

Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève : le formalisme. Approche historique

Claude Carpentier

En proposant de placer l'élève au centre du système éducatif, la Loi d'orientation de 1989 cherche à rompre avec le formalisme qui tend à apprécier la valeur de l'action pédagogique davantage à travers sa cohérence interne (apriorisme) qu'à travers les résultats obtenus (évaluation a posteriori ou réalisme). Sous la III^e République, le formalisme est largement développé dans les milieux pédagogiques. On observe cependant, dans l'entre-deux-guerres, certaines évolutions vers le réalisme s'opérant suivant des modalités et des rythmes différents selon que l'on s'intéresse aux Instructions officielles, à la Revue pédagogique ou aux instances hiérarchiques locales telles que les inspecteurs d'académie ou les inspecteurs primaires successifs ; la position institutionnelle de ces derniers en faisant des observateurs privilégiés du terrain. Bien que circonscrits, les changements observés constituent l'une des conditions théoriques d'un passage ultérieur d'une pédagogie sans élèves à une pédagogie centrée sur l'élève, d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage.

Le rapport annexé à la loi d'orientation de juillet 1989 place l'élève au centre du système éducatif. Dans un discours du 15 février 1990, le ministre de l'Éducation nationale mettait nettement l'accent sur la nécessité de « repenser les conceptions pédagogiques qui servent de fondements à l'enseignement » :

« L'élève, dans sa réalité psychologique, physiologique et sociale doit devenir partout la référence autour de laquelle l'enseignement doit s'organiser »

in « Savoir » : avril 1990.

L'institution scolaire est ainsi conviée à opérer une véritable révolution copernicienne nécessitée par le constat selon lequel :

« Notre système éducatif fonctionne encore sur des modèles qui restent, par certains aspects, très normatifs ».

ibid.

Un tel renversement de perspective a pour fondement la volonté de mieux réaliser l'école de la réussite, elle-même définie par une diversification des voies conduisant au succès. Dire d'un sys-

tème éducatif qu'il est normatif, c'est souligner son caractère prescriptif, c'est-à-dire sa capacité, à réguler et à ordonner le réel. À cet égard, G. Canguilhem définit la norme comme :

« Ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné dont la variété, la disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger » (1).

La formule nous paraît bien adaptée à la situation présente. Bien que les deux termes ne soient pas synonymes, la norme a pour effet d'uniformiser :

« Une norme se propose comme un mode possible d'unification du divers, de résorption d'une différence, de règlement d'un différend » (2).

On peut enfin s'interroger, dans le domaine pédagogique, sur le point d'application de la norme : le contenu et/ou la forme. Une distinction à l'accent tout autant kantien (3) que durkheimien. On évoquera, à cet égard, le propos du sociologue :

« ... depuis le VIII^e siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir... J'entends par là que, pendant tout ce temps, l'enseignement a toujours eu pour but non de donner à l'enfant des connaissances positives... mais de susciter chez lui des habiletés toutes formalistes, ici l'art de discuter, là l'art de s'exprimer » (4)..

Pour notre part, c'est à une autre espèce du formalisme pédagogique que nous accorderons notre attention, celui de la méthode. Nous formulons ici l'hypothèse d'après laquelle il a constitué durablement un obstacle à l'émergence de ce que certains appellent aujourd'hui « pédagogie différenciée » et par là à l'émergence de l'« échec scolaire » comme problème pédagogique. Nous nous attacherons d'abord à caractériser ce formalisme comme recours à une méthode générale définie principalement par sa cohérence interne. Nous chercherons également à établir en quoi cette orientation formaliste a, par ailleurs, contribué à l'élaboration de la norme et a constitué un critère essentiel dans l'évaluation des pratiques pédagogiques aux trois principaux niveaux de la hiérarchie : hiérarchie supérieure où sont élaborées les orientations officielles ; hiérarchie intermédiaire représentée par les inspecteurs d'acadé-

mie ; hiérarchie subalterne incarnée par les inspecteurs primaires. Nombreux sont les documents qui attestent la prégnance du modèle formaliste. Toutefois, sur la période qui s'étend de la mise en place de l'école républicaine à la veille de la Seconde Guerre, objet d'une étude plus ample de notre part (5), il y a lieu de repérer d'éventuelles évolutions, s'opérant d'ailleurs selon des modalités et à des rythmes variables d'une instance à l'autre. A cet égard, on peut, par exemple, se demander si la pression des « réalités du terrain » constitue ou non, pour les inspecteurs primaires, une incitation à rompre plus facilement et plus précocement que d'autres avec le formalisme et à s'engager dans la différenciation pédagogique.

UNE MÉTHODE GÉNÉRALE

Dès les instructions de 1882 destinés à l'enseignement élémentaire, prévaut l'idée que l'enseignement doit être assuré par la mise en œuvre d'une méthode unique et universelle :

« L'objet de l'enseignement étant ainsi défini, la méthode à suivre s'impose d'elle-même...

La seule méthode (6) qui convienne à l'enseignement primaire... »

Une telle formulation exclut tout véritable pluralisme méthodologique en marginalisant les méthodologies et épistémologies régionales ou disciplinaires. C'est du moins l'interprétation du texte la plus vraisemblable, si l'on s'inspire de la lecture de l'important article publié par H. Marion dans la *Revue Pédagogique* (7) en 1888 :

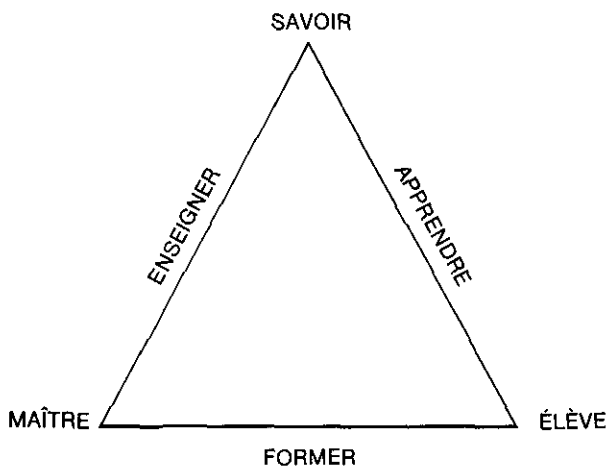
« Il faut distinguer la méthode et les méthodes. Chaque branche d'enseignement, en effet, a jusqu'à un certain point sa méthode propre : une fois fixé le programme des choses à enseigner aux divers âges, il y a pour chacune à se demander comment on doit l'enseigner à chaque âge : ce sera la question des méthodes particulières... Mais ces méthodes particulières ont un fond commun, reposant sur des principes généraux... Ces principes fondamentaux, ces règles très simples mais très arrêtées, que nous devons tirer au clair avant tout, voilà ce que j'appelle la méthode ».

Rev. Péd., 1888, 1^{er} sem., pp. 3 et 4

La réussite de l'école et de la pédagogie dépendent donc de l'excellence de « LA » méthode.

Mais qu'en est-il de la réussite de l'élève ? La première entraîne-t-elle automatiquement celle du second ? La réussite du pédagogue ne risque-t-elle pas de se réduire à n'être que la réussite d'une pédagogie sans élèves parce que strictement formelle ? Dans une telle éventualité, la question de la réussite ou de l'échec de l'élève est occultée par celle de la réussite ou de l'échec de la pédagogie.

La référence au triangle pédagogique de J. Houssaye (8) nous permet de situer la méthode dans cette structure tripolaire (savoir-maître-élève) dont les éléments définissent trois processus (enseigner-former-apprendre).



Le texte officiel de 1882, déjà cité, nous suggère que l'enseignement (processus enseigner), excluant le pôle élève, se définit par « LA » méthode, forme pure et abstraite articulée sur un contenu (le savoir). Ce qui nous conduit, pour caractériser cette pédagogie, à utiliser l'expression paradoxale de pédagogie sans élèves. Le propos peut paraître excessif puisque, dans le chapitre « objet, méthode, programme », les instructions utilisent le terme « élèves ».

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées... ».

Il est même occasionnellement fait référence à leur âge et à leur appartenance sociale (9) :

« L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent... »

Cette référence reste cependant de pure forme et il semble bien que la méthode vait par elle-même, indépendamment des enfants sur lesquels elle s'exerce.

