

GUERRAND (R.-H.). — *C'est la faute aux profs!* — Paris: Éd. La Découverte, 1987.

Il faut distinguer dans cet ouvrage entre le projet de l'auteur et les informations historiques que le lecteur est heureux de découvrir, indépendamment du projet de l'auteur.

R.-H. Guerrand dit vouloir dénoncer « l'hiatus abyssal séparant les discours égalitaires des comportements réels ». « Les fils du peuple, dit-il, d'où proviennent la plupart des enseignants se révèlent comme ce qu'ils sont, les stagiaires honteux de la bourgeoisie dont ils récusez verbalement les valeurs tout en les vivant intensément » (p. 12).

À l'appui de cette dénonciation, il réunit quantité de documents. Témoignages d'auteurs divers, en particulier d'« archicubes » anciens de Normale Sup. Débats autour de diverses lois sur l'enseignement, en particulier celles qui tentaient d'affaiblir la dictature du latin et du grec sur une société industrielle et celles qui visaient à développer un enseignement secondaire pour les filles. Prises de position cocoriantes de la société des agrégés. Enquête parlementaire de 1899 sur l'enseignement secondaire. Et, plus inattendu, des rapports écrits par des proviseurs à des recteurs ou par des recteurs à des ministres : on y découvre les révoltes lycéennes de 1882-1883, le sadisme de la discipline des « cuistres-flics » (chapitre 4) et l'obsession malade du sexe et de la masturbation des « Pères-La-Pudeur » (chapitre 5). Au fil des pages, nombreuses références bibliographiques à des travaux concernant le corps enseignant et dont beaucoup (comme la thèse de Suzanne Citron sur le corporatisme) (1) ont subi la conspiration du silence.

Chemin faisant, on découvre comment, dès sa création, l'École Normale Supérieure a refusé d'être un institut de formation professionnelle pour n'être qu'une antichambre de la bourgeoisie. Comment, dès les débuts du XIX<sup>e</sup> siècle, les professeurs de lycée ont eu des « inférieurs » à portée de mépris pour faire valoir leur « supériorité » : les répétiteurs ou maîtres d'études. Ils étaient souvent aussi diplômés que les profs mais ceux-ci ne les saluaient pas ! V. Isambert-Jamati avait déjà montré, dans son article *Les primaires, ces incapables prétentieux* (2) que les livres de 1984, où des agrégés (Romilly, Milner, Jumilhac, etc.) expriment leurs mépris pour les PEGC, chantaient de très vieilles rengaines.

(1) Aux origines de la société des professeurs d'histoire: la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire (1902-1914), Nanterre, 1974, 3 vol. dactylographiés.

(2) Revue française de pédagogie, n° 73, décembre 1985.

On découvre aussi que les lycées du XIX<sup>e</sup> étaient un univers *totalitaire*, obsédé jusqu'au délire par des fantasmes d'« impureté » et par la discipline : « le complot permanent des enfants contre les adultes a été la seule préoccupation pédagogique des éducateurs du XIX<sup>e</sup> siècle » (p. 95). Ce dernier aspect est sans doute le plus frappant, car il montre que, contrairement aux discours des agrégés sur le savoir, la fonction *éducative* de l'école a toujours primé sa fonction *instructive*. Bien plus important que la culture gréco-latine était l'« objectif de formation » suivant : briser les volontés individuelles et toute prétention à avoir des droits. Il fallait que l'écrasement du lycéen fût TOTAL, et les exemples que donne Guerrand sont terrifiants.

On peut s'interroger sur le « curriculum invisible » des fils de la bourgeoisie, pensionnaires de tels lycées, parfois à cent mètres de leur domicile. À la sortie ils ont appris que celui qui domine peut TOUT. Qu'il peut et *doit* écraser TOTALEMENT le dominé. Que dans le rôle de dominant il ne faut tolérer RIEN des dominés. Il est prêt à diriger des usines ou des plantations.

