Sous la direction de la Prof. Sylviane Tinembart et du Prof. Antonio Iannaccone

Volume des annexes

Le changement pédagogique : un processus impliquant acteurs, organisation et institution

Analyse de trois réformes scolaires de l'espace francophone bernois : entre changements et inertie

Thèse

Présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines
de l'Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du titre de docteur ès sciences humaines et sociales

Par Joaquim Sieber

Sommaire

ANNEXE 1 : COMPLÉMENTS THÉORIQUES 1

ANNEXE 1.1 : PARADIGMES DU CHANGEMENT EN SOCIOLOGIE 2

ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE CONCERNANT LE CHANGEMENT EN SCIENCES SOCIALES 2

FOCUS SUR LES STRUCTURES : DU FONCTIONNALISME AU STRUCTURALISME 4

FOCUS SUR LES ACTIONS ET LES INTERACTIONS : SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE, INTERACTIONNISME ET SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS. 8

L'individualisme méthodologique 11
L'analyse stratégique et la sociologie des organisations 13
Les sociologies de l'innovation 16
Quelques regards d'autres sciences 17

ANNEXE 1.2 : LE CONCEPT D'IDÉALTYPE 21

ANNEXE 1.3 : TYPE DE CHANGEMENT I ET II 24

ANNEXE 1.4 CONCEPTIONS OU REPRÉSENTATIONS ? 27

ANNEXES 1.5 : L'HISTOIRE DE VIE COMME CONCEPTION IDENTITAIRE 28

ANNEXE 1.6 : APPORTS COMPLÉMENTAIRES CONCERNANT LE CONCEPT D'INSTITUTION 31

L'INSTITUTION DANS LA SOCIOLOGIE FONCTIONNALISTE DURKHEIMIENNE 31

L'INSTITUTION DANS LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE WÉBÉRIENNE 31

REGARDS CONTEMPORAINS SUR L'INSTITUTION 33

CRITIQUES DE L'APPROCHE DURKHEIMIENNE ET ÉLÉMENTS DE RÉPONSE 34

ANNEXE 1.7 : CONSTRUCTION ET TRANSFORMATION DE LA FORME SCOLAIRE, DE L'ÂGE GREC AU 21E SIÈCLE 36

1.1. STRUCTURE ET ENJEUX D'UNE CONTEXTUALISATION SOCIOHISTORIQUE 36

1.2. FAIRE DE L'HISTOIRE, UN CAS D'ÉCOLE 38

1.2.1. Échelle de temporalité 39
1.2.2. Échelle de champ 40
1.2.3. Âge grec (5e-2e siècle av. J.-C.) 43
1.2.4. Age romain (2e siècle av. J.-C. au 4e siècle) 46
1.2.5. Âge monastique (4e-8e siècle) 48
1.2.6. Âge carolingien (8e-11e siècle) 51
1.2.7. Âge scolastique (11e-15e siècle) 53
1.2.8. Âge humaniste (15e-18e siècle) 57
1.2.9. Age libéral (19e-20e siècle) : établissement de la forme scolaire en Europe 67
1.2.10. L'école libérale du 20e siècle 71
1.2.11. L'école du 21e siècle 76

ANNEXE 1.8 : DE L'ÉCHEC SCOLAIRE À L'EXCLUSION SOCIALE 79

ANNEXE 1.9 : ESPACE ROMAND DE FORMATION : FONCTIONNEMENT ET SPÉCIFICITÉS 84

ANNEXE 2 : COMPLÉMENTS HISTORIQUES 89

ANNEXE 2.1 HISTORIQUE APPROFONDI DE L'ÉCOLE 90

INTRODUCTION 90

DE L'ÂGE GREC À L'ÂGE LIBÉRAL 90

L'âge grec (5e au 2e siècle avant J.-C.) 90
L'âge romain (2e siècle av. J.-C. à 4e siècle après J.-C.) 93
L'âge monastique (4e au 8e siècle) 95
L'âge carolingien (8e au 11e siècle) 101
L'âge scolastique (11e au 15e siècle) 103
L'âge humaniste (15e au 18e siècle) 111
L'âge libéral (18e - 20e siècles) 139

HISTOIRE DE L'ÉCOLE EN SUISSE ROMANDE (18E AU 20E SIÈCLE) 158

De l'Ancien Régime à la République helvétique 158
La Constitution de 1803, le pacte de 1815, la Restauration, la Régénération et le Sonderbund 160
Le Kulturkampf et la Constitution de 1874 162
La fin du 19e siècle 165
L'école suisse pendant les guerres mondiales 166

ANNEXE 2.2 HISTORIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA PÉDAGOGIE 169

PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES ET PRÉCISIONS D'ÉCHELLES 169

CONTEXTE D'ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION 170

Contexte scolaire 170
Contexte scientifique 172
Du processus de disciplinarisation 175

ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (FIN 19E SIÈCLE, DÉBUT 20E) 177

Les Sciences de l'éducation : première moitié du 20e siècle 180
Deuxième moitié du 20e siècle : Regain des Sciences de l'éducation dans l'après-guerre 182
Épistémologie des sciences de l'éducation : la question des valeurs 185
Les sciences de l'éducation aujourd'hui : caractéristiques, situation et enjeux. 190
Science de l'éducation et champ professionnel 193

ANNEXE 2.3 : HISTORIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 198

ENSEIGNANT, ÉDUCATEUR, PRÉCEPTEUR 198

Des jeux de pouvoir en tout genre 215
1960 : Initiation de réflexions réformistes 222
1990 : Mise en route des chantiers de la réforme 224
2002 : Les Hautes Écoles Pédagogiques comme accomplissement des réformes. 225
L'enseignement, entre professionnalisation et prolétarisation 227

ANNEXES 3 : COMPLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES 234

ANNEXE 3.1 : GUIDE D'ENTRETIEN 235

HISTOIRE DE VIE ET CARRIÈRE 235

LE CHANGEMENT À L'ÉCOLE ET DANS LA PROFESSION 235

FOCUS SUR TROIS CHANGEMENTS PARTICULIERS : 236

L'inclusion 236
Le PER 236
Les devoirs 237

ANNEXE 3.2 : STRUCTURE TYPE DES ÉTUDES DE CAS 238

TITRE : ÉTUDE DE CAS N°X 238

Description de la situation d'entretien 238
contexte d'entretien: 238
Portrait factuel et vision pédagogique 238
Situations de changements: discours et analyses 239
Analyse transversale des processus de changement 240

ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTIONS COMPLÈTES DES ENTRETIENS (DOCUMENTS DE TRAVAIL) 242

4.1 : RETRANSCRIPTION KAELA (N=1) 243

4.2 RETRANSCRIPTION YOHANN (N=2) 243

4.3 RETRANSCRIPTION ELI (N=3) 243

4.4 RETRANSCRIPTION BASIL (N=4) 243

4.5 RETRANSCRIPTION LUCIE (N=5) 243

4.6 RETRANSCRIPTION DANA (N=6) 243

4.7 RETRANSCRIPTION JEANNE (N=7) 243

4.8 RETRANSCRIPTION ZAHIR (N=8) 243

4.9 RETRANSCRIPTION CHARLES (N=9) 243

4.10 RETRANSCRIPTION CARL (N=10) 243

4.11 RETRANSCRIPTION AÏKO (N=11) 243

4.12 RETRANSCRIPTION JEAN (N=12) 243

4.13 RETRANSCRIPTION JUDE (N=13) 243

ANNEXE 5 : ANALYSES COMPLÈTES AVEC TABLEAUX 244

ANNEXE 5.1 : ANALYSES COMPLÈTES KAELA (N=1) 245

ANNEXE 5.2 : ANALYSES COMPLÈTES YOHANN (N=2) 245

ANNEXE 5.3 : ANALYSES COMPLÈTES ELI (N=3) 245

ANNEXE 5.4 : ANALYSES COMPLÈTES BASIL (N=4) 245

ANNEXE 5.5 : ANALYSES COMPLÈTES LUCIE (N=5) 245

ANNEXE 5.6 : ANALYSES COMPLÈTES DANA (N=2) 245

ANNEXE 5.7 : ANALYSES COMPLÈTES JEANNE (N=7) 245

ANNEXE 5.8 : ANALYSES COMPLÈTES ZAHIR (N=8) 245

ANNEXE 5.9 : ANALYSES COMPLÈTES CHARLES (N=9) 245

ANNEXE 5.10 : ANALYSES COMPLÈTES CARL (N=10) 245
ANNEXE 5.11 : ANALYSES COMPLÈTES AÏKO (N=11) 245
ANNEXE 5.12 : ANALYSES COMPLÈTES JEAN (N=12) 245
ANNEXE 5.13 : ANALYSES COMPLÈTES JUDE (N=13) 245
BIBLIOGRAPHIE 246
TABLE DES MATIÈRES 247

Annexe 1 : compléments théoriques

Annexe 1.1 : Paradigmes du changement en sociologie

Cette annexe présente l'état des lieux de la recherche sur le changement social, cela dans le champ des sciences sociales et plus particulièrement de la sociologie.

Cet état des lieux a été le premier travail que nous avons effectué lorsque nous nous sommes intéressés au changement. En effet, nous avons ressenti le besoin d'explorer les différentes alternatives théoriques proposées par les auteurs qui nous ont précédés pour l'analyse des changements sociaux et ainsi pouvoir choisir en toute connaissance de cause quels cadres théoriques utiliser.

