. Vial, futur directeur de l'enseignement secondaire à la fin des années 1920 et maître d'œuvre à ce titre de « l'École Unique », avait-il même fait (en 1904) de la seule culture générale du professeur un équivalent du don chez l'instituteur (14). Ainsi, A. Fouillée, intellectuel polymorphe s'il en fut, avait-il résolument affirmé que « nul n'entre dans l'enseignement s'il n'est philosophe » (*Revue des Deux Mondes*, 1<sup>er</sup> novembre 1890) – ambition qui n'est pas sans trouver a *contrario* quelques résonances aujourd'hui même, particulièrement... quand l'enseignement philosophique issu des écoles normales est subrepticement remis en cause, dans bien des IUFM, à travers la réduction très sensible des horaires consacrés à cette discipline et, nonobstant la création de quelques postes universitaires, le non renouvellement des postes de professeurs certifiés ou agrégés.

### ■ L'éloge de la recherche (universitaire) enfin...

La recherche ne tardera pas à s'affirmer très tôt comme une alternative distinguée à l'humble professorat des lycées (auquel un Bergson « sacrifia » néanmoins seize ans de sa carrière avant de connaître le Collège de France). Sa place est posée (ainsi que celle conjointe de l'agrégation) dès 1937, en marge de la réforme J. Zay, par le jeune normalien P. Uri ou, en 1943 encore, par un universitaire confirmé, M. Bloch (15)... Cette dualité entre enseignement et recherche demeure au demeurant fort vivace aujourd'hui, quand les enseignants du second degré affectés de façon permanente dans le supérieur constituent jusqu'à 10 605 personnes sur un ensemble de 65 000 en 1995. De même pourrait-on noter que, dans les IUFM, entrent potentiellement en conflit, plus ou moins larvé, plus ou moins affirmé, deux légitimités, autant concurrentes que complémentaires : celle de l'agrégation (voire du CAPES) d'une part, celle du doctorat d'autre part... sans évoquer celle du « terrain », revendiquée autant par les « professeurs associés » et les conseillers pédagogiques que par les inspecteurs. Au demeurant, nul n'ignore que des interrogations des années 1930-1940 sur le statut respectif de la recherche et de l'enseignement naquit, dans la lignée de « l'École Unique », un professorat « ordinaire » avec le CAEC (Enseignement en collèges, 1941), puis le CAPES (Enseignement dans le « second degré », 1950 et 1952).

Ces différentes postures peuvent aisément s'accommoder les unes des autres, par delà leurs oppositions relatives. Un point de convergence majeur réside dans la défiance (élevée parfois jusqu'à la haine) vis-à-vis de la pédagogie et, plus récem-

14 - F. Vial, « La culture générale et la préparation professionnelle de l'instituteur », *Revue Pédagogique*, 1904, n° 10, pp. 313-330.

15 - P. Uri, *La Réforme de l'Enseignement*, Paris, Rieder, 1937, pp. 45-46. M. Bloch, *L'étrange défaite*, 1943 (rééd. Folio).

