

Savoirs et normes pour enseigner au regard de l'histoire de l'éducation

Knowledge and standards in teaching from a history of education perspective

Jean-François Condette, Jacques Crinon et Alain Muller



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/4097>

DOI : [10.4000/rechercheformation.4097](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4097)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2018

Pagination : 119-130

ISBN : 979-10-362-0173-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-François Condette, Jacques Crinon et Alain Muller, « Savoirs et normes pour enseigner au regard de l'histoire de l'éducation », *Recherche et formation* [En ligne], 88 | 2018, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4097> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4097>

Savoirs et normes pour enseigner au regard de l'histoire de l'éducation*

Jean-François Condette

ESPE-Lille-Nord-de-France, Centre de recherche et d'études histoire et sociétés (CREHS, EA 4027) de l'université d'Artois

Jacques Crinon

Université Paris-Est-Créteil, Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail, équipe Éducation et scolarisation (CIRCEFT-Escol, EA 4384)

Alain Muller

Université de Genève, Suisse

Recherche et formation : Du point de vue de l'histoire de l'éducation, quels sont les moments clés en termes de changement de normes, dans les pratiques de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ?

Il existe à la fois des moments nets de rupture, liés à une réforme, et des évolutions diffuses, de longue durée, qui n'obéissent pas un découpage chronologique autour d'un événement-clé déterminant un avant et un après. Si l'on doit simplifier, on peut privilégier quatre moments, qui influent à la fois sur les normes externes, qui s'imposent à l'enseignant (normes venant de la société, du politique, des mentalités), et sur les normes internes qui sont celles définies par l'Instruction publique / Éducation nationale et par les individus que sont aussi les enseignants avec leurs convictions personnelles.

Le premier est l'affirmation progressive d'un système d'instruction publique à partir du début du XIX^e siècle, la création de l'Université impériale (loi du 10 mai 1806 puis décret du 17 mars 1808) en marquant une étape importante que les lois postérieures complètent. Peu à peu, au prix de multiples combats, la bigarrure des pratiques locales cède la place à un système d'État plus uniforme. Lois et circulaires sur l'activité scolaire, programmes détaillés par disciplines (voir les recueils de textes officiels sur l'enseignement de telle ou telle discipline, publiés par le Service d'histoire de l'éducation), listes de manuels autorisés, consignes sur les méthodes viennent cadrer l'activité enseignante. Par la mise en place de modalités strictement définies de certification – on peut penser au certificat d'études

* Entretien réalisé par Jacques Crinon et Alain Muller.

primaires (Carpentier, 1996 ; Cabanel, 2002) ou au baccalauréat (Marchand, 2010) –, des normes sont imposées aux enseignants dont la carrière est elle-même strictement définie (Savoie, 2000). Les normes scolaires définies nationalement prennent le pas sur les normes négociées localement ou sur l'absence de normes (Condette, 2009 ; Chapoulie, 2010).

Le second changement de normes est lié à une modification de l'univers idéologique de référence. Pendant des siècles, les enseignants, qu'ils soient clercs ou laïcs, sont au service de la religion et l'instruction est d'abord une apologétique quotidienne, la religion étant partout présente dans la classe, les normes scolaires étant liées à celles prêchées dans les églises. À ce niveau, les ruptures républicaines, par la laïcisation des programmes (1882) puis la laïcisation des personnels de l'école publique (1886), sont majeures et permettent l'affirmation de valeurs et de normes différentes (Baubérot, 2004 ; Ognier, 2008). La création de l'instruction morale et civique en 1882, à la place de l'instruction morale et religieuse, marque une réelle césure, affirmant des normes nouvelles, liées à la nécessité de former un citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs, capable aussi de faire preuve de raison et d'esprit critique.