Mais finalement tout cela fait le procès de la bourgeoisie française, bien plus que celui des profs. À ceux-ci, Guerrand fait un double reproche : avoir joué ce jeu, l'avoir joué à fond, et prétendre en même temps ne pas partager les valeurs de la bourgeoisie. On devrait alors s'attendre qu'il n'ait qu'approbation pour des profs qui se proclameraient bourgeois. Or, on a plutôt l'impression contraire : même s'ils n'étaient pas hypocrites, il leur reprocherait encore de prétendre à la bourgeoisie, car cette classe ne mérite pas que pour elle on trahisse sa classe d'origine.

En vérité, cela a-t-il un sens, dans une société comme la nôtre, de « reprocher » à une catégorie de tenter d'accéder aux groupes dominants tout en prétendant conserver d'autres valeurs ? Il y a dans cette critique quelque chose de sentimental et de personnel qui réduit la portée du livre. Le matériel historique réuni pouvait donner lieu à d'autres réflexions, dont quelques-unes seulement sont esquissées par l'auteur : sur la place de la valeur, dans la société française, « supériorité-sur-des-inférieurs » ; sur les modalités de l'individualisme bourgeois lorsqu'il est intériorisé par les profs (en particulier ses effets sur la conception de la transmission des connaissances et sur le fonctionnement de l'institution scolaire) ; sur les rapports entre vivre de ses rentes, vivre de son diplôme et être « un intellectuel » ; sur la place de l'irresponsabilité dans l'enseignement et chez les intellectuels... Sans parler d'une théorie de la projection dans l'enseignement pour laquelle tous les matériaux sont réunis (« projection », au sens de mécanisme de défense psychologique, tel qu'il joue dans la névrose obsessionnelle et dans la paranoïa).

Au total, si les « enseignants persécutés » ne peuvent voir dans ce livre qu'attaque et dénigrement, pour les autres lecteurs c'est un texte stimulant, instructif et divertissant.

Patrice RANJARD

INRP

*Teachers, Teaching and Teacher Education.* — Harvard Educational Review, vol. 56, n° 4, nov. 1986. — 179 p.

La *Harvard Educational Review* se devait de réagir aux conclusions de la commission de travail, mandatée par l'administration Reagan, sur l'enseignement aux États-Unis (1983). Si cette commission fut baptisée « Commission nationale de l'excellence en matière d'enseignement », Ira Shor, professeur au collège de Staten Island, dans son article *Equality is excellence: transforming teacher education and the learning process*, pose de prime abord la question-pivot : qu'est-ce que l'excellence ? C'est d'une façon très radicale qu'Ira Shor répond aux prises de position de cette commission et d'autres rapports officiels. Il considère comme un leurre les conclusions de ces derniers : besoin de discipline, médiocrité des élèves, médiocrité des enseignants, retour nécessaire aux trois R (calcul, écriture, lecture). Les vrais problèmes sont éludés : coupes sombres budgétaires, valeurs libérales rejetées, aliénation de l'école aux besoins économiques, pédagogie mécaniste. L'idéal de Dewey d'une école agent de transformation sociale s'évanouit, et l'école poursuit son rôle d'agent de reproduction sociale. Alors que des recherches, jusqu'ici marginalisées, permettraient une meilleure prise en compte de la pluralité culturelle, d'une pédagogie critique, d'une approche où l'enseignant serait réellement partie prenante. N'y a-t-il pas toutefois un certain simplisme à cerner le problème dans l'éternel antagonisme progressiste/conservateur ?

Quelles que soient leurs approches, les autres auteurs font apparaître le même souci éthique du rôle de l'enseignant en tant qu'agent de transformation sociale, le même souci d'une communauté où l'humain est pris en compte.

Ce plaidoyer en faveur de la qualité humaine s'exprime chez Margaret Yonemura (*Empowerment and teacher education*) et chez Eleanor Duckworth (*Teaching as research*). Savoir et apprentissage