ment, vis-à-vis des sciences de l'éducation – bien que celles-ci soient, de fait, peu engagées dans la formation initiale des maîtres (16). Ainsi, E. Herriot, encore lui, fils des Humanités classiques et par ailleurs grand défenseur de l'enseignement technique, dans un passage célèbre : « *Lorsqu'un futur maître possède les connaissances qui doivent lui donner sur des élèves son ascendant, le reste s'acquiert non par des manuels mais par le contact direct avec la jeunesse, avec la vie... On semble vouloir réduire la part de ce qu'on appelle le "savoir général", c'est-à-dire, au demeurant, de la culture, de ce qui demeure dans l'esprit quand on a tout oublié [...]. Sacrifier la culture à la pédagogie, c'est sacrifier le fond à la forme* » (Normale, 1931). J.- C. Milner dira-t-il autre chose quand il dénoncera « *le roman pédagogique* » (De l'école, 1984) ? Et les ministres de l'Éducation nationale eux-mêmes ? De J.-P. Chevènement : « *Lorsqu'on fait de la pédagogie "en l'air" sans la rattacher à des contenus déterminés, on risque de brasser des courants d'air! [...]. Ce que j'ai nommé le formalisme pédagogique était suffisamment présent dans les discours sur l'école pour qu'on soit fondé à s'en alarmer* » (17)... à F. Bayrou : « *On ne devient pas forgeron sans forger. A fortiori lorsqu'il s'agit de trente – charmants et moins charmants – garçons et filles [...]. Il n'y a pas de formation qui tienne si elle n'est pas confrontation entre sa propre expérience et celle d'un maître, ou d'un compagnon, plus avancé dans la maîtrise des choses qui saura vous parler d'un coup de main et repérer vos erreurs. Or, par une sorte de malédiction (sic), seuls ou presque seuls, ne parlent de formation pédagogique que les tenants de la formation initiale et théorique, qui devrait être conçue comme une formation seulement préalable. D'où la catastrophe.* » (18)

Aussi, quand bien même la réflexion sur le métier s'appuierait et sur les savoirs disciplinaires et sur l'apprentissage pratique, il apparaît difficile de contourner, malgré les réserves et les dénégations, le terme même de pédagogie. En effet, s'il fut un temps où il sentait le soufre (germanique), particulièrement lorsqu'il se donnait sous l'appellation de « la pédagogie » – soupçonnée alors de se présenter comme technique indépendante des fins (19), il cristallise autour de lui, aujourd'hui, la lente

16 - Ainsi J.- P. Despin et M.- C. Bartholy, coauteurs du célèbre « Le poisson rouge dans le Perrier » (1985), in *Arsenic et jeunes cervelles* (UGE, 10/18, 1987, p. 1) : « *Nous nous étions bien juré de ne plus écrire sur l'école. Les lettres ou la philosophie sont pour nous d'un intérêt très supérieur à celui des pseudo-sciences de l'éducation : là on rencontre de vraies intelligences, ici ce ne sont que cuistres et faiseurs.* »

17 - J.-P. Chevènement. Interview : « *Si l'on n'apprend rien, on ne risque pas d'apprendre à apprendre* », M.E.N., *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 32, 2, 1985.

18 - F. Bayrou, 1990-2000. *La décennie des mal-appris*, Flammarion, 1990, pp. 179-180.

19 - Th.-H. Barrau, *De l'éducation dans la famille et au collège*, Hachette, 1852, p. 249 et sq. Th.-H. Barrau (1794-1865) n'en fut pas moins un des grands pédagogues français du XIX<sup>e</sup> siècle, lauréat de l'académie des sciences morales et politiques (1840), directeur du *Manuel général de l'instruction primaire*, collaborateur de L. Hachette...

constitution des savoirs propres à l'exercice de l'enseignement – des conduites et raisons d'Ancien Régime aux référentiels de formation contemporains, via les manuels de morale dite « professionnelle » (20) ou de pédagogie générale.

## L'ORGANISATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS ET LA DÉFINITION DES NORMES

Entre la sécularisation et la religiosité, entre la Cité marchande et la Cité inspirée (Boltanski et Thévenot, *De la justification*, 1991), se déploie, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, un espace professionnel : ce dernier tente de justifier son existence par des titres, attestant la possession de savoirs spécifiques (cf. la création de l'agrégation, 1766). L'époque fait, dans cette perspective, aisément cohabiter deux discours :

• **Le discours spirituel.** Ainsi B. Overberg (1754-1826), directeur de la *Normalschule* de Münster : « Ce matin, j'ai donné ma leçon sans l'avoir convenablement préparé ; aide-moi, ô mon Dieu, pour que je n'aie plus à m'adresser ce reproche ; aide-moi, Seigneur, pour que j'imité de mon mieux, dans mon enseignement, la manière divinement simple, courte et saisissante de ton bien-aimé Fils, que je me demande toujours avant la leçon : Est-elle opportune ? Est-elle à la portée des auditeurs ? » (21)