Une troisième rupture s'opère dans les années 1959-1990 et peut être résumée dans l'expression d'« école unique ». On sait que le système éducatif français se construit historiquement en se structurant en deux filières socialement ségréguées, avec un personnel et des programmes différents. L'école des élites, qui mène au baccalauréat, repose sur les lycées fondés en 1802 et les collèges communaux (Savoie, 2013) mais aussi sur de « petites classes » qui proposent un primaire spécifique et payant. Pour les enfants du peuple, une autre filière existe, celle de l'école primaire et de ses extensions que sont les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures (Briand et Chapoulie, 1992) et qui, à partir de 1881, est entièrement gratuite. Entre les deux filières, les normes sont différentes. La destruction de ce système dual, au nom de l'égalité, pour mettre en place un système par degrés successifs, tous les enfants passant par les mêmes classes de l'école primaire puis, selon leurs aptitudes et non selon les ressources des parents, s'orientant vers le secondaire, prend du temps, les premières réformes partielles se développant dans l'entre-deux-guerres autour des partisans de « l'école unique » (Garnier, 2008 ; Prost, 2013). Mais ce sont les années 1959-1975 qui marquent la mise en place de ce système par degrés, par les réformes Berthoin (1959), Fouchet (1963) et Haby (1975) qui fondent un premier cycle du secondaire pour tous (Gutierrez et Legris, 2016). Un second cycle du secondaire presque généralisé se met ensuite en place, à partir de 1986-1989. Cette restructuration des études en paliers successifs pour tous les élèves a des conséquences importantes sur le métier d'enseignant et change les normes en usage. Le primaire n'est plus une fin en soi. Le maître et la maîtresse savent que l'enfant poursuivra, après eux, sa scolarité pour plusieurs années, pouvant recentrer leurs activités sur les fondamentaux et laisser plus de place aux méthodes actives. Les enseignants du secondaire voient désormais toute une classe d'âge passer devant eux et non plus une élite d'élèves. Les normes sont ici profondément transformées avec l'affirmation de la nécessité de la réussite de tous les élèves.

Une rupture plus diffuse s'est aussi opérée dans la conception qu'ont les adultes de l'enfant et de l'adolescent, en lien avec une meilleure connaissance de leurs aptitudes évolutives, de leur psychologie et de leurs comportements. Si l'on s'intéresse aux règles disciplinaires qui ont cours dans les collèges d'Ancien Régime puis dans les lycées et collèges du XIX^e siècle, on est frappé par la dureté du régime des sanctions et punitions. Nombre de punitions ont pour but d'humilier l'élève. La table de pénitence, la privation d'uniforme, les séquestres (isolement dans une cellule), les privations de sortie sont autant d'armes destinées à faire plier les volontés (Caron, 1999). Ces règles ne se comprennent cependant qu'en les replaçant dans un contexte plus large, marqué par une conception très négative de l'enfant (Ariès, 1960). L'enfant n'est pas encore compris dans ses spécificités mais perçu comme un « adulte en miniature » ou comme un « petit animal » qu'il faut domestiquer par l'imposition stricte de règles. Dès lors, domine une « pédagogie de la méfiance » (Thiercé, 1999) alors que les seuils de tolérance face à la violence sont aussi différents de ceux d'aujourd'hui (Verger, 2008). Face aux nombreuses révoltes de lycéens au XIX^e siècle (Thiercé, 2001), le ministère décide d'une importante réforme en 1890, abolissant la règle du silence (les élèves sont autorisés à parler entre eux dans les interours) et insistant sur le fait que toute punition doit avoir une finalité éducative. Les profondes mutations qui s'opèrent ensuite dans la conception et la place de l'enfant et de l'adolescent dans les familles et la société (Luc, 1999), accélérées après 1950, transforment les normes en usage (Prost, 1992), les relations d'autorité déclinant pour laisser plus de place aux sentiments et au dialogue. Le mouvement de mai 1968 accélère les mutations engagées et certaines normes sont discréditées alors que d'autres pratiques s'affirment comme la participation des élèves (Castelain-Condette, 2003) ou la médiation par les pairs (Condette et Hue-Nonin, 2014).

Recherche et formation : Peut-on repérer une espèce de « noyau dur » de normes qui reste stable, malgré la transformation des publics scolaires, les réformes curriculaires, l'évolution du rapport entre école et société, etc. ?

L'école, tout comme la société qui la porte, est en constante évolution. Mais en se plaçant sur la longue durée que permet l'histoire de l'éducation, quatre éléments peuvent sembler former des « points fixes » dans un océan de mutations.

Tout système scolaire repose sur des *normes politiques, voire idéologiques*, qui définissent des valeurs à diffuser par l'école. On enseigne toujours, d'une manière ou d'une autre « pour », c'est-à-dire en fixant des finalités à l'action éducative menée. Qu'il s'agisse de socialiser l'enfant, de lui faire accepter les normes sociales de son groupe, de l'émanciper et de lui permettre de développer au maximum ses aptitudes humaines, de forger un bon petit bonapartiste, un royaliste ou un actif citoyen de la République, de former un catholique convaincu ou un libre penseur, des choix déterminent immédiatement un certain nombre de normes qui seront structurantes pour les enseignants dans leurs actions quotidiennes.