Plus tard (10), en 1923, le recours à « LA » méthode est tout aussi soutenu dans les instructions officielles. Il s'agit d'une forme abstraite articulée aux contenus didactiques privilégiant le processus « enseigner » et n'exigeant pas fondamentalement la présence d'élèves. En outre, le terme reçoit plusieurs sens. En premier lieu, la méthode est relative à l'organisation pédagogique des écoles. Les Instructions de 1923 cherchent à substituer la « méthode progressive » à la « méthode concentrique », afin de rationaliser un curriculum qu'il faut adapter aux conditions d'âge des écoliers :

« Pour bien enseigner aux enfants "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer", il faut savoir choisir et doser, suivant leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué ».

JO, 1923 (arrêtés du 23/02/23).

Ce que ne faisait pas précisément la méthode « concentrique », antérieurement en usage, en raison de l'irrégularité de certaines scolarités ou d'abandons prématurés. On lui reproche alors de faire :

« reparaître aux divers cours ou aux divisions successives d'un même cours, les mêmes articles du programme en exigeant simplement qu'ils soient traités avec une ampleur croissante... Si vous tourniez toujours dans le même cercle, ou même dans des cercles concentriques, auriez-vous du plaisir à marcher ? Donnez donc à votre élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre du pays nouveau. A la méthode concentrique préférez la méthode progressive... On ne fera de nouvelles conquêtes que si l'on est sûr de bien tenir le terrain déjà conquis... et, comme la graduation (11) des programmes, apportera à chaque âge ce qui lui convient, il retiendra aisément ce qu'il aura appris, en temps opportun, avec plaisir... ».

N'est-ce pas par un abus de langage que l'on parle ainsi de méthode pour désigner en réalité l'organisation pratique du curriculum ?

En un second sens et dans le même texte, le terme méthode désigne la manière d'enseigner, entendue du point de vue de la philosophie de

l'éducation. Le texte de 1923 reprend à cet égard les orientations définies dès 1882 et montre l'ancrage de la méthode préconisée dans la tradition de la « pensée française » :

« Méthode intuitive et inductive, partant des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau... »

Idem.

C'est donc davantage une philosophie de l'éducation qu'une étude positive des réalités, y compris psychologiques, qui constitue le fondement de « LA » méthode.

Lorsque les IO abordent la didactique des disciplines, le mot méthode prend un troisième sens, proche de celui de technique, mais ce changement de sens n'est pas systématique et dépend des disciplines envisagées. Lorsque le glissement sémantique transforme la méthode en technique, le pragmatisme prévaut et l'intérêt pour les résultats s'exprime ; tel est le cas de la lecture :

« Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix ; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être fécondes. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique... »

Idem.

Il en est de même pour l'écriture :

« Le nouveau plan d'étude ne manifeste de préférence pour aucune méthodes d'écriture. L'écriture droite et l'écriture penchée demeurent également autorisées. L'essentiel est que la méthode adoptée permette à l'enfant de se placer, pour écrire, dans les meilleures conditions hygiéniques ».

Dans d'autres matières, c'est le second sens du mot méthode qui est retenu, celle-ci reposant sur

un principe philosophique intangible : l'incertitude et le pragmatisme n'ont plus lieu d'être, et le texte a recours à la prescription stricte. Telle est la situation pour la grammaire, le calcul, les sciences :

« De même qu'il doit être simple, l'enseignement grammatical doit être concret... Au cours moyen la méthode de l'enseignement grammatical ne change pas : on va toujours de l'exemple à la règle et de la règle à l'application... La méthode ne change pas plus au cours supérieur qu'au cours moyen : elle demeure concrète et inductive ».

Idem.

Pour le calcul :

« est consacrée la méthode qui consiste, au cours préparatoire, comme à l'école maternelle, à placer entre les mains des objets... qu'ils ont à grouper, séparer, combiner de diverses manières... ».

Idem.

Quant aux sciences :

« La méthode employée doit être une méthode fondée sur l'observation et l'expérience... Au cours supérieur lui-même, l'enseignement doit se garder de devenir abstrait et livresque... Partout expérimental, l'enseignement scientifique doit partout rester pratique ».

Idem.

La polysémie du terme méthode paraît donc incontestable dans le texte de 1923. Il s'agit de strates, de niveaux de discours qui, en principe, ne se rencontrent pas, sauf en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire qui plonge les auteurs dans la perplexité, mais qui les contraint cependant à trancher :

« Le Conseil Supérieur n'a pas eu à délibérer sur la méthode à suivre dans l'enseignement historique, et, ici comme ailleurs, il laisse aux maîtres une grande liberté ».

Idem, p. 202.

Ce qui est manifestement inexact, ainsi que l'attestent les extraits qui précèdent, à forte orientation prescriptive. Suivent alors quelques considérations sur ce qui limite en fait la liberté de choix du maître :

« La liberté du maître dans le choix des méthodes est encore limitée par les lois de la psychologie enfantine. Certaines méthodes

ont été mises à la mode qui sont contraires à ces lois. Telle est celle qui, **croyant s'appuyer sur une règle pédagogique certaine** (aller du connu à l'inconnu) conseille de remonter du présent au passé. Tout d'abord, cette méthode est, à la lettre, impraticable ; il est impossible de raconter les événements en renversant rigoureusement leur ordre, c'est-à-dire en exposant leur terme comme s'il était leur début : il est impossible de retourner le temps comme un gant... Cette méthode n'a pas seulement l'inconvénient d'être bizarre. Elle fausse dans l'esprit des enfants le sens du temps et le sens de l'histoire... ».

Idem, p. 203.

Nous assistons donc à l'affrontement entre une norme pédagogique certaines héritée d'une philosophie, dont les principes n'ont pas à être démontrées par l'expérience, dont on ne cesse par ailleurs de vanter le mérite et la psychologie de l'enfant qui, à l'inverse, introduit l'idée d'une soumission des principes à la réalité. Les Instructions de 1923 traduisent un flottement épistémologique certain auquel la personnalité de Paul Lapie n'est vraisemblablement pas étrangère. En effet ce dernier, alors responsable de l'enseignement primaire, est à l'origine de ce texte. Cartésien, attaché à la tradition rationaliste française, mais aussi inscrit dans la mouvance durkheimienne du développement des sciences positives, il est héritier de la tradition française en matière de philosophie de l'éducation. La compatibilité entre ces différentes influences est loin d'être assurée, de sorte qu'il n'est pas étonnant que les IO de 1923 revêtent, en ce qui concerne LA méthode, un caractère **assez fluctuant**. Parmi les trois sens que nous avons distingués, seul le second est l'expression d'un dogmatisme pédagogique autorisant à parler de pédagogie sans élèves, les deux autres font une référence générale à la réalité en invoquant les contraintes de l'âge ou l'existence d'une psychologie de l'enfant en cours de constitution. Toutefois, dans les deux cas, il s'agit d'une pédagogie abstraite au sens où elle reste aveugle à l'idée d'une différenciation rendue nécessaire par l'hétérogénéité du public. Autrement dit, ou bien l'on ne concède rien à la réalité, ou bien on lui reconnaît un statut générique, sans toutefois s'approcher de l'idée d'une différenciation des pratiques. La polysémie du concept de méthode résulte en réalité de la difficulté à circonscrire l'objet auquel elle s'applique.

Au second sens, la méthode n'a, à vrai dire, pas d'autre objet qu'elle-même, son essence suffit à la caractériser.

Aux sens 1 et 3, la notion fait référence à un « environnement » (âge des élèves, champ disciplinaire donné). C'est relativement à ce champ que la méthode peut prendre tel aspect particulier inspiré du pragmatisme (lecture, écriture) ou au contraire rester conforme à son essence (grammaire, calcul, sciences). L'objet est ici le domaine du savoir, le champ épistémologique propre à telle ou telle discipline ; si des aménagements relatifs à la méthode (qui peuvent, dans certains cas, aller jusqu'à son abandon) ont lieu, c'est en raison des caractéristiques spécifiques de ces disciplines (pôle savoir) mais non en raison des caractéristiques spécifiques du public (pôle élève). Tout au plus fait-on quelques concessions à « LA » psychologie de l'enfant.