• **Le discours temporel.** Ainsi Bonaventura fait-il ironiquement advenir son personnage des *Veilles* (1804) à de « hautes fonctions » : « Lassé que j'étais des tribulations de la vie, je songeais alors sérieusement à solliciter un poste durable et honorable parmi les hommes. Rien ne vaut sur terre la conscience d'être utile et d'avoir un salaire régulier... L'homme n'est pas seulement citoyen du monde, il est aussi citoyen d'un État [...] Heureux qui a des relations ! Je parvins à obtenir une audience du valet de chambre du ministre [...] Je ne m'en tirais pas trop mal, et j'eus la joie de me voir engagé comme veilleur de nuit, non sans qu'on m'eût recommandé de sérieuses études préparatoires pour m'en acquitter de mon mieux. » (22)

Les doctrines pédagogiques sont à leur façon la forme la plus achevée de ce double ancrage (entre Dieu et les hommes), mixtes de croyance et de théorie, entrelacs des énoncés « praxéo-prescriptifs » d'une part, cognitifs, voire « pseudo-cognitifs »

20 - Ainsi les œuvres de J. Leif, A. Ferré, G. Palméro dans les années 1950-1970.

21 - Cité in E. Rendu, *Manuel de l'enseignement primaire*. « De la préparation de la classe », Hachette, éd. 1881, p. 132. *Le manuel de pédagogie et de méthodique générale (guide de l'instituteur primaire)* de B. Overberg est traduit en français en 1844.

22 - Bonaventura, in *Romantiques allemands*, T 2, La Pléiade, 1973, pp. 109-110.

d'autre part (23) : elles indiquent, par delà une connaissance se voulant « objective » de la nature humaine, une voie morale à suivre. Hier comme aujourd'hui, elles se constituent (non sans manichéisme) contre une mauvaise éducation, pour un développement harmonieux de l'enfant ; elles fondent alors une « déontologie », une ou plusieurs manière(s) d'être pour l'éducateur et l'éducatrice, non sans concurrences et, serions-nous porté à dire, non sans chapelles militantes et prosélytes (cf. les nombreuses manifestations de l'École nouvelle). Rappelons pour qui en douterait combien l'épithète religieuse est fréquente jusqu'à nos jours : de J.-J. Rousseau donné comme « *évangéliste de l'enfance* » (selon H. Höfding, 1907) (24) à la psychologue R. Cohen qualifiée de « *missionnaire de l'écrit* » (*Éducation enfantine*, n° 5, 1993).

Au fil des ans, les doctrines pédagogiques peuvent prendre appui sur telle ou telle théorie plus ou moins globale, plus ou moins sécularisée : théologie et/ou philosophie (cf. Cousin, Guizot) ; religion naturelle et/ou science de l'éducation, voire pédagogie elle-même (Buisson) ; sociologie et/ou psychologie (Durkheim, Claparède), voire psycho-pédagogie et/ou sciences de l'éducation, didactique(s) et/ou éthique.

Ainsi, exemple parmi d'autres, la sociologie (post)durkheimienne aspirera-t-elle, dans les années 1920, au rang de théorie tutélaire des apprentissages scolaires et sociaux tout comme de la professionnalité des instituteurs. Elle se parera même de visions eschatologiques : « *Le jour où, à côté des sociologues, quelques théoriciens de la politique ou quelques sociologues eux-mêmes, épris du futur, arriveront à cette fermeté dans le diagnostic et à une certaine sûreté dans la thérapeutique, dans la propédeutique, dans la pédagogie surtout, ce jour-là la cause de la sociologie sera gagnée. L'utilité de la sociologie s'imposera ; elle imprimera une formation expérimentale à l'esprit moral et à l'éducation politique ; elle sera justifiée en fait comme en raison* », a pu déclarer M. Mauss (25). Et, *moderato*, C. Bouglé, futur directeur de l'ENS Ulm : « *L'espoir n'est pas interdit à la sociologie d'aider à la conscience sociale des éducateurs...* » (26). A. Thibaudet peut ainsi faire le constat, dès 1927,