La formation d'un apprenti citoyen, depuis plus d'un siècle, apparaît comme une finalité stable de l'école imposant ses normes.

Les *normes sociales* sont aussi très encadrantes. Même s'ils sont militants de principes nouveaux et engagés dans la réforme des structures éducatives, les enseignants sont marqués par les caractéristiques et les représentations sociales de leurs temps, comme l'ont montré les travaux des sociologues de l'éducation depuis Émile Durkheim. Une certaine conception des rôles sociaux entre les différents groupes, une certaine conception du « masculin » et du « féminin », comme l'ont montré les travaux sur le genre en éducation (Caspard, Luc et Rogers, 2007), une certaine conception des métiers, sont à l'origine de normes. Selon les finalités qu'une société et un pouvoir fixent à l'école, les normes scolaires changent.

Il faut aussi tenir compte de « *normes* » liées à l'état des savoirs, sachant que la circulation des savoirs entre le monde des universités qui produit de nouvelles connaissances et celui des savoirs scolaires est un processus complexe. Les travaux d'André Chervel ont bien montré les mécanismes qui opèrent dans cette écriture des savoirs scolaires. C'est plus une réécriture en grande partie réalisée de manière autonome par l'institution scolaire elle-même et ses acteurs (Chervel, 1998) qu'un transfert. Il n'en demeure pas moins que l'état des savoirs scientifiques joue un rôle important et détermine un certain nombre de normes. Le plan de rénovation de l'enseignement du français dans les années 1960-1980 (Cardon-Quint, 2015), incarné par la commission Rouchette, tient compte des travaux des universitaires, en particulier en linguistique. La « révolution » des mathématiques modernes, incarnée par la commission Lichnerowicz (D'Enfert et Gispert, 2011), est liée à d'importants progrès dans les mathématiques. Elle impose aussi de nouvelles normes dans leur enseignement.

Il y a enfin toute une série de normes qui sont liées à la forme scolaire en elle-même et que l'on peut définir comme des *normes pédagogiques*. L'enseignant, face à une classe regroupant une pluralité d'élèves, pour enseigner telle ou telle discipline ou l'ensemble des disciplines, rencontre et fixe des normes scolaires pour imposer son autorité. Plus largement, la culture scolaire apparaît comme un ensemble composite qui intègre à la fois les savoirs scolaires, par la définition des programmes disciplinaires et des finalités de chacune des disciplines, mais aussi les outils pédagogiques (manuels, matériels divers, etc.), les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants et/ou recommandées par le ministère (progressions, batteries d'exercices, modalités du cours) et les pratiques évaluatives en lien avec la préparation ou non d'une certification (exercices types : rédaction, dictée, calcul, dissertation, etc.). L'ensemble de ces prescriptions et de ces procédés déterminent des normes d'usage fondamentales comme le montrent l'exercice de la dissertation (Poucet, 2001 ; Rayou, 2002) ou celui de la rédaction (Bishop, 2010). Le choix des méthodes pédagogiques est ainsi à l'origine de normes fortes. Dans le primaire, par exemple, même si la monarchie de Juillet déclare ne pas avoir de méthode pédagogique officielle, les consignes données aux inspecteurs primaires apparus en 1835 sont bien de

lutter contre la méthode mutuelle venue d'Angleterre à partir de 1815, jugée inefficace et dangereuse, et contre les survivances de la méthode individuelle (Chalopin, 2011). Les préférences se portent sur la méthode simultanée.

Recherche et formation : Quel a été le rôle des institutions de formation ? Quelles différences « d'univers normatifs » entre groupes professionnels du premier et du second degré, et quelle évolution de ces différences ?

L'affirmation de l'État enseignant se retrouve au niveau des institutions de formation.