En 1938 (12), alors que le terme de la scolarité obligatoire est porté de 13 à 14 ans et que l'on envisage d'assurer des transitions utiles entre le premier et le second degré bien que l'enseignement primaire reste un enseignement complet pour le plus grand nombre, l'infléchissement vers la pédagogie pratique est beaucoup plus prononcé que précédemment (13) ; la référence à des principes absolus donnant les lignes directrices de la méthode se fait plus discrète et fait souvent place à une suite de recommandations précises portant sur les divers points du programme dans les différentes disciplines. La conclusion de J. Zay affirme cette orientation avec détermination :

« Notre méthode est simple... Elle fait appel aux qualités mêmes qu'on entend affirmer, et limite les programmes aux questions et aux exercices dont la pratique de la vie offre des exemples ou prouve l'utilité. Elle se fonde à la fois sur la doctrine des grands éducateurs qui sont aussi de grands penseurs, et sur une expérience pédagogique aussi ancienne que l'école laïque elle-même et aussi jeune qu'elle... ».

Inst. du 20/09/38.

Lorsque la référence à « LA » méthode a lieu, c'est soit pour rappeler de bons principes (c'est le cas pour l'enseignement des sciences), soit pour rectifier certaines déviations théoriques aux conséquences pratiques fâcheuses, comme cela est le cas pour l'enseignement de la composition française. De toute façon, c'est de son caractère

rationnel, idéal de l'école laïque, que la méthode tire sa force et sa certitude.

Pour l'enseignement scientifique, les orientations de 1923 sont rappelées :

« On (14) veut toujours que le concret soit à la base de toute découverte à l'école primaire, où l'enfant doit être conduit "du fait sensible à l'idée" ; on veut qu'il soit de plus en plus actif, en collaboration étroite avec le maître... On désire plus qu'auparavant encore ne l'occuper, dans l'enseignement scientifique, qu'à des tâches dépouillées de tout caractère artificiel, et qu'il rencontrera dans la vie quotidienne.

En définitive, la méthode intuitive préconisée dès 1887, et les instructions de 1923, demeurent la charte pédagogique des maîtres du premier degré ; mais on veut que la règle soit désormais connue de tous et effectivement appliquée ».

Idem.

« Observer et expérimenter, à partir de phénomènes familiers, de produits naturels, d'opérations courantes, pour aboutir aux connaissances élémentaires indispensables, telle est la méthode, parfois perdue de vue par certains maîtres, dont il ne faut pas s'écarter. Or les nouveaux programmes rappellent à chaque ligne cette méthode, en insistant sur le fait que les propriétés à mettre en évidence le seront toujours au moyen d'observations et d'expériences simples ».

s.p.n., idem.

En revanche, pour la composition française, la prescription de la méthode s'appuie sur une évaluation des résultats d'ensemble de cet enseignement et non sur une règle bonne in abstracto ; ce qui permet la critique de la méthode antérieurement en vigueur, source de résultats décevants (15) :

« Les résultats de l'enseignement de la composition française à l'école primaire sont assez décevants. Au certificat d'études, c'est l'épreuve la plus faible ».

Idem, p. 385.

« Il faut donc dans l'enseignement de la composition française surtout, se garder de méconnaître la réalité scolaire ».

Idem.

« Au seul point de vue de la méthode, les instructions de 1923 ont donné lieu à plus d'un malentendu. Dans le souci de "procéder par étapes", elles prescrivait d'exercer d'abord les enfants à assembler les éléments d'une proposition, puis à écrire correctement une phrase simple, pour passer ensuite à la construction d'un paragraphe, la "véritable rédaction" n'apparaissant qu'au terme de cette progression... [la même méthode était en vigueur dans l'enseignement du dessin]... Les résultats étaient médiocres... Dans la parole et dans la rédaction comme dans le dessin, le démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot... Ce n'est pas davantage par certains exercices d'initiation ou d'enrichissement de la phrase que l'on apprend à écrire...

Idem.

Nous donnons à ce texte une importance particulière dans la mesure où il exprime sur ce point une évolution assez radicale par rapport à son homologue de 1923. Ce dernier semblait, nous l'avons vu, partagé entre un dogmatisme pédagogique peu soucieux de fonder ses principes en les mettant à l'épreuve du réel et un pragmatisme de circonstance préconisant, dans certaines matières, l'acceptation de toute méthode pourvu qu'elle réussisse, qu'elle donne de bons résultats.

Le texte de 1938 réalise, dans le domaine de la composition française, une articulation entre ces deux orientations. Partant du constat de la faiblesse des résultats, J. Zay réexamine les fondements théoriques de la méthode qu'il rend responsable de ces mauvais résultats et propose une nouvelle théorie inspirée du gestaltisme jugée plus conforme au processus réel de l'acquisition et de l'apprentissage. Ici, la référence à une philosophie de l'éducation dont les principes n'ont pas à être démontrés expérimentalement par des « résultats » fait place à la fois à la prise en compte des résultats et à une théorie des processus cognitifs inversant les rapports habituels entre l'analyse et la synthèse, comme le font la méthode globale et la théorie de la Forme pour l'apprentissage de la lecture, et comme commence à le faire dès 1935 l'épistémologie génétique de J. Piaget. Cette inversion se réalisant dans le cadre d'une démarche qui se veut expérimentale.

Les prescriptions relatives à l'enseignement de la composition française font apparaître un chan-

gement de perspective entre les IO de 1923 et celles de 1938. Le texte signé par L. Bérard, Ministre en 1923, s'appuyait sur une psychologie génétique rudimentaire d'après laquelle « il faut procéder par étapes » en raison de l'âge des enfants car « il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions ». Cette représentation appellerait donc une graduation des exercices du simple au complexe en fonction de l'âge des enfants (à sept ans de petites phrases, au cours moyen ils combineront des phrases, au cours supérieur ils accéderont à la véritable rédaction). C'est donc d'une sorte de psychologie génétique spontanée, sur le contenu de laquelle nous n'avons pas à nous prononcer ici, que l'on tirait les remèdes susceptibles d'améliorer les résultats déjà jugés insuffisants à cette époque. Notons que le terme de « méthode » n'était pas utilisé pour désigner cette procédure qui est en revanche rangée parmi les méthodes (à proscrire) par le texte de 1938. Ce qui était appelé méthode en 1923 ne relevait pas du processus de l'apprentissage en tant que tel, mais de la motivation et du désir, fruits de la liberté.

« Le dessin libre doit avoir pour pendant la rédaction libre... La rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments... Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire sans lequel tous nos efforts demeuraient vains...

D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute méthode est bonne si elle lui inspire ce double désir... Nous obtiendrons en cette matière de meilleurs résultats quand, non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons, feront plus, que par le passé, appel à l'activité et à la confiance ou la liberté de l'enfance ».

IO, 1923.

La méthode était donc explicitement, et de façon large, définie dans le registre sémantique de la philosophie morale et par conséquent de la norme (liberté) et non par référence au registre plus descriptif des processus d'acquisition. C'est au contraire en réinterprétant la partie du discours de 1923 relative à la psychologie du développement en termes de méthode que le texte de 1938 cherche à fixer les questions de méthode pour la

composition française dans le registre descriptif en substituant une théorie des processus cognitifs à une autre et en évitant de placer le problème sur le terrain de la philosophie normative. Ce « travail » opéré en 1938 sur le texte de 1923, dans un contexte précisé plus haut, ne nous paraît pas fortuit. Il traduit, selon nous, le passage, peut-être encore limité, d'une conception normative de la méthode dont le principe relève d'une philosophie de l'éducation à une conception plus descriptive s'appuyant davantage sur une psychologie de l'éducation en plein essor, associée par l'institution à la préparation directe à la vie pour le plus grand nombre.

Mais, ne restons-nous pas dans le cadre de « LA » méthode ? Quel gain les élèves les moins bons auront-ils pu tirer d'une telle mutation ? Peut-on attendre un bénéfice quelconque, lorsqu'on s'intéresse aux retards scolaires et aux moyens à mettre en œuvre pour y remédier, de ce que « LA » méthode prescrite par la psychologie prenne le relais de « LA » méthode prescrite par la philosophie de l'éducation ?