157

23 - Cf. Nanine Charbonnel, « pour une critique kantienne de la philosophie de l'éducation », in (collectif) *Pour une philosophie de l'éducation*, actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres » (Dijon, 10.1993), CNDP, 1994, pp. 105-113. Cf. également le titre même d'un article de J. Repousseau, inspecteur d'académie : « Le pédagogue, "image de Dieu" », *Revue française de pédagogie*, n° 7, 1969, pp. 46-50.

24 - Dr H. Höfding (professeur à l'université de Copenhague), *Morale*, Alcan (2<sup>e</sup> éd.), 1907. Le « sacerdoce » devient même une dimension de l'excellence professionnelle, la personne et l'œuvre écrite s'effaçant alors devant le cours et sa préparation, comme chez le philosophe J. Lagneau aspirant à créer en 1892, dans le cadre de l'*Union pour l'action morale*, « un ordre religieux laïque, une chevalerie du devoir privé et social. »

25 - M. Mauss, *Division concrète de la sociologie*, Année Sociologique, 1927. Repris in *Essais de sociologie*, Points Seuil/Minuit, 1971, pp. 78-80.

26 - C. Bouglé, *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, A. Colin, 1922, p. 56.

de cette propension de la sociologie à se transformer en « théologie », nonobstant la dimension critique que P. Lapie, devenu directeur de l'enseignement primaire, entendait modestement lui donner (30 heures en 2<sup>e</sup> année des EN) : A. Comte en avait déjà fait « une ontologie du Grand Être » ; E. Durkheim s'imposait en Sorbonne comme « un grand scolastique » au regard de ses débats avec G. Tarde ; enfin, « la théologie d'école normale, puisque théologie il y avait, regardait vers Moscou comme l'autre vers Rome. » (27)

Plus concrètement, les doctrines pédagogiques, par delà leur souci de légitimation à travers un ancrage fort dans tel ou tel savoir privilégié, se donnent à voir comme un mixte fait de « jugements assertoriques » (« objectifs », « descriptifs », voire explicatifs) et normatifs (impératifs ou appréciatifs), de l'espoce le plus modeste (la classe) à la dimension élargie de l'être-au-monde concernant tout un chacun (cf. la « mission » du maître).

Le verbe « observer » a, mieux qu'aucun autre, illustré dans sa polysémie ce double registre de la conduite « magistrale » :

- d'une part, il convient bien d'observer des règles, des normes, des instructions officielles : prescriptions toutes didactiques mais aussi sociales (cf. la bonne tenue de l'instituteur à l'école, au village, au jardin) ;
- d'autre part, il s'agit d'observer l'enfant, l'élève, voire le maître (par exemple en formation) et d'extraire de cette observation des connaissances fondant l'expertise.

Ainsi l'enfant sauvage de l'Aveyron devait-il, en 1800, devenir, selon la *Gazette de France*, « l'objet des observations des vrais philosophes » (28). De même, la Société des observateurs de l'Homme met-elle, alors, au concours un sujet tout condillacien : « Déterminer, par l'observation journalière d'un ou plusieurs enfants au berceau, l'ordre dans lequel les facultés physiques, intellectuelles et morales se développent, et jusqu'à quel point ce développement est secondé ou contrarié par l'influence des objets dont l'enfant est environné et par celle plus grande encore des personnes qui communiquent avec lui. »

Ce programme scientifique, fort ambitieux, trouvera des échos assourdis, un et bientôt, deux siècles plus tard, dans la formation des maîtres (en particulier du premier degré), puisque c'est par l'observation des classes, par un stage premier dit

27 - A. Thibaudet, *La République des professeurs*, Grasset 1927, pp. 222-223.