Pour la formation des instituteurs d'abord, puis des institutrices, le cadre des écoles normales primaires s'impose peu à peu depuis la première ouverture en 1810 à Strasbourg. La loi Guizot (1833) les rend obligatoires pour les garçons puis la loi Paul Bert (1879) fait de même pour les filles. Les écoles normales proposent un cadre très englobant qui repose sur une normalisation des comportements du futur maître, qui vit en communauté dans une école où le régime de l'internat est longtemps obligatoire. Les maîtres sont recrutés très jeunes et n'ont pas le baccalauréat (jusqu'en 1940), ne connaissant ni les études secondaires ni les études supérieures. Il s'agit certes, pendant les deux ou trois années que dure la formation (Grandière, 2007 ; Condette, 2007), de leur transmettre les connaissances qu'ils devront enseigner mais aussi de leur donner les « recettes pédagogiques » qui leur feront bien faire la classe, par des leçons modèles et des stages, tout en leur inculquant un « savoir-être » qui repose sur une définition précise de leur rôle social. Les cours et manuels de morale professionnelle sont ici édifiants sur l'intégration par l'enseignant de nombreuses normes professionnelles et sociales, marquant sa soumission aux autorités de l'Instruction publique et aux notables locaux, et sur le sacerdoce laïque que constitue sa fonction qui est aussi une mission.

Pour les enseignants du secondaire, la découverte du métier se fait de manière plus abrupte pendant longtemps. Le recrutement s'opère après un temps d'études universitaires au sein des facultés, ou tout du moins après la réussite au baccalauréat pour les moins gradés. Pour ces enseignants, les normes ne sont pas celles reçues dans un institut de formation qui n'existe pas encore, mais celles des institutions par lesquelles ils sont passés et dans lesquelles ils vont travailler, à savoir celles des établissements secondaires où ils ont été eux-mêmes bons élèves (reproduction des normes et des modèles pédagogiques) et celles des facultés où ils ont obtenu leur licence et éventuellement leur agrégation (ou leur CAPES¹ après sa création en 1950). Les normes sont ici plus implicites, centrées sur le travail individuel, la lecture d'ouvrages et la maîtrise d'exercices académiques liés aux examens et aux concours (dissertations, commentaires, etc.) alors que la formation pédagogique est quasi inexistante jusqu'en 1952 et la mise en place des centres pédagogiques régionaux (CPR). La bonne connaissance et l'amour de sa discipline permettent, pense-t-on, de bien

1 Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

l'enseigner. C'est aussi en « forgeant que l'on devient forgeron » et l'exercice du métier vient imposer les normes en usage (Condette, 2007).

Cette opposition entre deux modèles de formation, une formation pédagogique développée et très normée pour les enseignants du primaire, qui vient en quelque sorte compenser la faiblesse de leur cursus universitaire, et une formation pédagogique presque inexistante mais reposant sur un cursus universitaire plus poussé pour les enseignants du secondaire, crée deux mondes où les normes ne sont pas les mêmes. La mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres en 1990-1991, structures de formation communes à l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, remplacées en 2013 par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, veut marquer la fin de ces modèles concurrents. L'affirmation des logiques de professionnalisation, la déclinaison du métier par compétences avec la définition de référentiels (Bulletin officiel du 25 juillet 2013), la nécessité de savoir gérer des problèmes liés à la démotivation des élèves, à leurs difficultés d'apprentissage aussi, bouleversent le métier d'enseignant (Barrère, 2002). La titularisation de tout nouvel enseignant à un niveau baccalauréat + 5 (master 2) depuis 2010, qui signifie en peu de temps une hausse très importante du niveau de recrutement (dans le primaire, on impose la possession du baccalauréat en 1940, le « DEUG² enseignement » en 1979, la licence en 1989), la définition d'une formation professionnelle alternant séjour dans l'institution de formation et pratique de la classe par les stages, la volonté de lier étroitement la recherche en éducation et la formation (par la rédaction d'un mémoire de recherche à orientation professionnelle), imposent un nouveau modèle de formation que l'on peut définir comme celui du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Ces mutations ont-elles profondément révolutionné les normes en usage dans les pratiques enseignantes? Il faut ici faire le pari que cette réflexivité en construction transforme les positionnements. Pour autant, comme le signalait André Chervel (1998), la culture scolaire possède une forte aptitude à l'immobilité par répétition des pratiques et des contenus légitimés par les ans, alors qu'il faut aussi tenir compte des positionnements corporatistes (Verneuil, 2005) mais aussi du maintien de différences fortes entre le professeur des écoles, par définition polyvalent, et l'enseignant de collège et de lycée, qui se définit encore essentiellement par sa ou ses disciplines universitaires de référence.

Recherche et formation : Quel a été le rôle des cadres intermédiaires de l'Éducation nationale dans la transmission, la construction, l'évolution des normes?