ÉVALUATION A PRIORI, ÉVALUATION A POSTERIORI DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La hiérarchie de l'Instruction publique (puis de l'Éducation nationale) ne se contente pas de définir la norme pédagogique, elle a également pour mission de contrôler et d'évaluer sa mise en œuvre. Nous nous proposons donc d'examiner les modalités de cette évaluation aux trois niveaux hiérarchiques distingués ci-dessus. Pour cela, nous nous interrogerons sur la place occupée par la référence à la pédagogie formelle dans les pratiques d'évaluation mais aussi sur le poids éventuel d'autres critères imposés par la pression de la réalité, notamment la présence effective des élèves dans les classes. Cette présence, qu'on le veuille ou non, constitue l'un des pôles du triangle pédagogique que la pédagogie officielle, axée sur l'enseignant et le savoir, c'est-à-dire sur le processus « enseigner », a longtemps eu tendance à négliger. La leçon réussie, dans certains examens ou concours, n'est-elle pas réalisée en l'absence de tout élève ? Ne maîtrise-t-on pas d'autant mieux la cohérence didactique que l'écopier reste un élément extérieur, simple prétexte accidentel à

l'accomplissement de l'acte pédagogique ou trouble-fête, selon les circonstances ? Si, pour une part importante de la tradition pédagogique, la leçon réussie est la leçon sans élèves, s'il n'est pas besoin d'en vérifier la pertinence a posteriori par les résultats obtenus par les élèves, aucun changement dans les pratiques ne doit se réaliser sous la pression des faits, à savoir les mauvaises performances scolaires. Nous nous proposons donc d'étudier l'impact de l'apriorisme et du réalisme dans l'évaluation des pratiques aux différents niveaux de la hiérarchie.

La Revue pédagogique

C'est, nous l'avons vu, au nom d'une philosophie de l'éducation, d'une conception de l'homme, que se définissent, surtout en début de période, les « penseurs » de l'orthodoxie, universitaires et enseignants pour la plupart, appartenant à ce que J. Gautherin (16) appelle les cercles.

Cette orthodoxie pédagogique définie par sa méthode fonde sa légitimité, selon les orientations idéologiques de ses promoteurs, sur deux principes fondamentaux d'ordre moral, philosophique et social : la liberté et la cohésion républicaines. Cette position est exprimée avec une grande fermeté par la *Revue pédagogique* qui publie en 1888 le texte du cours de Marion à la Faculté des Lettres de Paris. Ce texte met en évidence en quoi les pratiques pédagogiques doivent être évaluées par référence à un cadre théorique valant comme principe absolu. Pour cela, Marion dégage les règles fondamentales de l'enseignement libéral dont la pièce maîtresse sur le plan pédagogique est constituée par la méthode active. Ainsi, les finalités de l'éducation sont au fondement de la méthode : un pays libre a besoin d'hommes libres, formés par l'école, armés pour lutter contre toutes les formes de dépendance engendrées par une pédagogie livresque.

Il convient donc de définir les principes fondamentaux sur lesquels repose cette éducation : exclusion de toute culture partielle puisque l'esprit humain est unité vivante ; sur ce principe doit s'édifier une éducation libérale. En second lieu, l'esprit est de nature dynamique, l'intelligence est une puissance active. Ces orientations théoriques suffisent à définir des choix pédagogiques. Si la seule méthode digne de ce nom est la méthode active, la mauvaise méthode peut se définir par le non-respect de l'impératif suivant :

« Mauvais sera, par suite, tout ce qui tendra à remplir (l'esprit) comme une capacité inerte, à lui infuser le savoir tout fait ».

Rev. Péd., 1888, 1^{er} sem., p. 5.

Le principe fondamental de l'enseignement consistant à faire agir, toute pratique réelle s'en écartant mérite d'être condamnée dans la mesure où elle produira des esprits encroûtés, passifs, recevant toutes faites les pensées d'autrui et incapables de s'imposer comme véritables citoyens libres d'un pays libre :

« Le plus grand service à rendre à la pensée, c'est de l'empêcher de s'emprisonner, soit dans des opinions qu'elle reçoit toutes faites, soit dans ses propres liens ».

Id., p. 7.

Point n'est besoin ici de constats ou de bilans empiriques évaluant les performances réelles d'élèves confrontés à une méthode pour juger du bien-fondé de cette méthode. Hors de tout contact avec la réalité, d'un point de vue strictement théorique, le pédagogue a donc la possibilité de discerner le bon grain de l'ivraie. La méthode socratique se trouve ainsi sévèrement contestée, d'autant plus qu'elle présente, pour qui serait inattentif, quelque analogie avec la méthode active.

« Insuffisante, par sa forme, la méthode socratique l'est bien autrement quant au fond. Elle suppose que la vérité est innée dans les esprits et qu'il ne s'agit que de l'en faire sortir ».

Id., p. 14.

La critique des pratiques s'opère donc *a priori*, indépendamment de toute vérification. La *Revue pédagogique* se fait largement l'écho d'un débat dans lequel s'affrontent des thèses opposées relevant cependant d'une même problématique théorique : le caractère *a priori* de postulats dont on ne cherche guère à « vérifier » la portée pratique. Nous sommes alors dans la période initiale du militantisme pédagogique républicain. Triomphante, la pédagogie ne saurait douter.

À l'ardeur parcourant le texte de Marion, on peut opposer la modération de P. Tannery qui, dans un article de 1904, défend une position plus traditionaliste en affirmant la nécessité d'un certain mécanisme dans l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire. La méthode active, pour laquelle il déclare éprouver une grande sympathie,

condamne la routine intellectuelle en valorisant le raisonnement de l'élève. Toutefois, l'auteur considère ces positions comme excessives dans la mesure où il est impossible de tout démontrer :

« Faut-il que (l'instituteur) interdise à ses élèves de croire à ce qu'il leur dit, lorsqu'il ne leur apporte pas une démonstration complète. Il y a dans tous les enseignements une partie mécanique et routinière qu'il faut accepter avec modestie... Il faut économiser le travail intellectuel : l'habitude des choses est une véritable épargne... Loin d'inspirer aux enfants le mépris de l'habitude, il faut leur montrer qu'elle est la récompense de leur travail... »

P. Tannery, *Rev. Péd.*, 1904, pp. 115 et 127, « Sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école ».

Le propos vise donc à tempérer l'extrémisme de ceux qui, dans le souci louable de préserver la liberté, rendent finalement l'enseignement impossible. D'un point de vue opposé, mais plus tardivement, lorsqu'il ne s'agit pas de pédagogie pratique, certains textes se prononcent sur la valeur d'une pédagogie par référence à ce qu'il est convenu d'appeler les résultats.

Pendant deux voies s'ouvrent. Pour la première, les résultats sont anticipés, déduits *a priori* de la méthode ; la vérification expérimentale n'est invoquée qu'à titre de confirmation. Pour la seconde, s'inspirant d'une démarche *a posteriori*, les résultats, considérés comme effets, constituent le critère d'évaluation de la méthode.

L'inspecteur général Aubin publie dans la *Revue Pédagogique* en 1917 et 1918 deux articles importants, totalisant 47 pages, et s'inspirant d'une démarche *a posteriori*. Nous sommes alors dans un contexte historique assez éloigné de l'enthousiasme initial. Le désastre humain et matériel de la guerre invite les survivants à se défier de toute spéculation. Les perspectives qui s'ouvrent alors assignent à l'école un rôle plus utilitaire en la rapprochant de la vie et du réel. L'article est intitulé : « *Savoir positif et procédés mécaniques d'enseignement* ». Après avoir situé historiquement la nécessité de lutter contre un enseignement traditionnel mécanique, dont les procédés « méritaient tout le mal que l'on en a dit », l'auteur se demande si ce mouvement de réaction n'a eu que des conséquences salutaires :

« Nos jeunes élèves, sans doute, ont aujourd'hui l'esprit éveillé ; ils suivent avec atten-

tion, avec intérêt même, des leçons claires et vivantes que les maîtres ont consciencieusement et intelligemment préparées... Mais tous ceux qui, connaissant notre enseignement, et bien placés pour en apprécier les résultats, le jugent avec la bienveillance et la sympathie que méritent le dévouement et le savoir de nos maîtres, mais pourtant sans parti pris d'optimisme, expriment maintenant des critiques, d'un autre ordre. Le savoir positif de nos élèves apparaît lamentablement insuffisant... Nos élèves ont d'une certaine manière, l'intelligence ouverte et le jugement exercé ; mais ils sont fort ignorants, mais les connaissances précises leur font défaut lamentablement ».

Rev. Péd., 1917, 1^{er} sem., pp. 246 et 248.

Sans ambiguïté, ce texte constitue une évaluation de l'enseignement, négative selon l'auteur, inspirée par l'idée que l'action pédagogique ne tire pas sa valeur propre de son appartenance à un ensemble de principes structurés *a priori* en un tout cohérent. Ce sont au contraire ses effets empiriques qui en déterminent la portée et l'intérêt. Pour l'inspecteur Aubin, aussi séduisante ou vraie « en théorie » que soit une position pédagogique, il convient de lui faire subir l'épreuve de la confrontation expérimentale. On procède *a posteriori*, des résultats à la méthode.