28 - Selon Harlan Lane, *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Payot. 1979. Cf. chap. I. Question : Qui désigne hier les « vrais philosophes » et aujourd'hui les « experts » ?

« d'observation », que les normaliens ou les stagiaires d'IUFM doivent entrer dans le métier et, dit-on à présent, « construire » leurs savoirs professionnels : or, par ce mouvement, il est permis de se demander si, dans bien des cas concrets, ce qui leur est donné à voir (sans qu'à aucun moment ne soit prise l'élémentaire distance vis-à-vis des projections psychologiques (29)), c'est la conduite de maîtres, hier jugés chevrons (maîtres dits « d'application »), de plus en plus ordinaires aujourd'hui – pour le meilleur et pour le pire, en un mot « ce qui marche et ce qui ne marche pas », associé parfois à « ce qui plaît » et à « ce qui ne plaît pas » (au stagiaire), confronté aux jugements de même aloi chez les formateurs/inspecteurs, et, plus encore, aux normes d'État, interprétées par ces derniers.

Un empirisme (qui n'exclut nullement l'imitation, plus ou moins consciente, des modèles) se constitue alors comme doctrine quasi officielle sous couvert de « constructivisme » jusqu'à se travestir en un pragmatisme que Durkheim critiquait d'une phrase : « *L'idée [pour le pragmatisme] est vraie, non en raison de sa conformité au réel, mais en raison de son pouvoir créateur.* » (30) C'est, du reste, à l'aune de ce « pouvoir créateur » que J. Dewey, théoricien et du pragmatisme et de l'Éducation Nouvelle, entend juger très moralement le maître : « *L'homme qui s'intéresse vraiment à son métier est celui qui est capable de supporter les découragements passagers, de persévérer malgré les obstacles, de prendre le mauvais avec le bon.* » (31) On lira aisément dans ce chemin de croix (que n'eût pas désavoué l'éducateur des pauvres H. Pestalozzi) l'esquisse d'une « Expérience » religieuse défendue avec force par un autre représentant du pragmatisme, Henri James.

Les doctrines pédagogiques dans leur spécificité, tout comme la pédagogie elle-même dans sa généralité, s'imposent donc comme des théories intermédiaires entre science(s) et pratique(s), entre croyance(s) et art(s). Carrefours difficilement contournables pour qui entend enseigner, elles se présentent bien selon la terminologie durkheimienne comme des théories pratiques de « *nature mixte* » (« *idées relatives aux pratiques* » et « *guide* » de « *la conduite* ») (32). Ce faisant, les pédagogies (ou la pédagogie) affirment leur place entre deux tentations symétriques, jouant (préventivement) l'une contre l'autre et parfois l'une avec l'autre :

29 - G. de Landsheere avait en 1976 attiré l'attention sur ce point dans son ouvrage prospectif *La formation des enseignants demain*, Casterman, p. 86.

30 - E. Durkheim, *Pragmatisme et sociologie*, Cours de 1913-1914, Vrin, 1955, p. 173.

31 - John Dewey, *Démocratie et Éducation* [1916], Éd. A. Colin, 1990, p. 437.

32 - E. Durkheim, in *L'éducation morale*, chap. 1.

- L'inscription dans la pratique seule des savoirs professionnels du maître.

À côté des savoirs académiques (i. e. des contenus disciplinaires), se constituent les savoirs pratiques, trop facilement résumés en des « tours de mains » ou des « recettes » (33). Si l'on a pu y voir avec M. de Certeau une expression des arts de faire quotidiens, irréductibles à tout enseignement dogmatique et exotérique (34), on ne saurait nier toutefois que, au cœur même de l'ésotérique (transmis de bouche à oreille), demeure la coutume comme expression répétée des conduites dites « naturelles », par exemple dans l'exercice, souvent périlleux, de l'autorité. Ainsi, pour l'étudiante diplômée (en sciences de l'éducation ou en mathématiques), aspirant au professorat des écoles, la figure de l'assistante maternelle (ASEM), relevant de l'espace domestique plus que de la rationalité « industrielle », s'impose parfois, lors d'un premier stage, comme une révélation... magistrale !