Suite à ce travail de lecture, nous avons opté pour les propositions de Bernoux (2009), qui argumente la nécessité de lier plusieurs approches théoriques pour appréhender le processus complexe qu'est le changement, cela sans les discriminer les unes par rapport aux autres. En prenant appui sur les apports de Bernoux (2009), nous avons développé un cadre théorique spécifiquement adapté à notre recherche.

Nous avons pris soin de faire une synthèse de nos lectures afin de pouvoir situer et argumenter notre approche. Pour des raisons de longueur du travail, nous avons jugé que cette synthèse apportait des éléments complémentaires, et donc que leur place se situait en annexe.

État des lieux de la recherche concernant le changement en sciences sociales

Avec l'accélération des changements sociaux, démographiques, culturels, structurels, climatiques, technologiques ou encore économiques, ainsi que leur généralisation et leur valorisation sociale, le changement a suscité l'intérêt de nombreuses sciences, qui en ont fait un objet de recherche (Broussal, 2013). Boudon (1984, p.13) fait même remarquer que le changement social est depuis « toujours » l'objet principal des sciences sociales en général ; cela provoquant de nombreux débats, philosophiques, épistémologiques et de domination entre les différentes disciplines[1]. De nombreux paradigmes ont été développés, avec une grande quantité de recherches et de publications à la clé. Baluteau (2003) remarque cependant que cette abondance de publications produit un éclatement théorique qui rend impossible toute tentative encyclopédique.

Cependant, sans prétendre à aucune exhaustivité, il semble possible de dégager quelques tendances générales. De nombreux auteurs (Boudon, 1985 ; Berthelot, 1991 ; Bernoux, 2010 ; Le Bossé, 2016) considèrent qu'il existe deux courants principaux cherchant à décrire le social : le premier se concentre

[1] Dans son ouvrage La place du désordre (1985) , Boudon revient plus en détail sur les débats et les théories proposées.

principalement sur les structures sociales, alors que le deuxième met le focus sur les interactions sociales.

En sociologie, ces deux principaux courants d'analyse du social se côtoient dès la fondation de la discipline, portée par deux figures majeures. De son côté, Durkheim prend comme angle d'analyse le fonctionnement du social au travers des structures et des institutions. Considérant que leur influence sur l'individu est prépondérante, il relègue le choix des acteurs à deux options en cas de changement, « exit » ou « loyalty » (selon la typologie de Hirschman, 1973).

De l'autre côté, Weber (1904 ; 1905) met le focus sur les interactions sociales et s'intéresse aux actions des acteurs et à leurs marges de manœuvre, ajoutant ainsi une troisième option en cas de changement, « voice », soit la possibilité d'agir au travers d'une autonomie, parfois relative.

Pour Durkheim, une société peut être analysée grâce aux règles qu'elle se donne, pour Weber grâce au sens que les individus donnent à leur action. À leur suite, de nombreux auteurs ont contribué, amélioré, complexifié, actualisé chacun de ces deux courants, qui se sont déclinés en de nombreux paradigmes différents.

Boudon (1985) identifie ainsi quatre types de théories, le premier type s'inscrit dans le paradigme fonctionnaliste – recherche de tendance générale, de lois immuables du changement - , le deuxième dans le paradigme structuraliste – recherche de loi conditionnelle et causale du changement social - , alors que les troisième et quatrième types s'intéressent à la forme, aux causes et aux facteurs du changement, que nous identifions ici comme les paradigmes compréhensifs et les sociologies de l'innovation.

Ce découpage en « types » de paradigmes reste arbitraire[2] et non absolu et n'est utile que pour faciliter la lecture, la compréhension et la répertorisation des théories existantes (Boudon, 1985). Bien souvent, ces théories ne s'excluent pas, elles sont généralement complémentaires et permettent d'approcher le social au travers d'angles de lecture différents, permettant une meilleure compréhension des faits sociaux complexes (Bernoux, 2010). Plus encore, leurs liens sont dynamiques et elles transcendent souvent les découpages paradigmatiques que l'on tente de faire artificiellement.

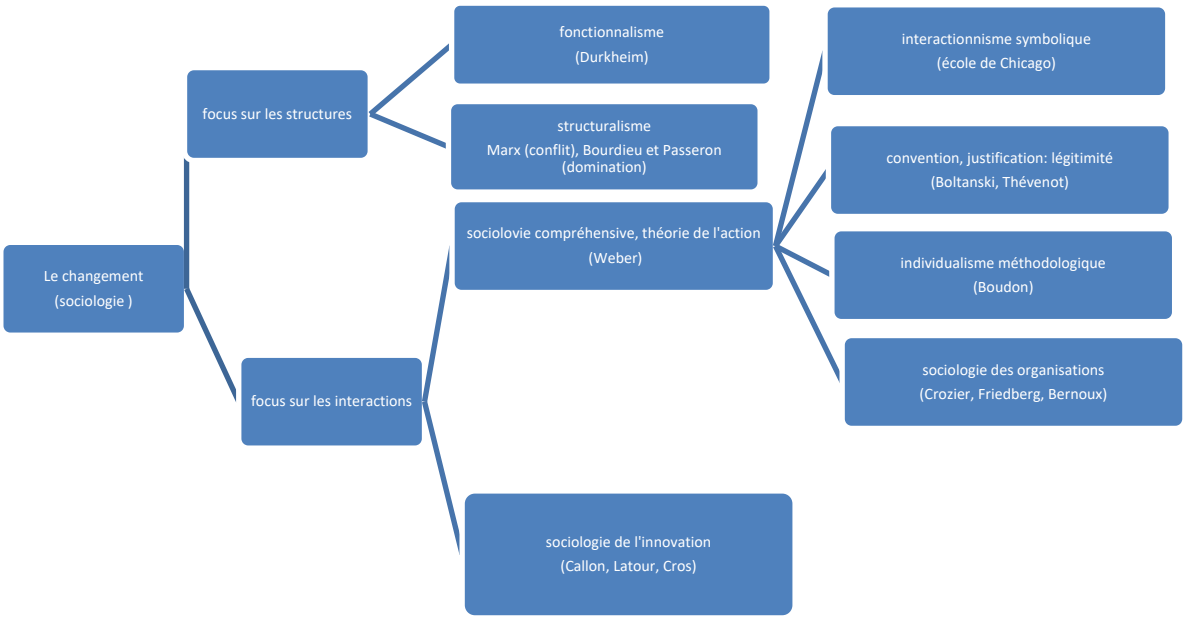
En effet, il n'est pas toujours aisé de relier un auteur à un paradigme général : parfois son positionnement semble évident, d'autre fois il est beaucoup plus difficile à cerner[3]. Certains s'inscrivent dans un paradigme sans pour autant réfuter les autres, d'autres ont contribué à penser plusieurs paradigmes, d'autres encore se sont parfois distancés ou ont relativisé leurs positions au fil de leurs recherches et de leur carrière.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons utiliser ce découpage théorique en deux familles distinctes (focus sur les structures et focus sur les interactions puis en cinq types différents pour présenter un bref panorama des principaux paradigmes s'intéressant aux questions de changement en sciences

[2] Notre découpage est très proche de celui proposé par Boudon (1984, p.31), ce qui lui confère une certaine solidité, mais nous prenons également quelques libertés, puisque d'autres théories ont émergé depuis l'écriture de son livre.

[3] Pour exemple, Bernoux (2010) situe Bourdieu dans le courant structuraliste, alors que Agnès Van Zanten et Marie Duru-bella (2012) le situe plutôt dans le courant fonctionnaliste.

sociales. Cela permettra de discuter des différentes recherches, des écrits et de leurs auteurs, en explicitant leur vision des choses et leurs apports respectifs quant à la théorisation et la conceptualisation du changement et ainsi d'avoir un aperçu des possibilités théoriques que nous pouvons solliciter.



Focus sur les structures : du fonctionnalisme au structuralisme

Le fonctionnalisme est le paradigme dominant au début du 20e siècle, influençant notamment la sociologie, mais aussi l'ethnologie, l'économie ou encore la psychologie. De manière générale, les paradigmes fonctionnalistes s'intéressent aux structures stables de la société (Crozier & Friedberg, 1977), aux invariants, en considérant que la société est composée d'éléments bien intégrés ayant des fonctions précises qui contribuent au fonctionnement global du système social (Bernoux, 2010).

Influencés par les théories évolutionnistes des sciences dites dures, les fonctionnalistes considèrent que les différents éléments tendent naturellement vers un certain équilibre, inéluctable et positif qui amène le social vers une forme meilleure. Le changement serait donc une évolution naturelle, qui a lieu suite à des processus d'ajustement et d'adaptation des structures sociales et des individus dans un contexte en mouvement, dans une recherche d'équilibre[4], sans que ces notions soient toujours bien définies (Bernoux, 2010)

Le système serait donc suffisamment résiliant pour se maintenir à l'aide d'adaptations mineures (Bernoux, 2010). Le fonctionnalisme s'intéresse ainsi aux processus d'ajustement mutuel des éléments

[4] Le concept d'équilibration issu de la psychologie sociale dispose d'une approche théorique semblable.

du système, qui permet à ce dernier de perdurer, notamment en créant des logiques propres, en s'adaptant aux variations pour ne pas disparaître au cours de l'évolution du système.