Bien différente est la démarche qui consiste à déduire l'insuffisance des résultats de l'incohérence de la méthode :

« Nous avons beau répéter qu'il ne faut pas s'adresser uniquement à la mémoire de l'enfant, que la maître ne doit pas se servir seulement de la parole dans son enseignement mais montrer, faire toucher, sentir, goûter, si c'est possible, les choses dont il parle, ou, à défaut des choses, mettre sous les yeux des élèves des reproductions bien faites qu'il explique en détail : la plupart de nos instituteurs s'en tiennent toujours à la méthode abstraite, condamnée par la raison, condamnée par les instructions officielles, condamnées enfin par les résultats ».

Rapport annuel de M. Cazelles, inspecteur d'Académie de la Corrèze, cité par la *R.P.*, 1904, p. 173.

Ce texte, soulignons-le, est contemporain de celui de Tannery...

Ici, la rupture avec le dogmatisme pédagogique est loin d'être aussi affirmé que dans la situation précédente : il s'agit plutôt d'une variante de ce dogmatisme ; les mauvais résultats n'apparaissent qu'à titre de conséquence d'une incohérence pédagogique. On procède de la méthode aux résultats. Si, d'une méthode erronée, on peut déduire des résultats insuffisants, on peut tout aussi bien anticiper les bons résultats d'une bonne méthode. Beaucoup plus tôt, Gréard ouvrait la voie dans ce domaine :

« Il est bien rare que les résultats ne répondent pas aux efforts lorsque, après avoir été bien préparée, la leçon est bien faite ».

O. Gréard, « Organisation pédagogique des écoles primaires ». In : *R.P.*, 1882, 2^e sem., p. 313.

Complétons cette approche qualitative par l'étude des 74 articles relatifs aux « méthodes » pédagogiques publiés par la *Revue* entre le début des années 1880 et la Seconde Guerre. Parmi eux, 42 % sont centrés sur la cohérence pédagogique, 58 % accordant une place à l'évaluation des résultats. Statistiquement, le réalisme l'emporte. Un examen plus attentif des données permet toutefois de préciser l'analyse.

Deux orientations principales caractérisent ces textes : certains sont plutôt relatifs à la pédagogie générale, d'autres à la pédagogie pratique. Parmi les premiers, les analyses en termes de cohérence pédagogique semblent prévaloir largement (72,4 %) sur celles qui se réfèrent d'une façon ou d'une autre aux résultats (27,6 %). Sur le plan historique, le premier texte prenant en compte les résultats date de 1912, les autres sont plus tardifs : 1917, 1918, 1919 puis 1924, 1927, 1932, 1939. La prévalence de la cohérence pédagogique est donc largement affirmée en début de période. Le rapport s'inverse largement lorsqu'il s'agit de textes de pédagogie pratique portant principalement sur les aspects « concrets » d'évaluation de l'enseignement ; dans seulement 22,3 % des textes, l'évaluation est relative à la cohérence interne, 77,7 % d'entre eux s'appuient sur les résultats. On ne relève, d'autre part, pas d'évolution significative au fil des ans ; les deux perspectives semblent ici étroitement mêlées.

La plupart de ces textes comportent des réserves et font état des insuffisances relatives à ce qui se fait dans les classes dans tel ou tel type d'enseignement (composition française, sciences...). Tout semble indiquer que la référence aux

résultats, la prise en compte de l'impact sur les élèves interviennent dans l'évaluation des pratiques lorsque ces résultats sont jugés plutôt insuffisants.

En d'autres termes, ne peut-on tenir certaines pratiques défectueuses pour responsables des résultats insuffisants ? Ne sont-elles pas à l'origine de l'échec scolaire ?

De très rares documents ou témoignages semblent aller dans ce sens. Telle cette synthèse réalisée dans le *Bulletin départemental de la Somme* en 1894 :

« Des enfants qui fréquentent l'école depuis plus de deux ans ne savent pas lire encore ; d'autres qui quittent l'école maternelle ne sont pas plus avancés et ils ont sept ans. Pourquoi ? »

Bull. Dép., 1894, pp. 418-419.

Suit alors l'énumération des négligences de certains maîtres susceptibles de rendre compte du phénomène (inexactitude, manque de vigilance concernant les travaux d'élèves, non-respect des programmes...).

Devons-nous nous ranger à l'avis exprimé dans la chronique de l'enseignement primaire de la *R.P.* de 1884 ?

« Partout où il y a un maître énergique, formé aux bonnes méthodes, toute sa classe marche bien, et c'est ce qu'attestent, non pas quelques cahiers choisis entre les meilleurs, mais tous les travaux d'élèves pris dans leur ensemble... »

R.P., 1884, p. 86.

Toutes ces questions méritent assurément un examen plus approfondi des documents qui, par vocation institutionnelle, procèdent à l'évaluation des pratiques : les rapports de l'I.A. et les rapports d'inspection des inspecteurs primaires. Qu'en est-il dans le département de la Somme qui constitue notre source documentaire locale ?

La hiérarchie intermédiaire

Jusqu'à la Seconde Guerre, l'inspecteur d'académie établit un rapport annuel sur la situation de l'enseignement primaire dans le département. Certains de ces rapports évaluent les pratiques pédagogiques des maîtres moins par référence à des résultats tangibles qu'à une orthodoxie méthodologique définissant la cohérence pédagogique dans chaque matière d'enseignement. Ainsi, en

1891, l'inspecteur d'académie de la Somme fait dans son rapport annuel les observations suivantes :

« **Écriture** : on ne s'astreint pas assez à suivre une méthode bien graduée ; les démonstrations au tableau noir ne se font que dans un trop petit nombre d'écoles ».

« **Grammaire** : le livre joue le principal rôle. Des explications sont données au moment de la récitation des leçons, c'est insuffisant ; il faut avoir recours au tableau noir pour cet enseignement... »

« **Histoire** : cet enseignement est faible, presque partout. Les maîtres ne savent pas toujours exposer convenablement une leçon, rattacher les faits et en déduire les conséquences ».

« **Enseignement scientifique** : (il) n'est donné d'une manière régulière et suivie que dans les bonnes écoles. Ailleurs, on se borne à des lectures ou à des leçons de choses nécessairement décousues. Les programmes ne sont pas suivis. Les petites expériences très simples de physique et de chimie qui sont indiquées dans les manuels en usage et qui pourraient être faites avec les objets que les instituteurs ont toujours à leur disposition, ont rarement lieu. Les collections du musée scolaire et les tableaux d'histoire naturelle ne sont pas non plus d'un emploi assez fréquent ».

Bull. Dép., 1891, pp. 288 à 290.

C'est vraisemblablement ce dernier enseignement qui fait le plus régulièrement, tout au long de la période, l'objet d'une critique relative à la méthode ; le reproche est souvent fait aux instituteurs de faire des leçons de choses sans choses.

L'analyse critique des pratiques du point de vue de la cohérence pédagogique, exclut absolument toute possibilité d'émergence d'une perspective relevant de la pédagogie différenciée et, par là, d'un intérêt pour l'« échec scolaire ». L'évaluation des résultats de l'enseignement n'entre alors en ligne de compte ni en ce qui concerne l'ensemble des élèves, ni en ce qui concerne ceux d'entre eux qui sont confrontés à des difficultés particulières.

En d'autres circonstances, l'inspecteur d'académie est amené à établir un lien entre le constat des résultats et la « méthode » mise en place par

les maîtres. Tantôt, celle-ci est appréciée à travers l'insuffisance des élèves :

« La faiblesse des élèves sous ce rapport (la composition française) est peut-être due à la part trop restreinte faite aux exercices oraux à l'école ».

Bull. Dép., 1906, p. 249.

Tantôt, c'est au contraire le dogmatisme pédagogique qui semble prévaloir, les résultats bons ou mauvais apparaissant comme la résultante de pratiques bonnes ou mauvaises par elles-mêmes :

« On oublie trop qu'il n'y a dans nos écoles qu'une seule méthode qui puisse donner des résultats, c'est la méthode active ».

Rapport de l'inspecteur primaire de la Circonscription de Montdidier, 1899, cité dans le rapport de l'inspecteur d'académie ;

Bull. Dép., 1899, p. 340.