- La référence savante vient souvent en écho justifier l'apprentissage du métier, la qualification professionnelle et, plus encore, la position sociale (jugée trop mal reconnue et, à ce titre, source du désormais classique « malaise enseignant »). Ainsi, à tel ou tel moment, un corps théorique, volontiers donné comme scientifique, vient structurer le champ professionnel du maître et conforter sa croyance en sa (toute) puissance. Qu'il s'agisse (avec les années 1950) de la psychologie, traduite en psycho-pédagogie (35); qu'il s'agisse (avec les années 1980-1990) des didactiques, aspirant sans coup férir au rang de Théorie générale de l'enseignement-apprentissage, tout à la fois psychologie cognitive et éthique en devenir. P. Meirieu, peu suspect d'hostilité contre ce courant, met néanmoins en garde « quelques didacticiens, assurés de la scientificité de leur approche par la reconnaissance universitaire dont elle est l'objet », enclins à « concevoir des outils didactiques déduits de la seule analyse des contenus disciplinaires et appliqués par des praticiens qui devraient s'interdire toute initiative. » (36) Il est, par là même, permis de repérer au fil des ans, chez un auteur proche du mouvement d'idées constitutifs des IUFM (cf. le rapport dit Bancel, 1989), un recentrage vers la fort traditionnelle pédagogie : « La pédagogie ne dira jamais assez et, en particulier, aux didacticiens et technocrates de l'éducation que les outils ne sont que des outils et qu'il faut sans cesse les référer aux fins que l'on vise. Elle nous dit aussi que rien ne se fait, en éducation, sans adhésion à des valeurs. » (37)

33 - Ainsi J. Billard, « Pourquoi des établissements de formation des maîtres ? », *L'enseignement philosophique*, 43<sup>e</sup> année, n° 3, 1993.

34 - M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, I, « Arts de faire », 1980 (réed. Folio, 1990).

35 - Cf. H. Terral, « La psychopédagogie, une discipline vagabonde », *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, 1994, pp. 109-121.

36 - P. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1992, p. 105.

37 - P. Meirieu, « La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 334, mai 1995, pp. 31-33.

## CONCLUSION

*Volens nolens*, nous sommes conduits aujourd'hui à retrouver bien des exigences caractéristiques du « moment républicain » (1880-1914) dans l'éducation :

- **La défiance envers la confusion scientifique**, tout d'abord, que G. Simmel dénonçait déjà dans *l'Année sociologique* (1898) (38) : « Les sciences, en voie de formation, ont le privilège médiocrement enviable de servir comme un asile provisoire à tous les problèmes qui flottent dans l'air, sans avoir trouvé leur véritable place. Par l'indétermination et l'accès facile de leurs frontières, elles attirent tous les "sans poterie" de la science, jusqu'à ce qu'elles aient pris assez de force pour rejeter hors d'elles tous ces éléments étrangers. » « La sociologie, science nouvelle, n'a pas échappé à cette destinée commune, commentera P. Bureau (professeur à la Faculté libre de Droit de Paris), pendant quelques années, il semble que le mot eût une vertu magique, c'était la clé de toutes les énigmes de l'histoire comme de la pratique, de la morale, comme de l'esthétique et de la logique. »

Sociologie avant-hier, psycho-pédagogie hier, didactique(s) aujourd'hui ? Le cheminement sur le terrain de l'éducation et de la formation des maîtres semble parfois assez voisin.