Le changement n'est donc pas un élément prépondérant du paradigme fonctionnaliste, qui se concentre plutôt sur les moments de stabilités, parlant par exemple de « formes » pour l'école (Vincent, 1994) qui traversent les changements sociaux (Bernoux, 2010). Les outils conceptuels et méthodologiques fonctionnalistes ne sont donc pas construits pour comprendre et saisir les mouvements du système social, mais au contraire ses équilibres, son inertie et son fonctionnement pérenne (Bernoux, 2010). Si le changement est mentionné, c'est souvent pour mettre en évidence ce qui n'a pas changé.

Éminent représentant du fonctionnalisme, Durkheim s'est pourtant intéressé au « changement », et à celui de l'école en particulier, notamment dans son ouvrage L'Évolution pédagogique en France (1938). Il y analyse l'évolution de l'école, laquelle est considérée comme naturelle, allant vers le meilleur. Durkheim privilégie cependant rapidement l'analyse de l'institution et sa pérennité, formulant une théorie essentiellement conservatrice, faisant la part belle aux éléments inchangés et immuables de l'institution et au déterminisme qu'elle représente pour les individus, en se focalisant sur la transmission d'invariant d'une génération à l'autre par une imposition.

Durkheim (1894) esquisse cependant une théorie du changement, en utilisant une analogie biologique pour l'institution : il considère l'institution comme « vivante », impliquant donc une « naissance » par un processus d'institutionnalisation, une évolution au cours de sa vie, et éventuellement une mort (Mauss & Fauconnet, 1901). Durkheim (1894) avance que durant cette « vie », l'institution change et évolue sans cesse selon les phénomènes sociaux qu'elle traverse, tout en parvenant à se maintenir dans le monde social. Or, comme l'institution n'a pas de conscience propre, ces changements sont le fait d'individus, qui peuvent apporter les changements de manière volontaire ou non. Ainsi, pour Durkheim (1894), lorsque l'individu s'approprie l'institution, il la transforme. Cette conception sera reprise entre autres par Parson (1937) ou plus tard par Touraine (1965) dans leurs théories respectives de l'action, lesquelles s'inscrivent aussi dans le fonctionnalisme, mais seront largement développées plus tard par d'autres courants de recherche qui parfois s'en distancieront.

Durkheim (1894) avance également que les institutions ne sont pas réfractaires au changement par nature. Certaines d'entre elles, comme l'école, ont pour fonction de garantir la pérennité de normes sociales, alors que d'autres institutions, comme la science, ont pour fonction de préparer le changement et participer très directement à sa mise en œuvre, tout en sauvegardant des procédures qui se veulent immuables. Le conservatisme ou le progressisme d'une institution peut donc dépendre de sa fonction sociale ou encore de son organisation.

Suivant la tradition durkheimienne, Mauss et Fauconnet (1901) précisent cette analyse du changement en avançant qu'en réalité, les changements « […] sont toujours, à des degrés divers, des modifications d'institutions 'existantes'»(p.11). Le changement ne serait donc pas complètement nouveau, il est constitué de modifications, d'évolution des institutions existantes, d'ajustement ou d'adaptation mutuels (Bernoux, 2004, p.77).

Les paradigmes fonctionnalistes ont été critiqués pour leur vision déterministe, positiviste et évolutionniste du monde social ainsi que pour la place très réduite qu'ils laissent à l'individu et à sa marge de manœuvre. De plus, le paradigme fonctionnaliste favorise une vision unifiée et cohérente du social, ne prenant que peu en compte les fonctions parfois contradictoires des institutions et les luttes qui peuvent apparaître entre elles (Baluteau, 2003). Pour sortir de ces travers, tout en continuant à se focaliser sur les éléments stables et sur les institutions, les sociologues du milieu du 20e siècle développent de nouvelles théories, fondant le structuralisme.

Le structuralisme délaisse la vision positiviste et évolutionniste de la société, tout en conservant une vision déterministe du social (Bernoux, 2010). En effet, le structuralisme considère les structures sociales et leurs fonctions, en axant l'analyse sur les jeux de pouvoir qui limitent les libertés des individus. La société est ainsi conçue comme un système de structures stables, économiques d'abord, puis culturelles, sociales ou encore politiques (Bernoux, 2010, p.79), qui forment un tout cohérent organisé selon des jeux de pouvoir et de domination.

Dans ce paradigme, le changement serait donc le résultat de luttes sociales qui transforment les rapports de force et donc les liens de domination entre les structures. Le marxisme est emblématique de cette position, centrant son analyse sur la lutte des classes, dont l'objet est la domination des capitalistes au travers de la propriété des moyens de production. Le marxisme considère donc que les structures économiques détermineraient en grande partie le monde social, les superstructures visant à légitimer le mode de fonctionnement capitaliste. Dans la théorie marxiste, le changement est positiviste et inéluctable, puisqu'elle considère que l'avènement du socialisme est une évolution naturelle qui résulte du fait que l'économie capitaliste ne peut pas perdurer et serait supplantée par une économie plus égalitaire, cela au travers d'un rapport de forces qui renverserait les rapports de domination entre les prolétaires et les bourgeois.

Plusieurs autres paradigmes se concentrent également sur les rapports de force et les relations de domination, en particulier les analyses développées par Pierre Bourdieu, l'un des auteurs les plus influents du structuralisme contemporain (Bernoux, 2010). Dans une approche néomarxiste, Bourdieu s'intéresse à la lutte des classes, notamment lorsqu'il travaille avec Passeron (1964) à mieux comprendre l'égalité des chances à l'école en démontrant comment cette institution sert les intérêts de la bourgeoisie. Ces deux auteurs développent alors une sociologie de la reproduction qui relativise les possibilités individuelles, considérées comme prisonnière des structures sociales. D'autres auteurs, notamment Foucault (1975) et Goffmann (1979) s'inscrivent également dans les courants structuralistes et s'intéressent aux mécanismes par lesquelles des institutions socialisent leurs membres, en prenant comme exemple des situations particulières, notamment les institutions « totales » et « disciplinaires », soit la prison, l'asile psychiatrique ou encore les couvents, tout en remarquant l'existence d'une certaine marge de manœuvre.

Tous ces auteurs s'intéressent principalement aux mécanismes de domination (Bernoud, 2010), notamment de classe, mais aussi de genre (Bourdieu, 1998) et développent un cadre théorique complexe pour rendre compte de la manière dont elle s'inscrit concrètement à l'intérieur même des individus. Bourdieu propose un paradigme divisant le monde social en « champs » qui représente chacun des espaces de lutte particuliers. Chaque champ offre une socialisation particulière, laquelle

modèle l'habitus des individus qui intériorisent les rapports de domination. Ultime moyen de domination, la violence symbolique prend place lorsque l'individu ne ressent plus une domination parce qu'il la considère comme allant de soi. Comme pour le marxisme, les changements interviennent donc lorsque les rapports de force se transforment, faisant vaciller les relations de domination existante et concernent principalement l'évolution des structures, alors que le rôle de l'individu n'est que peu mis en avant, dans un monde social qui reste caractérisé par ses prégnances. Baluteau (2003) propose lui aussi de considérer le changement comme un conflit social, pour lequel il est nécessaire d'identifier les forces sociales en présence, les institutions, les groupes, mais aussi les individus.

Précurseur quant à l'importance de l'individu, Sainsaulieu (1977) considère lui aussi que le changement intervient lorsque les rapports de pouvoir se modifient, mais cela s'effectue au travers des logiques d'acteurs, influencées par les valeurs dominantes de la société.

> Il (Sainsaulieu, ndla) met ainsi en lumière le lien entre valeur de la société – valeurs qui lui donnent son équilibre – et interaction quotidienne qui permettent les transformations […] ces rapports quotidiens modifient à la longue le système de valeurs et l'équilibre de l'ensemble, renforçant ainsi l'idée que le changement dans une organisation comme dans une société vient des forces internes, des interactions quotidiennes ». (Bernoux, 2010, p.81)

Sainsaulieu (1977) met ainsi en avant le lien entre structure et individu dans les rapports de domination.

Le structuralisme déborde largement la sociologie et concerne l'ensemble des sciences sociales, notamment la linguistique avec De Saussure ou encore la psychologie avec les théories de l'apprentissage. En particulier, les travaux de Piaget (1975) considèrent que l'apprentissage est déterminé par les structures mentales, alors que le changement est analysé sous le prisme de l'apprendre. Giordan (2018) suit la même ligne, reprenant également les découvertes des neurosciences comme éclairant les structures mentales et considérant l'apprendre comme une forme de changement individuel.

Bien que quelques voix critiques se soient fait entendre, relatives à la vision trop holiste ou macro de la société et à la minimisation de la capacité d'auto-organisation des systèmes, ou encore au focus trop important sur la domination qui réduit le changement à une simple évolution des structures et de leurs relations (Bernoux, 2010), le structuralisme est un paradigme encore largement répandu voir dominant en sciences sociales (Baluteau, 2003), notamment dans la sociologie anglophone et francophone. En effet, depuis sa création jusque dans les années 1960, la sociologie s'est principalement concentrée sur ce qui était pérenne et stable dans les sociétés[5] (Baluteau, 2003), sur les équilibres et sur une sociologie comparative qui fait discuter des faits sociaux séparés par le temps ou l'espace (Bernoux, 2010).