Nous rejoignons ici notre propos sur l'affirmation progressive d'un État enseignant qui impose ses prérogatives en fixant des règles précises de fonctionnement et des objectifs de plus en plus explicites. Si les multiples textes officiels concernant le recrutement des enseignants, les contenus scolaires et les pratiques de classe n'en restent qu'au stade du

2 Diplôme d'études universitaires générales.

texte prescrit, leur intérêt est mineur. Il faut qu'à un moment, un agent de l'État atteste de l'application réelle de ces normes dans la classe, les explicite aussi aux enseignants et fasse en sorte que la non-application ne soit que temporaire. Dès la création des lycées, le régime crée le corps des inspecteurs généraux (loi du 1^{er} mai 1802). D'abord dénommés inspecteurs des études puis inspecteurs de l'Université en 1808, ils sont à la fois les conseillers du grand-maître, qui deviendra le ministre de l'Instruction publique, et son « œil » envoyé en province. À l'origine, ces inspecteurs ont compétence sur tous les niveaux d'enseignement mais on assiste, après 1850, à un processus de spécialisation par niveau (maternelle, primaire, secondaire, supérieur) et par disciplines qui s'accroît au XX^e siècle (Caplat, 1986, 1997 ; Rioux 2002). Ces inspecteurs généraux sont rejoints, avec le décret du 17 mars 1808 qui organise l'Université impériale, par les recteurs d'académie qui dirigent un regroupement de départements au niveau éducatif (Condetta, 2006, 2009), et par les inspecteurs d'académie (Effroy, 1986 ; Lerch et Pétréault, 2008) qui sont peu nombreux et itinérants, servant d'adjoints aux recteurs avant d'être départementalisés en 1854 (un par département). Eux aussi, pendant longtemps, inspectent les enseignants et viennent rappeler les normes en vigueur. Pour l'enseignement primaire, est créé, par l'ordonnance du 26 février 1835, un « inspecteur spécial de l'instruction primaire » par département (Ravier, 1995 ; Roux, 1997), qui dispose ensuite de sous-inspecteurs avant que la fonction ne se redéfinisse par la direction d'une circonscription plus réduite. Devaient ensuite apparaître les inspecteurs généraux et départementaux de l'enseignement technique, longtemps placés en dehors de l'Instruction publique (Caplat, 2016) puis, face à la massification accélérée du second degré, les inspecteurs pédagogiques régionaux en 1964 (Condetta, 2017a, p. 177-214). Plus près du terrain encore, les proviseurs des lycées et les principaux de collèges, les directeurs d'écoles primaires à un degré moindre (ils n'ont pas le statut de chef d'établissement), sont aussi des relais de la transmission de ces normes scolaires (Barrère, 2006 ; Condetta, 2015). Pendant longtemps, ces fonctions administratives exercent d'abord un contrôle de conformité qui vient vérifier si l'enseignant applique bien les textes officiels en vigueur. Cette inspection est très englobante et juge en même temps que l'enseignant et ses compétences pédagogiques, l'homme ou la femme, ses comportements, ses valeurs, mesurant aussi son insertion dans la société locale. Il s'agit bien d'un contrôle normatif qui vise à éliminer les moins conformes et à permettre la promotion des plus conformes. Au cours du XIX^e siècle, ce contrôle normatif s'accompagne peu à peu d'un volet plus formatif. Les inspecteurs primaires ont ainsi progressivement une mission de formation par les conférences pédagogiques qu'ils dirigent (exposé magistral de leur part, travaux d'instituteurs, observation d'une classe) à partir du règlement du 10 février 1837. Un temps délaissées, les conférences sont relancées par la circulaire du 29 octobre 1878 et l'arrêté du 5 juin 1880. Les réalités sont les mêmes pour les inspecteurs pédagogiques régionaux (Condetta, 2017b), qui voient leurs missions de formation se renforcer à la fin du XX^e siècle.

Recherche et formation : Peut-on parler d'une « différenciation » ou d'une « provincialisation » des cadres normatifs de l'école suivant les lieux ou les contextes sociaux dans lesquels le travail d'enseignement s'opère ?