Ou encore, à propos de la lecture :

« Pour les débutants, la méthode active de lecture par l'écriture, tend de plus en plus à se substituer aux procédés routiniers et ennuyeux de simple répétition. Les résultats sont meilleurs, plus rapides, et l'enfant s'intéresse au moins à ce qu'il fait ».

Bull. Dép., 1907, p. 235.

Si suggestifs que soient les exemples, nous avons mené une analyse systématique des rapports de l'inspecteur d'académie entre 1884 et 1923 (17) en prenant en compte quatre éventualités :

1) La cohérence pédagogique est appréciée pour elle-même (LA méthode utilisée est bonne ou mauvaise en elle-même dans la mesure où elle se montre ou non conforme à son essence ; dans ce cas la réussite ou l'échec sont moins rapportés aux élèves qu'à LA méthode et à « LA » pédagogie).

2) La cohérence pédagogique est appréciée par rapport aux résultats en général sans autre mention.

3) La cohérence pédagogique est évaluée par rapport aux élèves en général.

4) La cohérence pédagogique est appréciée par rapport à telle ou telle catégorie d'élèves (en particulier d'élèves en difficulté justifiant telle ou telle pratique particulière). C'est cette dernière éventualité qui est, selon nous, révélatrice d'une posi-

tion théorique ouverte à la représentation d'une réussite différenciée en fonction de certaines variables. Elle est totalement absente des rapports des IA successifs du département de la Somme jusqu'au milieu des années 1920. Toutes les évaluations relatives à la méthode utilisée relèvent donc des trois premières éventualités dont voici quelques illustrations :

Éventualité n° 1

(Cohérence pédagogique pour elle-même)

1887 - « Les méthodes s'améliorent, les leçons sont mieux préparées, les devoirs mieux choisis et mieux corrigés ».

Bull. Dép., 1887, p. 12.

1904 - « Les leçons de sciences sont rarement bien conduites. Les leçons de choses se font presque toujours sans choses ».

Id., 1904, p. 294.

1921 - « Ils (les inspecteurs primaires) se sont efforcés d'obtenir de leurs collaborateurs l'emploi des meilleures méthodes, l'abandon de toute pratique qui endort l'intelligence et la volonté... ».

Id., 1921, p. 320.

Éventualité n° 2

(Évaluation prenant en compte les résultats en général)

Elle est souvent associée à la précédente. De bons résultats en général apparaissent alors comme la conséquence de l'emploi d'une bonne méthode.

1894 - « Cet enseignement (la leçon de choses) est loin de donner tous les résultats désirables ».

Id., 1894, p. 312.

1905 - « L'instruction civique donne de bons résultats ».

Id., 1905, p. 290.

Éventualité n° 3

(Évaluation prenant en compte les élèves en général)

L'impact sur les élèves et leur développement est ici mis en évidence. Il semble que cette éventualité soit surtout développée après 1900.

1904 - « Malgré l'évidente bonne volonté de nos instituteurs, l'enseignement du français ne donne

pas encore tous les résultats désirables. D'une part beaucoup de nos élèves n'emportent pas de l'école une connaissance suffisante de la langue »...

Id., 1904, p. 292.

1917 - « Qu'il s'agisse d'enseignement primaire élémentaire ou d'enseignement maternel, c'est avant tout l'application persévérante d'une bonne méthode qui assurera les progrès de nos élèves ».

Id., 1917, p. 343.

• *La quantification des données a été opérée à partir du classement suivant :*

A 1) Évaluation positive des pratiques par référence à un modèle de cohérence pédagogique interne.

A 2) Évaluation négative des pratiques par référence à un modèle de cohérence pédagogique interne.

B 3) Évaluation positive des pratiques en rapport avec les résultats.

B 4) Évaluation négative des pratiques en rapport avec les résultats.

C 5) Évaluation positive des pratiques prenant en compte à la fois les dimensions 1 et 3.

D 6) Évaluation négative des pratiques prenant en compte à la fois les dimensions 2 et 4.

En premier lieu, il est patent que les évaluations (positives ou négatives) sont surtout réalisées par référence à la cohérence pédagogique, c'est-à-dire à la capacité de faire une bonne leçon selon les canons.

Les IA successifs semblent donc relativement indifférents aux résultats et à l'impact de la méthode sur ces derniers. On n'observe pas par ailleurs d'évolution vers cette préoccupation. Ce constat confirme les orientations dégagées dans la section précédente.

En outre, lorsque l'évaluation est négative (situations 2 et 4), la mise en relation avec de mauvais résultats reste rare. C'est généralement la référence à une norme qui s'impose ; une pratique est jugée défectueuse, bien plus parce qu'elle s'écarte du modèle de fonctionnement que parce qu'elle entraîne des conséquences fâcheuses pour les élèves, ce qui semble conforter l'idée d'une pédagogie « sans élèves ». Ce cadre rendait donc bien improbable que l'inspecteur d'académie puisse repérer « l'échec scolaire » en tant que tel.

« Apriorisme » et « réalisme » dans l'évaluation
des pratiques faites par les Inspecteurs d'académie (1)

Année	Référence à la cohérence interne		Prise en compte des résultats				Evaluation positive croisée	Evaluation négative croisée	Total C + D
	Evaluation A		Total	Evaluation B		Total	Evaluation C	Evaluation D	
	1 (+)	2 (-)	A	3 (+)	4 (-)	B	5	6	
1884	—	1	1	—	—	—	—	—	—
1885	—	—	—	—	1	1	—	—	—
1886	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1887	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1888	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1889	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1891	—	8	8	2	—	2	—	—	—
1892	2	1	3	—	—	—	—	—	—
1893	4	—	4	1	—	1	—	—	—
1894	4	2	6	3	1	4	—	1	1
1895	3	4	7	1	1	2	1	1	2
1896 (2)	19	23	42	1	3	4	—	—	—
1897	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1898	1	1	2	—	—	—	—	—	—
1899	12	12	24	—	4	4	2	5	7
1902	—	2	2	—	—	—	—	—	—
1904	5	1	6	—	1	1	1	—	1
1905	4	2	6	1	1	2	—	—	—
1906	3	3	6	1	—	1	—	1	1
1907	4	—	4	1	—	1	3	1	4
1908	6	—	6	—	1	1	1	—	1
1912	2	1	3	—	—	—	—	—	—
1913	4	2	6	—	—	—	1	1	2
1914	—	3	3	—	—	—	—	—	—
1917	—	1	1	—	—	—	1	—	1
1919	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1920	—	—	—	—	—	—	1	—	1
1921	2	—	2	—	—	—	—	—	—
1922	1	—	1	—	—	—	—	—	—
1923	1	—	1	—	—	—	—	—	—

(1) L'effectif nul est mentionné par —.

(2) Toutes les circonscriptions sont évoquées.

Dans les rares circonstances où il prend en compte la réalité, il le fait de deux manières : en dénonçant à l'occasion le caractère inadapté de l'enseignement ou l'élitisme de certains instituteurs.

Sur le premier point, la question de l'échec scolaire est en fait occultée par la préoccupation technique d'ajuster le niveau de l'enseignement aux élèves :

« Les leçons de lecture élémentaire ne sont pas toujours appropriées à l'âge et à l'intelligence des enfants ».

1896, Abbeville 1, Bull. Dép., 1896, p. 312.

(À propos des dictées) :

« En général, elles sont trop longues... D'autre part, il s'en faut qu'elles soient partout choisies avec tout le soin désirable. Parfois, elles

offrent des difficultés auxquelles les élèves ne sont pas préparés, qui les découragent et les conduisent à se désintéresser d'un travail au-dessus de leurs forces... ».

1899, Amiens Nord, *Bull. Dép.*, p. 320.

Autrement dit, il convient d'aménager le curriculum réel de façon telle que les élèves dans leur généralité (mais ce pluriel générique a-t-il un sens ?) tirent un meilleur parti de l'enseignement qui leur est dispensé. Il y a bien critique de pratiques inadaptées à la réalité, fruit de la maladresse des maîtres. Que certains d'entre eux mettent la totalité de leur classe en difficulté dissimule les problèmes spécifiques rencontrés par certains enfants face à des pratiques qui peuvent être bonnes pour d'autres ; on a fait un pas en direction de l'« échec scolaire », mais d'une manière qui en occulte le caractère différencié.