Or, le structuralisme tout comme le fonctionnaliste sont des paradigmes qui ne permettent de penser le changement que de manière limitée (Baluteau, 2003). Crozier et Friedberg (1977) considèrent que les analyses fonctionnalistes du changement sont toute « volontariste et déterministe » (p. 376), cela

[5] Baluteau considère en particulier que la sociologie est plus dans l'immobilisme que le présentéisme et que la sociologie de l'école est encore largement dominée par la sociologie de la reproduction, ce qui ne laisse que peu de place au changement

autant dans la sociologie américaine et française du milieu du 20e siècle. Leurs analyses se base sur trois postulats, de cohérence, de hiérarchie des éléments de la réalité sociale et d'homogénéité du champ social, lesquels sont discutables.

En se concentrant sur les éléments stables, inertes, récurrents, sur les structures, les institutions et leurs fonctions, ainsi que leurs reproductions et les moyens de domination qu'elles engendrent, la sociologie peine à appréhender les processus de changement (Bédin ; 2013). Cela étant également valable pour les sciences sociales en général (Bernoux, 2010). Le fonctionnalisme et le structuralisme permettent de capturer des « images » de la société, à un instant donné ou de mettre en évidence les prégnances et les éléments stables tout en proposant des théories explicatives, mais il faut bien avouer qu'elles peinent à produire et à analyser les mouvements et les changements - soit de passer en mode « vidéo » - (Lahire, 1996 ; Baluteau, 2003 ; Grosseti, 2004 ; Bernoux, 2010)[6].

Conscients de ces limites, certains sociologues se proposent de reprendre les postulats de Weber et tentent de redonner de la place à l'individu et à ses actions, comme cela a été amorcé par Touraine (1965) et Sainsaulieu (1977), en développant de nouveaux paradigmes, notamment l'interactionnisme symbolique et l'individualisme méthodologique.

Focus sur les actions et les interactions : sociologie compréhensive, interactionnisme et sociologie des organisations.

Précurseur des paradigmes qui se centrent sur les acteurs et leurs interactions, Weber (1913 ;1920/2016) propose une sociologie compréhensive qui pose les bases d'une théorie de l'action, laquelle s'intéresse aux acteurs et aux façons de réguler leurs interactions entre eux. Il développe notamment les concepts de groupements, d'entreprises, d'associations et d'institutions, ancrés sur une théorie de l'accord et des conventions qui prennent en compte l'acteur et le sens qu'il donne à l'action. Weber considère ainsi que les raisons qui poussent un acteur à agir sont infinies et qu'il n'est possible d'en prendre connaissance qu'en interrogeant l'acteur lui-même (Bernoux, 2010)

Weber (1905) propose de s'intéresser au changement au travers d'une étude approfondie de « l'esprit du capitalisme », montrant comment un changement économique s'effectue en étant catalysé par un système de croyances. Le changement est donc analysé au travers du sens que lui donnent les

[6] « Pour user d'une métaphore, on peut dire que les mesures statistiques sur lesquelles se fondent les approches macrosociologiques sont comme des photographies prises (avec un objectif spécifique) d'un avion en vol .Vu d'avion un territoire apparaît découpé par des cultures différentes (aux couleurs et aux formes géométriques différentes) des routes et autoroutes des concentrations habitations plus ou moins denses. Cette vue ne permet cependant pas de faire apparaître et d'appréhender les multiples activités sociales qui ont produit au cours du temps la structure particulière objectivée sur la photographie. Pour accéder aux processus, aux multiples actions et interactions qui ont façonné peu à peu le territoire, il faut prendre un parachute et descendre sur des points particuliers que l'on peut situer sur la photographie, pour voir ce que font les acteurs sociaux dans les maisons, sur les routes ou dans les champs. Et ce que nous donne voir ce nouveau point de vue ce n'est pas le même paysage, la même configuration, le même niveau organisation et de complexité » (Lahire, 1996, p.383)

individus. Weber se penche ainsi sur un changement d'envergure au niveau économique, social, politique et culturel, et met l'accent sur le rôle des acteurs et de leurs représentations - même si de fait cette étude ne correspond pas totalement au modèle compréhensif qu'il avait proposé (Boudon & Filleule, 2012) - .

Prenant appui sur Max Weber et sa sociologie compréhensive, de nombreux auteurs ont développé des théories et fait des recherches qui se focalisent sur l'acteur et développe des théories de l'action qui permettent d'appréhender le changement. Deux courants nous semblent particulièrement pertinents pour aborder le changement : le premier est l'interactionnisme symbolique et le second, l'individualisme méthodologique, qui comprennent chacun plusieurs théories, comme l'analyse stratégique, la sociologie des organisations, ou encore la sociologie de l'innovation.

L'interactionnisme symbolique

Traditionnellement, l'origine de l'interactionnisme symbolique[7] est attribuée à G.H. Mead, qui propose une sociologie compréhensive dans laquelle puiseront plusieurs sociologues renommés (Blumer, Becker, Dewey, Goffman, Hughes, Park ou encore Strauss). Ces chercheurs sont à l'origine de ce que l'on appelle l'École de Chicago (Morrisette, Guignon & Demazière, 2011) et qui développe et applique l'interactionnisme symbolique à de nombreuses sciences sociales différentes.

Formellement proposé par Blumer (1937), l'interactionnisme symbolique est selon Chapoulie (2011) un « label » aux contenus mal définis et aux limites floues, qui n'a pas la même signification en France ou aux Amériques et qui regroupe au côté de l'École de Chicago plusieurs courants de recherche bien différents, comme Garfinkel, Guiddens ou encore Schütz, qui inspirera notamment Berger et Luckmann (1986).

Tout en mettant en garde les chercheurs contre les effets néfastes de la labélisation qui ne permet de loin pas de prendre en compte la finesse des travaux et des analyses proposées, Chapoulie considère que malgré les différences qui séparent les nombreux et différents courants de recherche de l'interactionnisme symbolique, celui-ci désigne « des chercheurs qui se soucient d'analyser précisément le sens des actions et les univers symboliques dans lesquels celles-ci prennent place » (Chapoulie, 2011, p.ii).

De fait, « l'interactionnisme peut – et doit, en conséquence – être considéré comme un faisceau de postures et de perspectives, à la fois théoriques, car elles partagent une conception du social, et méthodologiques, car elles sont inséparables de l'enquête. » (Morrisette, Guignon & Demazière, 2011, p.3). Cette conception partagée du social puise

> A la sociologie compréhensive de Mead (1863-1931) qui conduit à privilégier des problématiques attentives à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions. Les chercheuses et les chercheurs qui inscrivent leurs travaux dans cette

[7] L'adjectif « symbolique » est parfois omis (Chapoulie, 2011), ou remplacé par d'autres adjectifs, comme « constructiviste » (pour Berger et Luckmann, 1986), « réaliste » pour Goffmann (1973) (Morrissette, 2011), ou encore stratégique (Le Bossé, 2016)

> tradition de recherche s'attachent, par conséquent, à étudier les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions qui lient les acteurs au quotidien, et s'intéressent aux significations qu'ils engagent dans ces interactions. (Morrisette, Guignon & Demazière, 2011, p.4).

Les auteurs s'inscrivant dans l'interactionnisme « adoptent une vision interprétative du monde et partagent certaines préférences méthodologiques tel le travail de terrain avec des données de première main » (Morrissette, 2011, p.11). L'interactionnisme favorise en effet les méthodes ethnographiques, en particulier l'observation comme moyen d'enquête (Chapoulie, 2011).

L'interactionnisme symbolique considère donc que l'acteur agit en fonction du sens qui émerge et qu'il interprète lors de ses interactions sociales et donc que le social peut être appréhendé par le chercheur qui s'intéresse aux individus et à leurs interactions (Etienne & al, 2004).

Selon cette vision, le changement ne peut être compris qu'en tenant compte du sens que les acteurs lui donnent et prend place en premier lieu dans leurs interactions, lesquelles sont observables. Par exemple, dans son ouvrage « Outsiders » Becker (1985) s'intéresse à un changement, celui qui conduit un acteur à devenir fumeur de marijuana. Il découvre que devenir fumeur relève d'un véritable apprentissage qui touche autant le sens de la pratique que sa gestion au niveau des interactions sociales. Ses méthodes d'enquêtes le portent à chercher dans les dires mêmes des acteurs le sens qu'ils donnent à leurs pratiques.

Les sociologues de l'école de Chicago ont écrit en anglais et ne vont influencer que tardivement la sociologie française – jusque-là largement structuraliste –, lorsque leurs écrits auront été publiés en français (Morrissette, 2011), notamment avec le succès de l'ouvrage de Becker « Outsiders » en 1985 (Chapoulie, 2011). Touraine (1984) parlera du « retour de l'acteur » (Morrissette, 2011), et les années 1990 voient de nombreux chercheurs francophones adopter des postures interactionnistes (Chapoulie, 2011).

L'un des champs de recherche qui se développe au sein de l'interactionnisme symbolique est la sociologie des mouvements sociaux, initié par Park lors de son analyse des foules (Filleule, 2009) puis poursuivi par de nombreux chercheurs, notamment par Herbert Blumer, Neil Smelser ou encore Alain Touraine (Filleule, 2009). Pour ce courant sociologie, les mouvements sociaux apparaissent lorsque des actions collectives sont motivées par la décomposition du système ou à l'apparition de nouveaux intérêts, ils sont donc mus par une volonté de changement ou au contraire pour résister à un changement (Melucci, 1978 ; Filleule, 2009, p.21). Les changements sont aisni étudiés au travers des mouvements et des luttes sociales qu'ils provoquent[8] (Touraine, 1984a). même si Melucci (1978) pointe du doigt le manque de théorisation du changement (p.22). Filleule (2011), reprenant les travaux de Aberle (1966), qui proposent quatre types de mouvements sociaux orientés vers le changement, considère cependant qu'il n'est pas possible de définir les mouvements sociaux par le changement,

[8] Baluteau (2003, p. 69 ; p.127) fait remarquer à propos des luttes sociales que la sociologie de la justification de Boltanski et Thévenot permet d'appréhender des changements qui n'ont pas provoqué de lutte, mais qui émerge d'un nouveau processus de justification.

du fait de la diversité des buts qu'ils poursuivent et de la possibilité qu'ils se transforment selon les configurations sociopolitiques dans lesquelles ils s'inscrivent (p.22).