Inspecteurs et chefs d'établissement, recteurs et autres cadres administratifs sont certes des agents d'une mise en système des structures scolaires mais il ne faut pas les imaginer omnipotents. C'est par leur travail au quotidien, dans leurs bureaux et dans leurs multiples déplacements à la rencontre des enseignants et des élites locales, qu'ils réussissent, en surmontant de multiples oppositions, à imposer un cadre national, des programmes et des méthodes plus efficaces, mais leurs interventions ne font jamais disparaître entièrement les spécificités locales au cours du XIX^e siècle (Condette, 2009). Dès lors, les cadres normatifs réels au sein des établissements et des classes prennent la forme de compromis qui reposent sur des accommodements avec les normes théoriques édictées depuis les bureaux parisiens, une forme de différenciation des normes scolaires pouvant exister. Si de très nombreux textes officiels, entre 1800 et 1940, viennent rappeler que, dans les écoles primaires, on ne doit utiliser que la langue française, faisant la chasse aux idiomes locaux, les rapports d'inspection montrent que la réalité est autre. Beaucoup de maîtres et de maîtresses utilisent l'idiome local pour mieux expliquer la langue nationale. En Bretagne, en 1864, plus des deux tiers des jeunes Finistériens scolarisés reçoivent une éducation bilingue, ce qui signifie que le breton sert au moins de moyen auxiliaire à l'enseignement (Broudic, 1995, p.49-58). Jean-François Chanet a montré les chemins de traverse pris par les maîtres et les maîtresses pour faire progresser les élèves dans la langue nationale, alors que l'école républicaine magnifie aussi la petite patrie (Chanet, 1996). Il s'agit d'adapter le prescrit au réel sans pour autant renoncer aux objectifs fixés nationalement.

On peut relever cette même réalité d'une différenciation des cadres normatifs selon les milieux sociaux. Nous l'avons déjà signalé dans l'existence des deux filières scolaires socialement ségréguées qui ont chacune leurs modalités de fonctionnement et leurs finalités, leurs univers normatifs également entre école du peuple et école des élites. Entre garçons et filles, les normes en vigueur dans les institutions scolaires furent aussi longtemps différentes. La construction de la filière féminine respecte, dans le primaire, des normes de genre très claires que reproduisent les enseignantes dans leurs pratiques. Il s'agit de former la future épouse et la bonne mère, les cours d'enseignements ménagers (Lebeaume, 2014), d'hygiène et de puériculture étant très importants. La naissance de l'enseignement secondaire féminin par la loi Camille Sée (1880) répond à la même priorité pour les filles de la bourgeoisie. En créant des collèges et des lycées féminins, près de 80 ans après les lycées masculins (1802), le législateur met en place des structures éducatives publiques, marquant une rupture avec le passé où cet enseignement était aux mains d'institutions privées (Rogers, 2007) mais il respecte dans le même temps les normes de son temps et propose « l'égalité dans la différence » (Mayeur, 1977) en projetant dans cette création sa vision de « la femme ». Collèges et lycées proposent un enseignement fondamentalement

inabouti, qui ne dure que cinq ans, ne débouchant pas sur le baccalauréat, ne comportant ni latin ni philosophie. Les premières enseignantes, souvent formées à l'École normale de Sèvres (1881), véhiculent dans leurs enseignements les normes implicites et explicites de leur époque sur le rôle de la femme, même si elles militent ensuite pour l'identification de leur enseignement à celui des garçons (1924).

Plus près de nous, les réalités du travail enseignant ne sont pas les mêmes, on le sait bien, entre les collèges favorisés de centre-ville et « l'école de la périphérie » (van Zanten, 2001) malgré la politique de discrimination positive mise en place depuis 1981-1982 avec l'éducation prioritaire. Au-delà du cadre prescrit des programmes, les normes de fonctionnement, au quotidien, ne peuvent être identiques. La politique de décentralisation affirmée à partir de 1982-1983, avec la création des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) dans le second degré (1985), confiant une « part » d'autonomie à l'établissement, l'affirmation d'une gouvernance plus contractualisée par la rédaction d'un projet d'établissement, ne sont finalement que la reconnaissance, au sein d'un système massifié ne pouvant plus être intégralement géré depuis les bureaux parisiens, de l'existence d'espaces interstitiels de libertés et de choix qui peuvent permettre de décider de priorités en fonction des contextes locaux, débouchant sur une forme d'adaptation des normes en vigueur.

Recherche et formation : Peut-on parler d'une « dissolution » du cadre normatif de l'école en lien avec la « désinstitutionnalisation » (Dubet, 2002) et/ou la transformation des relations adultes-enfants (Prost, 2004) et/ou l'accélération de la production de nouveaux savoirs et de nouvelles sources de diffusion de ceux-ci ?