Le rapport de 1899 introduit l'idée que bon nombre de maîtres, surtout parmi les plus jeunes, ne se préoccupent pas de savoir s'ils sont suivis par leurs élèves et n'adressent leurs questions qu'à un très petit nombre d'enfants. Par là, on déigne bel et bien l'un des aspects pédagogiques de l'échec scolaire sans en livrer pour autant le concept. On dénonce en effet ici l'élitisme, l'abandon du plus grand nombre dans lequel figurent aussi les retardataires sans que ceux-ci fassent pourtant l'objet d'une attention particulière de la part de l'IA. Noyés dans la masse, ils échappent au regard.

Lorsque la maladresse du maître atteint un tel seuil qu'elle met tous ses élèves en difficulté, nous entrons dans la pathologie pédagogique et nous nous écartons un peu plus de la problématique de l'échec scolaire :

« Quand tous les élèves d'une classe écrivent mal, c'est un fort mauvais signe, et l'on peut s'attendre à d'autres négligences fâcheuses ».

Rapport 1908, *Bull. Dép.*, p. 301.

Les inspecteurs primaires dans les classes

Les inspecteurs primaires sont, de tous les représentants de la hiérarchie, ceux qui entretiennent les rapports les plus étroits avec les réalités du terrain. Cette proximité entraîne-t-elle une position plus proche du « réalisme », lui-même lié à une évaluation *a posteriori* ? Comme dans les situations précédentes, les positions exprimées par les inspecteurs primaires semblent délimitées par les deux pôles du formalisme et du réalisme :

« Ils (les meilleurs parmi les instituteurs) entendent comme il convient et appliquent les principes d'une pédagogie rationnelle, qui répudie toute pratique routinière de même qu'elle tient à distance l'innovation hasardeuse ».

Abbev. 2 1882/83, AD T 394 299.

« (Lecture) Un certain nombre de maîtres en sont restés aux vieux procédés de leurs jeunes années, les nouvelles méthodes leur semblent inconnues et ils ne s'étonnent par outre mesure des manques de résultats qu'ils obtiennent ».

Montdidier, 1897-98, AD T 396 456.

Dans l'ensemble, la marque du formalisme reste importante dans les rapports individuels d'inspection (18). Tous ces documents mettent l'accent sur la cohérence pédagogique à un point tel que la qualité de la prestation du maître est souvent appréciée sur ce seul critère et que l'on peut s'interroger sur la signification de la présence des élèves dans la classe :

1912 - *« Les méthodes pédagogiques de M^{lle} X paraissent rationnelles. Ce qui fait peut-être un peu défaut dans son enseignement, c'est l'ordre : ordre dans les programmes. En morale, par exemple, on reste bien longtemps sur la même question, en histoire aussi. Ordre dans la conduite d'une leçon, d'une leçon de lecture au CP par exemple. C'est avec raison que maîtresse fait cet exercice au tableau, avec raison aussi qu'elle combine la lecture avec l'écriture. Mais il y avait lieu, pour procéder régulièrement, de tracer au tableau l'élément à étudier, d'écrire ensuite quelques mots où se retrouve cet élément, de faire reconnaître cet élément dans d'autres mots ».*

On ne saurait trouver meilleurs exemples d'une pédagogie définie par sa forme, par sa cohérence interne plutôt que par un public d'élèves auquel est censée s'adresser la leçon, public que l'on ne fait que deviner parfois, et de manière furtive, en creux, dans le discours tenu sur l'activité des maîtres. Le maître est au centre de l'inspection comme il est au centre de la pédagogie. Nous sommes loin du mot d'ordre d'une pédagogie centrée sur l'élève ; le processus « enseigner » décrit dans le « triangle pédagogique » (J. Housseye) éclipse à peu près totalement le processus « former » et le processus « apprendre ». Une leçon peut être bonne sans qu'il soit fait référence à la compréhension de ceux à qui elle s'adresse :

1935 :

« À cette leçon (sciences) qui est bonne, deux réserves :

a) les faits importants n'émergent pas suffisamment des détails,

b) elle est un peu trop riche. »

Pourtant, en raison de leur très grande proximité avec les réalités du terrain, les rapports individuels représentent la source documentaire dont les élèves sont le moins souvent absents. Et surtout, on observe une évolution historique que l'on peut schématiser de la façon suivante, après analyse de contenu des trois échantillons.

1912 : 37 % des rapports relèvent d'une pédagogie « sans élèves » (54 rapports sur 147).

1935 : 8 % (4 sur 50)	} sont dans la même situation
1955 : 13 % (8 sur 60)	

En 1955, 5 parmi les 8 rapports sont signés par le même inspecteur.

Ainsi, en 1912, plus du tiers des rapports d'inspection semblent ignorer que l'enseignement s'adresse à des élèves et que les écoles sont peuplées d'enfants ! Certes, la situation évolue par la suite, mais il semble qu'un taux incompressible de rapports, pourtant réalisés dans la situation qui prête le moins à ce que les élèves soient oubliés, tourne résolument le dos à la réalité.

L'évaluation d'après les résultats observés dans les classes constitue le second pôle autour duquel s'organise le jugement des inspecteurs. Lorsque ces résultats sont jugés négatifs, les rapports prennent en général pour cible des instituteurs à la qualité professionnelle douteuse rendus responsables des mauvaises performances de leur classe :

1937

« Si Mr... ne se met pas à l'ouvrage honnêtement, il est en train de gâcher une école qui me paraît avoir été bonne, à en juger par les plus grands élèves. Les cahiers ne sont pour ainsi dire jamais corrigés, ni notés. Sur les cahiers des petits, on apprend à écrire n'importe comment, presque aucun modèle. Les enfants copient les chiffres à l'envers ».

Dans de telles conditions, l'inaptitude du maître rend tout à fait problématique l'identification d'élèves en difficulté puisque tous le sont, ou presque, du fait du maître.

Dans le domaine de l'évaluation des résultats, nous avons apprécié sur les trois échantillons de 1912, 1935 et 1955 la proportion de rapports exprimant une position réaliste. En 1912, celle-ci n'apparaît que dans 44 % des rapports. Elle progresse ensuite pour atteindre (seulement ?) 60 % en 1935 et 66 % en 1955 ! Le contact avec le réel n'incite donc pas systématiquement les inspecteurs primaires à prendre en compte les résultats obtenus dans les classes, mais l'idée fait son chemin.

En outre, aucun rapport individuel d'inspection appartenant à l'un des échantillons de 1912, 1935, 1955 ne comporte la moindre allusion qui permettrait d'avancer l'idée que les inspecteurs primaires ont posé la question des effets pédagogiquement différenciés de l'usage de méthodes différentes même s'il leur arrive de mentionner de temps à autre les efforts déployés par le maître pour manifester plus particulièrement de l'intérêt à telle ou telle catégorie d'élèves, ce qui nécessite une adaptation de leur pratique à la diversité de la clientèle.

Cette éventuelle adaptation ne remet cependant nullement en cause la légitimité de LA méthode. Il semble bien que l'une des fonctions du rapport individuel d'inspection soit de diffuser une orthodoxie méthodologique et de mesurer l'impact de cette diffusion. L'idée d'une approche centrée sur l'évaluation des effets différenciés des pratiques n'est pas à l'ordre du jour. Une chose est de remarquer occasionnellement les efforts déployés pour s'adresser de façon relativement différenciée à des publics différents, sans pour autant remettre en question le recours à LA méthode, autre chose est de relativiser LA méthode en la rapportant aux objets (les élèves et leurs caractéristiques) auxquels elle s'adresse. Dans le premier cas, la légitimité de la méthode n'est pas mise en question par le fait que le maître s'attache avec un soin particulier à certains élèves en difficulté. Dans le second, c'est la méthode elle-même qui fait l'objet d'une investigation critique, ce qui n'est guère dans la nature du rapport d'inspection : on propose moins de procéder autrement que d'appliquer la méthode plus lentement.

La priorité accordée par la hiérarchie à la méthode et à la pédagogie dans sa forme pure s'affirme avec force dans les sujets proposés aux examens du CAP aux fonctions d'instituteurs ou d'inspecteur primaire, surtout en début de période. Les situations d'examen constituent en

effet un lieu d'expression privilégié pour les centres d'intérêt jugés prioritaires par les responsables pédagogiques. Nous nous limiterons ici à l'évocation de quelques exemples particulièrement significatifs. Les sujets proposés au CAP de l'inspection primaire jusqu'en 1921 traduisent une forte orientation formaliste. L'intérêt pour la morale, la dimension philosophique de l'éducation représentent une préoccupation importante comme l'atteste, par exemple, le sujet proposé en 1883 :

« Développer cette pensée de Rousseau : « Ce que nous nous proposons de faire acquérir par l'éducation est moins la science que le jugement ». Appliquer cette maxime à l'enseignement primaire en général, indiquer ensuite les conséquences qu'on croira devoir en tirer pour la préparation même du personnel enseignant ».