L'individualisme méthodologique

La sociologie compréhensive de Max Weber a également inspiré un deuxième courant de recherche, celui de l'individualisme méthodologique, initié par Schumpeter (Boudon, 2004), identifié et utilisé qu'à la fin du 19e siècle (Bondon, 2004) et porté en France par Raymond Boudon.

De manière générale, l'individualisme méthodologique « consiste à envisager tout phénomène social, quel qu'il soit, à partir des motivations individuelles des acteurs et des effets que ceux-ci exercent les uns sur les autres » (Ruitort, 2014, par. 25) et se base sur trois postulats :

Le premier est que « tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances et d'attitude individuelle. (P1 : postulat d'individualisme) » (Boudon, 2004, p.281). Il s'oppose ainsi à toute théorisation holiste, récusant l'idée qu'une société consiste en un tout cohérent (Ruitort, 2014).

Le deuxième stipule que l'analyse sociologique a pour but de « comprendre » le pourquoi des actions, des croyances ou des attitudes individuelles responsables du phénomène qu'on cherche à expliquer » (Boudon, 2004, p.281), en cherchant à « reconstruire le sens qu'elles ont pour lui, ce qui – en principe du moins – est toujours possible (P2 : postulat de la compréhension) » (Boudon, 2004, p.281). Ce deuxième postulat semble largement rejoindre les préoccupations de l'interactionnisme.

« Quant au troisième postulat, il pose que l'acteur adhère à une croyance ou entreprend une action parce qu'elle fait sens pour lui, en d'autres termes, que la cause principale des actions, croyances, etc., du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter (P3 : postulat de la rationalité). » (Boudon, 2004, p.281). Ce dernier postulat élimine toute tentative d'explication externe au sujet, notamment la présence de violence symbolique, ce qui donne une direction d'analyse très précise, malgré que Boudon (2004) précise bien qu'il n'est pas forcément nécessaire que le sujet soit « clairement conscient du sens de ses actions et de ses croyances » (p.281), ni qu'il ne soit pas contraint par des causes externes.

L'individualisme méthodologique représente donc tout un courant de recherche qui prend appui sur ces trois postulats, tout en se déclinant ensuite en théories distinctes. En effet, certains auteurs y ajoutent des postulats supplémentaires, parfois avec des penchants instrumentalistes ou utilitaristes, alors que d'autres l'utilisent pour fonder la théorie du choix rationnel (Boudon, 2004). Cette théorie du choix rationnel qui se développe bien dans les champs de recherche qui touche l'économie, dont il est initialement issu (Boudon, 2004), donne naissance à l'homo œconomicus, soit la conception que l'acteur cherche à maximiser l'utilité dont il peut disposer en tenant compte des contraintes existantes (Ruitort, 2014) et réalise ainsi, « parmi l'éventail des choix possibles, en toute situation, le choix optimal » (Ruitort, 2014, ch.2)

Boudon se distancie cependant de cette conception, à laquelle il préfère « l'homo sociologicus », qui dispose d'une rationalité limitée (proche du concept développé par Herbert Simon), décidant parfois

sur un coup de tête, sur un hasard, sur une envie qui ne sera à terme pas profitable, ou parfois qui ne dispose pas de l'ensemble des informations nécessaires pour prendre le meilleur choix possible (Ruitort, 2014).

Ainsi, pour Boudon, les changements ne peuvent être compris qu'en analysant les motivations personnelles des acteurs concernés, du sens qu'ils lui donnent et de leurs interactions, lesquelles sont rationnellement organisées par l'acteur. Le changement devient donc un agrégé d'actions rationnellement motivées et n'obéit dès lors à aucune loi prédéterminée (Boudon & Filleule, 2012). Boudon (1985) considère ainsi que la plupart des théories du changement social sont trop simplificatrices et ne permettent pas d'expliquer véritablement le changement de manière globale en restant toutefois pertinentes pour les réalités locales qu'elles proposent (p.10)

Boudon et Filleule (2012) remettent ainsi en cause les lois fonctionnalistes et structuralistes du changement, tout comme l'analyse de Max Weber sur le protestantisme qu'ils jugent non compréhensive, considérant qu'elles n'ont rien d'universaliste, mais sont au contraire locales, ne représentant ainsi que des modèles de changement qui s'appliquent lorsque des modalités particulières sont réunies. L'individualisme méthodologique permettrait cependant de dégager des « schémas d'intelligibilités », soit des structures générales du changement, cela au travers d'une théorie de l'action.

Dans son ouvrage La place du désordre (1984), Boudon propose une typologie des différentes théories existantes du changement social : paradigmes fonctionnalistes qui s'intéresse aux tendances quasi irréversibles ; paradigme structuraliste qui cherche à identifier les lois du changement ; paradigme qui s'intéresse aux formes du changement (Kuhn par exemple) ; paradigmes qui en cherchent la cause, matérialiste (conflit, déséquilibre, crise) ou idéaliste (croyance, idée, valeurs). Il remarques que toutes s'inscrivent dans l'idée qu'il existerait un « programme » identifiable, concordant avec des préjugés nosologique, structuraliste ou ontologique . Tout en mentionnant que chacune de ces théories a de l'intérêt, Boudon rejette l'idée d'un programme et propose une analyse du changement social au travers de l'individualisme méthodologique qui permet de ne pas enfermer le changement dans une direction unique, mais de découvrir des modèles qui sont généraux « non pas parce qu'ils valent pour toutes les situations observables, mais parce que leur forme est modulable en fonction de chacune des conjonctures empiriques que l'on veut expliquer » (Etienne, 1985, p.170)

Sans vouloir minimiser les qualités de ce courant, Grosseti (2004) constate que cette posture se limite « à l'analyse de tendances graduelles censées échapper à la contingence (et donc au politique) » (p.11). Cet auteur propose alors de « construire une théorie du changement social qui serait susceptible de « mieux prendre en compte l'imprévisibilité que celles qui existent » (Grosseti, 2004 p. 5), cela au travers d'une sociologie de l'imprévisibilité.

Grosseti (2004) veut reprendre les éléments pertinents des nombreux paradigmes ayant abordé le changement social tout en proposant un cadre théorique plus propice à l'analyse d'un processus en mouvement, notamment en théorisant l'imprévisibilité et en la prenant concrètement en compte. Il fait ainsi remarquer que dans l'histoire de la sociologie, au niveau épistémologique, l'imprévisibilité a d'abord été déniée (par Comte et Durkheim par exemple), puis considérée comme résiduelle par les

écoles durkheimiennes ou par l'école des Annales, ou encore considérée comme n'ayant aucune valeur scientifique (Weber, Boudon), rendant difficile l'analyse des changements (Grosseti, 2004). L'ethnométhodologie quant à elle considère l'imprévisibilité comme faisant partie de la contingence propre à tout fait social, ce qui ne permet pas non plus de penser le changement puisque toute idée de régularité est mise de côté.

Grosseti (2004) considère certes que cette vision sérielle permet de sélectionner des informations pertinentes pour certaines recherches, mais qu'elle est inopérante dans le cas du changement. L'auteur propose d'adopter une vision séquentielle en prenant en compte les éléments contingents et les éléments prévisibles, ce qui invite à revisiter nombre de paradigmes pour en saisir les éléments pertinents pour l'analyse du changement. Grosseti (2004) montre alors comment Durkheim ou Braudel, mais aussi Weber, Kuhn ou encore David ont, à leur façon, aménagé des espaces et esquissé des théories pour penser l'imprévisibilité et le changement.

L'analyse stratégique et la sociologie des organisations

S'appuyant sur l'héritage weberien ainsi que sur l'individualisme méthodologique de Boudon et la rationalité limitée de Simon, Crozier et Freidberg proposent avec leur ouvrage L'acteur et le système (1977) un nouveau courant de pensée avec l'analyse stratégique, qui débouchera sur l'émergence d'une nouvelle école de sociologie des institutions (Ruitort, 2014).

L'analyse stratégique tente de s'éloigner de la dichotomie entre l'acteur et l'institution, en essayant de contourner la question excessivement simpliste « l'individu est-il libre ou contraint ? » par le refus de postuler a priori concernant la liberté ou la contrainte de l'individu, celle-ci étant à mesurer concrètement sur le terrain en fonction des actions et des stratégies des acteurs (Ruitort, 2014). Crozier et Friedberg (1977) prennent l'acteur comme angle d'analyse, en le questionnant par rapport à ses actions et à sa stratégie, lesquelles laissent découvrir la marge de liberté disponible. Ils posent ainsi trois postulats : les hommes n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens, ils ont une certaine marge de manœuvre et suivent une certaine rationalité, qui est limitée (Boudon, 1985).