Le terme de dissolution ne me semble pas justifié car la dissolution du cadre normatif entraînerait inmanquablement la mise à mort de toute institution scolaire. C'est la même chose au niveau familial dans les relations entre les adultes et les enfants où l'affirmation du rôle des sentiments a profondément transformé les rapports mais sans faire disparaître pour autant la référence à des normes et à la nécessité pour les adultes de fixer des règles et des limites à la liberté enfantine ou adolescente. L'autorité est davantage négociée, discutée mais cela ne veut pas dire qu'elle a disparu. On perçoit bien ces logiques adaptatives dans la réforme des règles disciplinaires dans les collèges et les lycées née des textes officiels de juillet 2000. Alors que le cadre normatif date de plus d'un siècle (1890), alors que ces établissements ont été profondément transformés par la massification et l'accueil de toute la génération d'élèves, les pratiques disciplinaires apparaissent dépassées, d'autant que les incivilités et les violences scolaires occupent désormais le devant de la scène médiatique (Lec et Lelièvre, 2007). Il n'y a plus de cadre disciplinaire cohérent et commun, chaque établissement fixant ses propres règles (Prum, 1991). Les textes qui paraissent en juillet 2000 (décret du 5 juillet, circulaires des 6, 11 et 13 juillet) rénovent en profondeur le cadre disciplinaire en se fondant sur le droit (Prairat, 2003), exigeant la réécriture des règlements intérieurs. Le cadre disciplinaire est négocié, explicité mais il n'est pas dissout.

De même, si l'on a beaucoup insisté sur la concurrence faite à l'école par les nouveaux médias, les élèves trouvant en quelques clics les informations qu'ils souhaitent sans avoir recours à un enseignant, faut-il pour autant en conclure à la mort programmée de l'institution scolaire? S'il est vrai que *L'éducation buissonnière* et ses pratiques entre pairs (loisirs, sports, usages des nouveaux médias) sont souvent vues comme l'affirmation d'une contre-culture ou d'un pôle concurrent à la structure et à la culture scolaires, il n'en demeure pas moins que les « jeunes » apprennent aussi des choses sur eux-mêmes et sur le monde dans ces pratiques hors de l'école et s'y construisent un certain nombre de normes (Barrère, 2011). Dans l'autre sens, l'accès facilité à un flot continu d'informations, jetées sur la toile dans l'immédiateté et la brutalité de l'espace monde, ne constitue pas des savoirs vérifiés et légitimés. *Grandir connectés* (Cordier, 2015) ne dispense pas de grandir scolarisés et l'une des missions des enseignants est, dès lors, de proposer aux élèves une éducation aux médias qui permette de décrypter ce monde complexe sans se laisser abuser. Lieu collectif qui réunit des élèves et des enseignants, l'école, à ses degrés divers, est par définition un espace normé, qui dispose de règles communes de fonctionnement et de finalités préalablement définies au service de la diffusion de savoirs vérifiés et du développement de compétences multiples.

Jean-François Condette
jfrancois.condette@espe-Inf.fr

Jacques Crinon
jacques.crinon@u-pec.fr

Alain Muller
Alain.Muller@unige.ch

Bibliographie

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière? Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Baubèrot, J. (2004). *Histoire de la laïcité en France*. Paris : PUF.
- Bishop, M.-F. (2010). « Racontez vos vacances... ». *Histoire des écrits de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : PUG.
- Briand, J.-P. et Chapouliè, J.-M. (1992). *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP.
- Broudic, F. (1995). *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*. Rennes : PUR.