- **L'organisation des savoirs professionnels du maître**. Si l'on a pu souhaiter un temps « la mort de la pédagogie », dans une formulation à l'évidence provocatrice (39), c'est sans doute pour dénouer ce qui demeure étroitement mêlé (à travers les âges) entre « les spéculations normatives » et « les études positives » (dont relèveraient les sciences de l'éducation) [...] « orientées vers la compréhension du fait éducatif ». Mais la pédagogie ne peut-elle être conçue elle-même comme « réflexion d'une pratique – celle de l'éducateur » et tout autant comme « projet d'intelligence de l'action éducative », selon les termes de D. Hameline (*Encyclopédia Universalis*, 1985. vol. 14) ? Cette définition élargie suppose en même temps une articulation (déjà présente chez un Gabriel Compayré en 1880) entre fins et valeurs d'une part, méthodes et procédés d'autre part (où se dessine le champ propre à une définition restreinte – et historiquement restreinte à l'enseignement primaire). Nul mieux que le philosophe Jean Delvolvé n'a, dans notre siècle, traduit ce double aspect de la pédagogie, recourant pour ce faire à la notion antique d'*organon* : « Plus on scrutera dans les faits les caractères de la fonction de la pédagogie, plus on reconnaîtra l'importance singulière du rôle instrumental de cette discipline, à laquelle appartient plus légitimement qu'à aucune autre la dénomination d'*organon*. Instrument rationnel du développement humain, elle embrasse dans son objet les fins absolues et les moyens

38 - In *l'Année sociologique*, 1898, p. 71, cit. p. 88. In Paul Bureau, *La science et les mœurs - Introduction à la méthode sociologique*, Librairie Bloud et Gay, 1923.

39 - Gilles Ferry, in *l'Éducation nationale*, n° 820, mars 1967.

*essentiels de ce développement [...] Je n'aperçois point ailleurs un nœud de jonction aussi nécessaire, puissant et décisif de la science humaine et de la pratique de la vie.* » (40)

Pour autant, on s'accordera à reconnaître que les valeurs de référence, par exemple l'humanisme individualiste, peuvent être instrumentalisées de manières fort diverses dans la classe, créant un heureux polythéisme en acte : là, où s'énonce la critique d'un enseignement « moyen » pour élève « moyen » (i. e « normal »?) peut se construire une différenciation pédagogique (H. Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement*, 1933) ou se révéler une centration sur le « mystère » vivant de la magistralité poétique (G. Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?* 1963).

L'espace de la pratique admet donc bien des interprétations subjectives dans la mise en œuvre de « l'art d'enseigner les sciences », auquel aspiraient avec force les fondateurs de l'École normale de l'an III et l'idéologue Daunou tout particulièrement. Il n'autorise pas pour autant l'expression d'un relativisme théorique affiché où tout prendrait même valeur, car un impératif premier demeure, celui de la critique des énoncés et des savoirs (pédagogiques) déclarés : « *Il faut que quelque chose nous soit enseigné comme fondation* », écrivait déjà L. Wittgenstein, bien des années après son passage par l'institutorat, car « *un doute qui mettrait tout en doute ne serait pas un doute* » (*De la certitude*, Fragments, 449 et 450). Mais, parallèlement, parce que « *ce que je sais, je le crois* » (fragment, 177), il importe « *de nous rendre compte du manque de fondement de nos croyances* » (fragment, 166).

162

Loin donc de récuser en droit l'existence d'une norme « didactique et pédagogique » – selon les mots en usage aujourd'hui – inhérente par exemple au projet fondateur des IUFM, il est nécessaire de la faire apparaître comme norme de fait et d'interroger, par delà les certitudes proclamées, en quoi, d'une part, cette norme peut recevoir quelque accréditation des disciplines « normatives » (philosophie, théologie, théories politiques...) et quelque crédibilité des disciplines « scientifiques » (psychologie, sociologie, biologie...), en quoi, d'autre part, elle est présente dans la réalité des faits qu'elle entend interpréter et produire. Telle est, en référence à l'histoire des idées et des idéaux pédagogiques, la voie exigeante d'une rationalité (*logos*) qui n'entend pas se satisfaire trop facilement de la fable (*mythos*)... quand bien même l'une et l'autre seraient de fort anciennes voisines.

---

40 - Jean Delvolvé, *La Technique éducative*, Alcan, 1922, pp. 28-29.