> L'acteur social envisagé par l'analyse stratégique n'est donc jamais réductible à un être appliquant un ensemble de principes intériorisés au cours de son processus de socialisation, dont le comportement se révélerait alors en grande partie prévisible. Au contraire, l'acteur social fait figure de stratège capable au sein des organisations (cadre des travaux empiriques de ce courant) de se fixer un certain nombre d'objectifs précis à atteindre et de s'en donner les moyens. L'acteur, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve, conserve toujours une marge de manœuvre, dans la mesure où toute organisation, même la plus contraignante, ne peut prédéterminer la totalité des actions possibles : des zones d'incertitude demeurent et attestent l'absence de régulation absolue. Les différents protagonistes qui se trouvent en compétition en sein de l'organisation tentent ainsi de maîtriser ces espaces de pouvoir non régulés afin d'y accroître leur influence. (Ruitort, 2014, par. 73)

L'analyse stratégique se concentre sur les rapports de pouvoir au sein de l'organisation et propose le concept de jeu, qui permet d'appréhender les espaces de lutte, de compétition, d'incertitude, de

négociation et de confrontation (Ruitort, 2014). L'organisation n'est ainsi pas considérée comme un organisme vivant, elle n'a pas d'évolution naturelle, elle est sociale, composée d'acteurs dont les logiques sont différentes, conflictuelles (Bernoux, 2010).

Pour l'analyse stratégique, le changement apparaît lorsque des tensions tendent à faire éclater l'organisation et que la crise engendrée débouche sur des processus d'innovation (Boudon, 1985). Le changement prend ensuite place dans les jeux de pouvoir des acteurs au sein de l'organisation. Il dépend donc des stratégies développées par les différents acteurs dans les espaces de liberté laissés par l'organisation. Ils approchent ainsi la thématique du changement en postulant que les acteurs et leurs relations sont au centre du processus, les changements prenant la forme d'apprentissages collectifs touchant l'ensemble des acteurs concernés et ne peuvent être réductibles à une imposition venant d'en haut.

Cet apprentissage est freiné par le phénomène bureaucratique (Crozier, 1963), qui empêche le changement d'être graduel ou permanent, mais implique plutôt la nécessité d'une crise : « on attendra pour effectuer un changement qu'une dysfonction soit devenue assez grave pour menacer la survie même de l'organisation » (Crozier, 1963 p.240). « Le rythme essentiel qui caractérise une organisation bureaucratique, c'est donc l'alternance de longues périodes de stabilité et de courtes périodes de crises et de changements » (Crozier, 1963 p.241)

Crozier et Friedberg (1977) critiquent les analyses fonctionnalistes du changement, amenant une vision évolutionniste et cohérente du changement. Pour eux, « le changement n'est ni une étape logique d'un développement humain inéluctable, ni l'imposition d'un modèle d'organisation social meilleur, parce que plus rationnel, ni même le résultat naturel des luttes entre hommes et de leur rapport de force. Il est d'abord transformation de leur système d'action. » (Crozier et Friedberg, 1977, p.383.), soit un apprentissage collectif.

Ainsi, pour ces auteurs, le changement est un phénomène essentiellement sociologique :

> Quand nous disons que le changement doit être considéré comme un problème sociologique, nous voulons dire que ce sont les hommes qui changent, que non seulement ils ne changent pas passivement, mais qu'ils changent dans leur collectivité et comme une collectivité : non pas individuellement, mais dans leur relation les uns avec les autres et dans leur organisation sociale. Si le changement peut être une réponse à des problèmes non sociologique, cette réponse est une innovation sociologique qui doit être étudiée en tant que telle. (Crozier & Friedberg, 1977, p.379)

Crozier et Friedberg (1977) s'intéressent alors à trois questions principales : comment une crise devient catalysatrice de changement, puisque certaines crises ne produisent rien, quelle est la « substance » du changement, soit l'avancée vers une situation plus satisfaisante, plus élaborée, plus épanouissante du changement, en fonction des valeurs de la société et finalement quelles sont les conditions qui conduisent des tensions qui jusque-là renforçaient le système en place viennent à le remettre en question et peuvent provoquer son éclatement (pp. 381-382)

L'analyse stratégique donnera naissance à un courant sociologique à part entière, celui de la sociologie des organisations (Ruitort, 2012). Revisitant de nombreuses théories des premières organisations de la société industrielle, notamment proposée par Weber, Taylor, Maslow, Mac Gregor, Herzberg, Merton, Parson, Loureau et Lappassade, Touraine, en les actualisant à la lumière des travaux de Crozier et Frieberg, cette école se revendique de la « nouvelle sociologie des organisations » (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 2005 ; Bernoux, 2009). L'adjectif « nouvelle » a pour but de bien marquer la distance qu'elle prend avec l'ancienne, sans pour autant chercher à la remplacer (Bernoux, 2009).

La nouvelle sociologie des organisations considère que le contexte tout comme les organisations ont passablement changé et qu'un nouveau regard est nécessaire, tout en gardant les acquis de l'ancienne génération (Bernoux, 2009). Ils rappellent également que les faits sociaux ne sont pas des données naturelles, mais qu'ils sont construits et qu'à ce titre, plusieurs interprétations du fait peuvent être proposées sans être fausses pour autant (Bernoux, 2009).

Cela conduit les théoriciens de la nouvelle sociologie des organisations à marier plusieurs approches initialement distinctes pour appréhender les organisations et le changement. Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (2005) constatent en effet l'existence d'un cloisonnement préjudiciable entre plusieurs théories dignes d'intérêt pour l'analyse des organisations : les ouvrages et théories de Sainsaulieu (1977), Reynaud (1989), Boltanski et Thévenot (1991), Crozier et Friedberg (1997), Callon et Latour () ou encore ne discutent aucunement entre eux. Ou s'ils le font, ce n'est que de manière très restreinte ou lapidaire, ne permettant aucun échange ni aucune discussion (Amblard & al, 2005). Il semble y avoir une forme de concurrence et une grande ignorance mutuelle entre ces approches, alors qu'elles pourraient être articulées et devenir complémentaires (Amblard & al, 2005).

C'est cette articulation que propose la nouvelle sociologie des organisations, en prenant le risque d'aller à l'encontre d'une épistémologie poppérienne dominante (Amblard & al, 2005) qui rejette l'idée accumulative des sciences en lui préférant la rupture. La sociologie des organisations rejoint ainsi une conception épistémologique initiée par Callon et Latour, qui proposent de concevoir la science en réseau (Amblard & al, 2005, pp.193-196) et voit donc la nécessité de lier plusieurs approches. Bernoux (2009 ; 2010) par exemple se base sur l'individualisme méthodologique, mais puise aussi dans l'interactionnisme et les sociologies fonctionnalistes pour construire son cadre théorique.

C'est ainsi que la « nouvelle » sociologie des organisations développe une théorie de l'organisation et des logiques d'action qui se veut faire discuter plusieurs grandes théories existantes tout en les actualisant et en les dépassent. Par exemple, l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg doit être adaptée puisque la situation n'est plus la même que lorsqu'elle a été proposée: aujourd'hui, les organisations sont plus ouvertes vers l'extérieur que par le passé, tout en étant plus contraintes par le contexte (Bernoux 2009).

La sociologie des organisations[9] propose alors de faire coopérer et discuter les théories de l'acteur et du pouvoir de Crozier et Friedberg (1977), de l'identité professionnelle de Sainsaulieu (1977 ; 1987),

[9] Nous avons choisi de ne pas ajouter à chaque fois l'adjectif nouvelle, puisque ce courant de recherche s'appuie largement sur les classiques, ces derniers sont donc encore largement représentés.

des règles du jeu de Reynaud (1989), des réseaux sociotechniques proposés par Callon et Latour (1991) ou encore des conventions et des accords de Boltanski et Théveno (1987 ;1989), tout en créant un cadre théorique qui lui est propre, celui des logiques d'action.

La sociologie des organisations considère ainsi le changement comme un phénomène complexe qui implique les acteurs et leurs relations, leurs réseaux, leurs jeux de pouvoir, les conventions et accords qui en découlent et qui modifient leur identité. L'angle choisi est donc de partir des acteurs et de leur marge de manœuvre, considérant qu'elle est limitée par l'organisation et son fonctionnement (Bernoux, 2009). Le changement prendrait donc place dans les logiques d'action des acteurs.

Les sociologies de l'innovation

D'autres approches sociologiques prennent pour objet d'étude le changement en soi, en se focalisant sur l'innovation, à l'exemple de Callon et Latour, chercheurs emblématiques du centre de sociologie de l'innovation[10], à l'origine de la théorie de l'acteur réseau ou sociologie de la traduction.

La théorie de l'acteur réseau prend sa source dans des études qui se veulent comprendre comment se construit le fait scientifique, cela au travers d'une approche qui tranche avec de nombreuses écoles de pensée épistémologiques et théoriques (Latour, 1987 ; Callon, 1989). En s'intéressant à la science en train de se faire, Callon et Latour récusent les modèles de diffusion de l'innovation, pour proposer un modèle de traduction, impliquant des transformations successives de l'innovation lorsqu'elle se répand, soit lorsque l'acteur se l'approprie. Ainsi, du point de vue de la sociologie de la traduction, l'acteur et son réseau sont déterminants pour l'innovation, qui ne sera ainsi jamais un simple copié collé, mais qui s'adapte selon les contextes (Callon, l'Homme & Fleury, 1999). L'innovation et l'environnement se transforment donc mutuellement (Callon et al, 1999).