- Cabanel, P. (2002). *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e – XX^e siècles)*. Paris : Belin.
- Caplat, G. (dir.). (1986). *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique (1802-1914)*. Paris : CNRS-INRP.
- Caplat, G. (1997). *L'inspection générale de l'Instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris (1914-1939)*. Paris : Economica.
- Caplat, G. (2016). *L'inspection générale de l'enseignement technique (1806-1980)* (4 tomes). Paris : L'Harmattan.
- Cardon-Quint, C. (2015). *Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*. Rennes : PUR.
- Caron, J.-C. (1999). *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*. Paris : Aubier.
- Carpentier, C. (1996). *Histoire du certificat d'études primaires. Textes officiels et mise en œuvre dans le département de la Somme (1880-1955)*. Paris : L'Harmattan.
- Caspar, P., Luc, J.-N. et Rogers, R. (dir.). (2007). L'éducation des filles (XVIII^e – XXI^e siècles). Hommage à Françoise Mayeur [numéro thématique]. *Histoire de l'éducation*, 115-116.
- Castelain-Condette, S. (2003). *La participation des lycéens à la vie de leur établissement* (thèse de doctorat). Université de Lille 3.
- Chalopin, M. (2011). *L'enseignement mutuel en Bretagne. Quand les écoliers bretons faisaient la classe*. Rennes : PUR.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Chapoulie, M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : PUR.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Condette, J.-F. (2006). *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique (t. I)*. Lyon : INRP.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France aux XIX^e et XX^e siècles*. Paris : L'Harmattan.
- Condette, J.-F. (2009). *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Le recteur d'académie, l'école, la nation (1808-1940) (t. III)*. Lyon : INRP-ENS.
- Condette, J.-F. (2015). *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e –XX^e siècles)*. Rennes : PUR.
- Condette, J.-F. (dir.). (2017a). *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Entre terrain local et logiques d'État. Retour sur une histoire*. Rennes : PUR.
- Condette, J.-F. (dir.). (2017b). Ébauche d'une histoire des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) : inspecter, conseiller et former les enseignants du secondaire? (1964-2014). Dans J.-F. Condette (dir.), *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Entre terrain local et logiques d'État. Retour sur une histoire* (p. 177-214). Rennes : PUR.
- Condette, S. et Hue-Nonin, C. (2014). *La médiation par les élèves. Enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Paris : Canopé Éditions.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les ados et la recherche de l'information*. Paris : C&F Éditions.
- D'Enfert, R. et Gispert, H. (2011). Une réforme à l'épreuve des réalités : le cas des « mathématiques modernes » en France au tournant des années 1960-1970. *Histoire de l'éducation*, 131, 27-49.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris : Seuil.
- Effroy, J. (1986). *L'inspecteur d'académie en résidence départementale. Hier, aujourd'hui, demain*. Pontoise : J. Effroy.
- Garnier, B. (2008). *Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de l'Université nouvelle par « les Compagnons » : des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*. Lyon : INRP.

- Grandière, M. (2007). *La formation des maîtres en France (1792-1914). Recueil des textes officiels*. Paris : INRP.
- Gutierrez, L. et Legris, P. (dir.). (2016). *Le collège unique. Éclairages sociohistoriques sur la loi du 11 juillet 1975*. Rennes : PUR.
- Lebeaume, J. (2014). *L'enseignement ménager en France : sciences et techniques au féminin (1880-1980)*. Rennes : PUR.
- Lec, F. et Lelièvre, C. (2007). *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris : Fayard.
- Lerch, D. et Pétréault, G. (dir.). (2008). *L'inspecteur d'académie, deux siècles au service de l'éducation*. Paris : CNDP-SCEREN.
- Luc, J.-N. (1999). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.
- Marchand, P. (2010). *Le baccalauréat (1808-2008). Certification française ou pratique européenne?* Villeneuve d'Ascq, Lyon : Revue du Nord-INRP.
- Mayeur, F. (1977). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris : Presses de la FNSP.
- Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu? (1880-1895). L'invention d'une morale laïque sous la Troisième République*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930 (t. IV)*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Prum, P. (1991). *La punition au collège*. Poitiers : CNDP.
- Ravier, J. (1995). *La mise en place et le développement de l'inspection primaire dans le département du Nord de la loi Guizot à la loi Falloux* (thèse de doctorat). Paris IV-Sorbonne.
- Rayou, P. (2002). *La dissert de philo, sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : PUR.
- Rioux, J.-P. (dir.). (2002). *Deux cents ans d'inspection générale*. Paris : Fayard.
- Rogers, R. (2007). *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*. Rennes : PUR.
- Roux, C. (1997). *L'inspection primaire au XIX^e siècle*. Marseille : CNDP-CRDP.
- Savoie, P. (2000). *Les enseignants du secondaire (XIX^e-XX^e siècles). Le corps, le métier, les carrières : textes officiels. 1802-1914 (t. I)*. Paris : INRP-Economica.
- Savoie, P. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*. Lyon : ENS Éditions.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Logiques.
- Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin.
- Thiercé, A. (2001). Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 53-93.
- Verneuil, Y. (2005). *Les agrégés. Histoire d'une exception française*. Paris : Belin.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Verger, J. (dir.). (2008). École et violence [numéro thématique]. *Histoire de l'éducation*, 118.