La référence aux élèves concrets reste rare et, lorsqu'elle s'exprime, c'est de façon fort lointaine :

« Apprécier cette pensée de Spencer : « Il faut enseigner le moins possible et faire trouver le plus possible. »

(1913, CAP à l'inspection primaire).

L'état lacunaire de la documentation ne permet guère de retracer l'évolution ultérieure des épreuves. En revanche, celles du CAP d'instituteur offrent la possibilité de suivre plus fidèlement, jusqu'à la Seconde Guerre, les transformations du formalisme. En début de période, l'attention explicite portée aux élèves ou à telle ou telle catégorie d'entre eux est négligée au profit d'un intérêt exclusif pour la méthodologie (séparée de son objet : l'élève) et l'organisation pédagogique.

« De l'enseignement de la lecture aux commençants. Dites comment vous procédez ou procéderiez pour apprendre à lire aux élèves du CP. Exposez les avantages et les inconvénients des diverses méthodes que vous connaissez. Dans cette leçon, y a-t-il une part à faire au langage ? Quelles autres parties du programme peuvent, avec la lecture, se prêter un mutuel appui ? On pourra ultérieurement indiquer dans un emploi du temps sommaire, le nombre et la durée des leçons consacrées à la lecture par semaine ainsi que la place occupée par ces leçons dans la suite des examens journaliers ».

CAP (instituteurs) 1895. Département de la Somme

Ultérieurement, l'évolution des sujets proposés au CAP d'instituteur semble suivre une voie parallèle à celle déjà décrite. Dans le département de la Somme, la première référence explicite aux résultats apparaît en 1912 à propos de l'enseignement de l'histoire locale :

« ... faites connaître la méthode que vous employez. Dites les résultats que vous obtenez ».
(1912)

En 1917, les futurs instituteurs sont invités à évoquer les difficultés rencontrées dans leur classe. Par la suite, la tendance au réalisme, sans supplanter le formulisme, tend pourtant à se confirmer :

1923 : *« ... Que faut-il faire dans les différents cours de l'école primaire pour obtenir de meilleurs résultats en orthographe ? »* (On notera que ce texte, à finalité explicitement pratique, est contemporain du formalisme développé dans de nombreux passages des IO de 1923).

1930 : (à propos des exercices) : *« Comment les choisir pour qu'ils soient vraiment éducatifs ? »*

1931 : *« À quelles conditions un sujet de composition française peut-il provoquer un réel intérêt chez l'enfant ? »*

1941 : (à propos d'une citation de Rousseau sur la nécessité de connaître ses élèves) : *« Vous montrerez pourquoi il vous faut connaître vos élèves et comment vous vous y prenez pour y réussir ? »*

CONCLUSION

L'hypothèse selon laquelle le formalisme pédagogique a largement et durablement constitué le principe régulateur de l'enseignement primaire, et tout particulièrement celui de l'évaluation des pratiques enseignantes, semble confirmée. On rencontre ce formalisme à tous les niveaux de la hiérarchie. Cependant, certaines évolutions se font jour. Elles ne semblent d'ailleurs pas se réaliser au même rythme selon le niveau hiérarchique considéré. La hiérarchie intermédiaire, dans le département de la Somme, si l'on en juge à travers le rapport annuel, reste particulièrement immobile. Les Instructions officielles attestent, entre 1923 et 1938, un certain glissement du formalisme méthodologique inspiré par une philoso-

phie humaniste de l'éducation vers le formalisme psychologique. La *Revue pédagogique* accorde d'autant moins d'importance aux « résultats », avant la Première Guerre, qu'il s'agit de textes inspirés par une réflexion pédagogique sans rapport direct avec la pratique de tel ou tel enseignement. Quant aux inspecteurs primaires, plus proches du terrain, s'ils font preuve, dans leurs appréciations, de l'évolution la plus nette, il ne semble pourtant pas qu'ils aient renoncé à l'apriorisme formaliste, vers le milieu des années 1950, lorsque s'achève notre étude les concernant.

Quand l'évaluation « *a posteriori* », appuyée sur des constats empiriques, s'impose, ce sont principalement les résultats d'ensemble, les résultats moyens de la classe qui retiennent l'attention. On reste bien loin d'une approche en termes de pédagogie différenciée qui manifesterait notam-

ment son intérêt pour les moins bons. Apprécier une méthode à ses effets différenciés en fonction des caractéristiques scolaires des divers publics n'est pas à l'ordre du jour et les exceptions à cette règle sont très rares. Qu'en est-il de nos jours ? La présente étude n'a pas pour objet de répondre à cette question mais nous permettrons de souligner que les efforts déployés en faveur de la pédagogie différenciée et de la « lutte contre l'échec scolaire » n'entraînent pas *ipso facto*, dans les faits, la relégation au musée de la pédagogie du formalisme enraciné au cœur de bien des pratiques.

Claude Carpentier

Professeur en sciences de l'éducation
à l'Université de Picardie Jules Verne (CURSEP)

NOTES

- (1) Canguilhem G. (1966). — **Le normal et le pathologique**. Paris : PUF, p. 177.
- (2) Id.
- (3) Kant distingue en effet la norme (*a priori*) de la connaissance de son contenu d'origine empirique.
- (4) Durkheim (1990 rééd.). — **L'évolution pédagogique en France**. PUF, Quadrige, p. 320.
- (5) Carpentier C. (1992). — **Échec et réussite à l'école élémentaire dans le département de la Somme entre 1880 et 1955. Non-valeurs scolaires et accès au certificat d'études. Aspects sociaux et pédagogiques de ce qui ne fut pas une affaire d'État**. Thèse d'Etat, Paris V.
- (6) Souligné par nous.
- (7) Cette revue mensuelle, fondée en 1878, devient à partir de 1882 une publication du Musée pédagogique. À ce titre, elle exprime souvent le point de vue des « cercles officiels ».
- (8) Houssaye J. (1982). — **Le triangle pédagogique**. Thèse d'Etat, Paris X.
- (9) Les enfants de la bourgeoisie fréquentant plutôt les classes élémentaires des lycées.
- (10) 1887 n'apporte pas d'éléments nouveaux.
- (11) Progressivité et graduation sont rendues possibles par une certaine généralisation des sept années d'école primaire.
- (12) *Instructions du 20 septembre 1938*.
- (13) À cet égard, J. Chobaux souligne l'importance de la connaissance du milieu pour des élèves qui doivent pour la plupart recevoir une préparation directe à la vie. (*Revue Française de Sociologie*, n° spécial, 1967 : un système de normes pédagogiques, les instructions officielles élémentaire français).
- (14) J. Chobaux souligne le caractère anonyme des IO : « On ne sait pas exactement qui les rédige... ».
- (15) Certes, comme le rappelle J. Chobaux : « les auteurs des instructions successives ne font que reprendre les principes énoncés en 1887 ». Cependant, il convient de faire la part de la rhétorique sur ce sujet. D'un texte officiel à l'autre il est bien difficile d'imaginer l'aveu d'une rupture totale. Sur le fond, la continuité peut être réelle dans certains domaines, la rupture peut au contraire être prépondérante dans d'autres. Tel est, nous semble-t-il, le cas pour l'expression écrite. Nous accorderons donc pour notre part une place plus importante que J. CHOBAUX à la discontinuité sans en faire cependant un axe d'analyse absolu.
- (16) Gautherin G., (1991). — **La formation d'une discipline universitaire : la sciences de l'éducation, 1880-1914**. Thèse, Paris X.
- (17) Après 1925, les réflexions sur l'enseignement disparaissent du rapport annuel de l'IA de la Somme.
- (18) Notre étude a retenu trois dates (1912-1935-1955) pour la construction des échantillons de rapports d'inspection. Les deux premières ont été retenues, car elles nous permettaient par ailleurs d'identifier l'éventuelle appartenance syndicale des instituteurs inspectés. La dernière coïncide avec le terme chronologique de la période étudiée dans le cadre de notre Thèse.