Pour la sociologie de la traduction, la réussite ou l'échec d'une innovation ne dépend pas tant de ses qualités intrinsèques, mais plutôt de la manière dont elle est appropriée par les acteurs et portée par les réseaux. Or, Callon et Latour considèrent que le réseau doit aussi s'étendre à des acteurs non humains, soit les technologies, les matériaux ou encore la matérialité de l'innovation fait partie intégrante du processus et influence la possibilité d'une innovation à être traduite ou non (Callon et al, 1999). L'innovation tient donc plus à une forme d'organisation du réseau qu'à un contenu (Callon et al, 1999).

[10] Harrisson (2012) s'étonne du peu de travaux effectués par les sociologues sur l'innovation sociale. Nous constatons cependant que cette remarque est due à la définition assez restrictive de l'auteur quant à l'innovation sociale, qui n'inclut donc pas directement les analyses des sociologues tels que Callon et Latour. « L'innovation sociale est immatérielle et intangible, elle s'apparente dans sa forme à une innovation de service (Djellal & Gallouj, 2012). Dans sa finalité, l'innovation sociale contribue au mieux-être de la collectivité et à la justice sociale. C'est l'intérêt général qui est sous-jacent à l'action. L'innovation sociale est intentionnelle, motivée et planifiée par une action coordonnée. Elle impacte les changements sociaux. Le produit de l'innovation sociale est une construction sociale de nouvelles réalités, le changement de comportements, la structuration des institutions et l'«empowerment» des acteurs d'une collectivité spécifique liée aux qualités cognitives, relationnelles et organisationnelles (Howaldt & Schwarz, 2010) » (p.198).

Le cœur de la théorie de la traduction est constitué par l'idée que l'innovation, fût-elle géniale, n'a pas d'intérêt intrinsèque en elle-même, qu'elle ne porte de force que dans la mesure où elle est mise en réseau avec un ensemble d'éléments, des acteurs-actants, qui vont lui donner vie (Bernoux, 2010, p.221), tout en la modifiant.

L'illustration la plus célèbre de la sociologie de la traduction est celui du cas de raréfaction des coquilles Saint-Jacques dans la baie de Saint-Brieuc, qui voit les pêcheurs subir la situation comme une fatalité, les pouvoirs publics s'émouvoir sans savoir quoi faire, les scientifiques étudier la question et les consommateurs continuer d'alimenter la demande. Une innovation semble nécessaire pour sortir de cette situation problématique ; Callon et Latour (1978) montrent comment le fait de prendre en compte l'ensemble des acteurs concernés (contextualisation), de déterminer leurs enjeux et un bien commun afin de fédérer un réseau (mise en réseau), puis de donner à chacun un rôle à investir qui est accessible, utile et réellement nécessaire pour parvenir à atteindre le bien commun (démarche d'innovation changement) permet de réaliser effectivement une innovation (Bernoux, 2010, pp.221-225)

Quelques regards d'autres sciences

L'innovation a été prise comme objet d'étude de nombreuses autres sciences, notamment par l'économie des innovations, qui s'intéresse aux technologies techniques et montre comment « une différence initiale relativement faible et contingente peut décider du succès d'un standard technique ou d'un autre » (Grosseti, 2004, p.24). Ainsi, une innovation s'impose pour des conditions éphémères qui disparaissent au cours de son élaboration (David, 1985). Liebowitz & Margolis (1995) parlent alors de « path dependence », pour expliquer comment des conditions particulières qui surviennent durant l'élaboration de l'innovation et qui sont issues de choix contingents peuvent avoir des effets différés dans la mise en place de ladite innovation et se maintenir pour des raisons qui n'ont plus rien à voir avec les conditions d'émergence (Grosseti, 2004, pp.24-25).

Cette notion de « path dependence » est reprise par Sewell (1996), lorsqu'il propose une sociologie historique qui fait de l'acteur et de ses actions le centre de son analyse et s'intéresse aux cas particuliers ou un événement précis, témoins de décisions contingentes et totalement imprévisibles d'un ou plusieurs acteurs, mène à un changement des structures (Sewell, 1996). Cette vision fait intervenir des choix épistémologiques spécifiques[11], amenant à considérer le cours de l'histoire et donc des changements, comme dépendant d'une succession d'événements contingents, où l'acteur détient le rôle principal, capable de transformer des structures pourtant bien établies (Sewell, 1996 ; Grosseti, 2004). S'inscrivant à la suite de ce paradigme, Grosseti (2004) propose d'inclure l'imprévisibilité dans l'analyse sociologique. Il analyse les changements au travers du concept de bifurcations : une bifurcation est une situation dans laquelle « des changements (partiellement) imprévisibles affectent (relativement) durablement les acteurs, les ressources ou les formes sociales »

[11] L'auteur parle même de choix sulfureux

(Grosseti, 2004, p.109). Ces bifurcations influencent donc les séquences d'actions des acteurs, lesquelles sont encastrées les unes aux autres.

La géographie propose également quelques pistes intéressantes lorsqu'elle s'intéresse à la diffusion spatiale des innovations, à ses différents stades et conditions. Elle propose un modèle où l'innovation naît dans un foyer émetteur et se diffuse par un message via des canaux à des zones à proximité, non seulement géographiques, mais aussi culturelles ou hiérarchiques (par exemple de centre urbain à centre urbain). Il s'agit également de comprendre si les groupes de personnes susceptibles de recevoir l'innovation disposent des conditions requises pour l'appréhender (Saint-Julien, 1985). Les géographes identifient également des barrières à la diffusion de l'innovation, physiques, culturels, linguistiques, sociales, structurelles, légales, psychologiques, lesquelles peuvent avoir différents effets, absorbants, stoppeurs, réfléchissants, destructeurs de l'émetteur, perméable ou non (Saint-Julien, 1985). Cette approche est clairement fonctionnaliste, tout en considérant que l'innovation mériterait d'être analysée à différents niveaux, micro, méso et macro.

Gaglio (2011) rappelle que la notion d'innovation a d'abord été proposée par les sciences économiques, et plus précisément par Schumpeter, qui en parle comme étant une destruction créatrice. Dans le modèle Schumpéterien, l'innovation fait partie du capitalisme, assurant le mouvement du marché et son renouvellement (Gaglio, 2011). Schumpeter identifie plusieurs formes d'innovations qui peuvent concerner les biens ou les services, les modes de production, les marchés, les ressources ou encore les organisations. L'innovation est donc endogène au capitalisme, entraînant un processus de « destruction créatrice » (Schumpeter, 1990). Schumpeter propose également un modèle de diffusion des innovations qui apparaissent grâce à des individus marginaux qui inventent, inventions reprisent par des essaims d'imitateurs qui créent d'autres inventions complémentaires, d'où les inventions par grappes, puis finalement les règles du jeu économique se modifient pour stabiliser l'innovation (Alter, 2002a).

Dans le champ des sciences de l'éducation[12] Françoise Cros semble être une référence et a longuement étudié les processus d'innovation. Dans un article paru en 1997, Cros synthétise les apports des différentes sciences sociales concernant l'innovation, lesquels ont largement influencé les chercheurs en sciences de l'éducation. Cros (1997) résume les recherches et théories de plusieurs sociologue que nous avons précédemment présenté (Boudon, Crozier et Friedberg, Touraine, Callon et Latour) et en ajoute quelques-uns, puis met en évidence les apports de la psychologie sociale, notamment de Moscovici. Elle conclut que « ces auteurs parlent d'une théorie empirique et non spéculative de l'innovation en ce que la meilleure méthodologie d'analyse de l'innovation est d'observer chaque innovation dans sa diversité et d'essayer d'en dégager sinon les invariants, du moins les éléments transversaux. » (Cros, 1997, p.134). Elle conclut son analyse par la constatation que ces approches ne sont pas suffisantes pour parler de l'innovation dans le champ de l'éducation et de la formation:

> Les sciences sociales qui ont travaillé le processus de l'innovation, essentiellement technologique et organisationnelle, le font entrer dans leurs schémas explicatifs. Il apparaît que l'innovation est envisagée comme un élément « fluide » de la société qui s'inscrit dans une dynamique de

[12] Harrison (2012) s'étonne du peu de travaux en sociologique la sociologie ne se soit que peu intéressée à l'innovation sociale,

> transformation des individus, de leurs relations ou des organisations, tout en régénérant les institutions. Ces schémas seront souvent repris par les chercheurs en éducation dès lors qu'ils essayent de théoriser. Cependant, au contact de l'innovation en éducation, ces théories se trouvent quelque peu changées, ne serait-ce que par la nature même de l'innovation et par la complexité maximale qui s'y ajoute. (Cros, 1997p.137)

Cros (1997) identifie huit « entrées » différentes explorées en science de l'éducation pour aborder l'innovation, soit les travaux nord-américains basés sur des études empiriques, l'appropriation et l'approfondissement de ces premiers travaux par d'autres chercheurs, l'étude de l'innovation au travers du temps, les tentatives d'évaluations des innovations, l'analyse de l'articulation entre le politique et l'innovation pédagogique, les études portants sur le rôle des différents acteurs du monde scolaire quant à l'innovation, les recherches portant sur l'apprentissage organisationnel, et les recherches-actions.

Cros (1996 ; 1997 ; 2004) se situe quant à elle dans plusieurs de ces champs, tout en étant principalement occupée par le contexte français, où le système est centralisé. Elle considère que l'un des enjeux principaux est le repérage, l'évaluation et le transfert des innovations scolaires (Cros, 2004), alors que de nombreuses innovations apparaissent et disparaissent, sans forcément être valorisées ou transférées (Cros, 2004). Cros (2004) relève également la place centrale de l'acteur, mais aussi l'importance d'une institutionnalisation de la reconnaissance de l'innovation, alors que dans le milieu scolaire, toute tentative de changement généralisée serait considérée avec scepticisme.

Autres auteurs de référence pour l'innovation scolaire Huberman (1982 ; Huberman & Miles, 1984 ;1986) a travaillé entre l'Europe - notamment la Suisse - et les USA pour étudier la mise en place d'innovations scolaires. Huberman (1982) identifie plusieurs étapes de l'implantation d'une innovation, soit l'engagement des acteurs avec son lot de marchandage et d'adaptations, la mise en œuvre effective de l'innovation puis son institutionnalisation par la routinisation et enfin sa dissémination, qui peuvent suivre selon l'auteur plusieurs modèles différents, notamment Recherche et Développement, interaction sociale, résolution de problème ou encore dissémination et utilisation. Cependant, Huberman (1982) - tout comme Adamszweski (1996) - mettent en garde contre la surrationnalisation de ces modèles :

> Les modèles utilisés le plus couramment pour étudier les innovations scolaires ont tendance à être trop rationnels (comme le modèle de « recherche-développement-dissémination »), trop naïf sur le plan institutionnel (comme le modèle « d'interaction sociale ») et trop instrumentalistes (comme le modèle de « résolution des problèmes »). Ayant travaillé sur l'élaboration et le raffinement de ces modèles (Huberman, 1973 ; Havelock et Huberman, 1978), je suis particulièrement bien placé pour en voir les verrues. II en est de même pour les « stratégies » majeures d'innovation (par ex., Chin & Benne, 1976) qui recoupent les modèles et qui s'avèrent trop unidimensionnelles pour refléter la complexité empirique.(Huberman, 1982, p.61)

Pour appuyer ses dires, il mène avec Miles (1984) une étude approfondie de douze établissements scolaires différents, théâtre d'une mise en place des innovations diverses afin d'essayer de saisir les processus à l'œuvre. Leur étude très complète propose une analyse détaillée des différentes temporalités des innovations, des facilitateurs et des freins, des enjeux, des motivations et des actions des différents acteurs, jusqu'aux effets des innovations sur les étudiants, sur le système ou sur les

enseignants. Ils relèvent ainsi plusieurs pistes intéressantes, notamment l'importance de l'engagement des enseignants pour la réussite de l'innovation, le fait que l'innovation se transforme lorsqu'elle est mise en place et qu'elle transforme elle aussi autant les enseignants que l'organisation, ou encore le fait que les innovations n'ont pas toujours que des effets positifs (Huberman & Miles, 1984). Ils relèvent également la spécificité propre à chaque innovation, qui est fortement dépendante du contexte et des acteurs qui la mettent en place : il y a d'innombrables variables qui entrent en jeux et qu'il est difficile de généraliser. Les auteurs concluent humblement leur étude en identifiant ce qu'ils ont appris, sans prétention d'élever leur découverte en des lois générales.

Nous terminons ici notre incursion, qui vise à donner un aperçu des grands courants théoriques abordant la question du changement. Or, nous sommes conscients que notre état de la recherche n'est pas exhaustif, de nombreux autres auteurs ont contribué à l'analyse du changement, que ce soit en sociologie ou dans d'autres sciences. Plus encore, certaines approches ont été traduites pour les besoins d'un travail de recherche, donnant à voir un aspect particulier.

Pour reprendre un certain relativisme inhérent à la posture de Callon et Latour, les choix des grandes théories représentées ici dépendent vraisemblablement non pas de leurs qualités intrinsèques, mais plutôt de la qualité du réseau qui les ont portés et de la capacité des chercheurs, dont nous faisons partie, à leur donner du sens (Amblard, Bernoux, Herreros & Liviane, 2005), sans parler du fait qu'il pourrait s'agir d'un « simple » effet de contingence.

Cet état de la recherche, bien que non exhaustif, nous permet d'argumenter rationnellement l'utilisation ou la traduction de telle ou telle théorie dans notre recherche et de lui donner du sens. Plus encore, il nous permet de puiser dans ce gigantesque réservoir théorique et de faire des choix inévitables (Grosseti, 2004) afin de problématiser le changement à l'école de manière pertinente pour notre recherche.

Annexe 1.2 : le concept d'idéaltype

Il convient de dire quelques mots sur la définition de l'idéaltype. En effet, cette méthode de construction conceptuelle reste parfois sujette à polémique et mérite d'être stabilisée pour notre recherche. De plus, comme nous le verrons le recours aux idéal-types amène des considérations épistémologiques qui méritent d'être explicitées.

Max Weber (1904), qui a généralisé l'utilisation des idéal-types en sociologie, propose la définition suivante :

> On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal. (Weber, 1904, p. 141)

L'idéal-type correspond donc à une modélisation de la réalité (Coenen-Huther 2003), à une version stylisée de celle-ci (Schnapper, 1999, p. 18, cité par Coenen-Huther, 2003, page ???). C'est une construction intellectuelle (Weber, 1904), un modèle théorique purifié de variation contingente (Rocher, 1993, p. 629, cité par Coenen-Huther, 2003, page ???). L'idéal-type n'existe pas en soit, d'où son caractère idéal, idéel, fictionnel, abstrait, c'est une « abstraction sélective en fonction d'un point de vue particulier » (Coenen-Huther, 2003, p.538).

En effet, les éléments qui composent l'idéal-type ne se veulent pas être exhaustifs, mais sont le fruit de choix délibérés qui dépendent de l'angle d'analyse choisi et mis en avant par le chercheur, par le point de vue choisi (Weber, 1904 ; Coenen-Huther, 2003), mais aussi par ses valeurs[13], qui lorsqu'elles sont explicitées permettent l'accès à la connaissance (Caillé & Chanial, 2010). En effet, l'idéal-type s'inscrit dans une épistémologie d'inspiration kantienne qui considère que les éléments formels de connaissance préexistent à tout traitement analytique de données d'observation, un ensemble de faits n'acquiert un sens qu'après passage par le filtre d'une structure de connaissances (Coenen-Huther, 2003). Cette épistémologie est basée sur le pari d'une rationalité parfaite, « sur l'existence de mécanismes fondamentaux de la vie en société et d'invariants du comportement humain »(Coenen-Huther, 2003, p.542)

Le réel est considéré comme infiniment complexe, nécessitant un recours aux approximations pour tenter de le comprendre ainsi qu'une multiplicité des points de vue, considérés comme permettant de mieux le cerner (Weber, 1904 ; Caillé et Chanial, 2010).

[13] Cependant, bien que l'idéal-type soit aussi constitué en valeurs dans les choix de sa construction, il ne peut comprendre aucun jugement de valeur. L'idéal-type permet de restreindre l'intervention des valeurs à sa construction, elles ne sont pas censées interférer par la suite (Weber, 1904, p.142).

Pour Weber (1904), l'idéal-type, malgré ses approximations, les choix et les valeurs qui interviennent dans sa construction, peut être considéré comme valide, puisque d'une part sa construction est explicite, rationnelle, et d'autre parce que sa vocation est de participé à appréhendée une partie seulement du réel, puisqu'il est épistémologiquement impossible de l'appréhender dans sa totalité. Weber considère également que l'idéal-type doit obéir à une rationalité et à une argumentation rigoureuse, qui permet une certaine subjectivité.

> Pour autant, si Weber pose bien un « postulat d'incomplétude » [Colliot-Thélène, 2006, p. 38], il ne s'agit évidemment pas de renoncer à toute connaissance objective. Au contraire, en bon néo-kantien, il montre combien le chercheur, pour avoir prise sur la réalité sociale, est voué à produire des conceptualisations approximatives, à mettre en forme le flux ininterrompu des occurrences et des événements sous des types homogènes et non contradictoires, afin de le doter d'une unité, d'en produire une synthèse. En ce sens, loin de pouvoir prétendre constituer des « copies représentatives de la réalité "objective" », les concepts « sont et ne sauraient être que des moyens intellectuels en vue d'aider l'esprit à se rendre maître du donné empirique » [ETS, p. 193]. Tel est, on le sait, le sens de la méthode idéaltypique, de ces « utopies », de ces « tableaux de pensées » dressés par Weber comme autant de remèdes à toute réification des concepts scientifiques. (Caillé & Chanial, 2010, p.14)

Les choix qui sous-tendent la construction de l'idéal-type sont donc inévitables, compromettant sa neutralité, laquelle devient impossible. La seule solution de gagner en objectivité est de multiplier les points de vue. Il est donc possible selon Weber (1904) d'avoir plusieurs idéal-types pour un même objet, selon les intérêts et l'angle des auteurs, selon les significations que l'auteur donne à tel ou tel phénomène ou encore selon les relations entre ces phénomènes :

> De même qu'il existe une extrême variété de «points de vue » sous lesquels nous pouvons considérer ces phénomènes comme significatifs, on peut également faire appel aux principes les plus variés pour sélectionner les relations susceptibles d'entrer dans l'idéal-type d'une culture déterminée. (Weber, 1904, p. 142).

> Plus les relations qu'il s'agit d'exposer sont vastes et plus leur signification culturelle a été variée, plus aussi leur présentation globale et systématique en un ensemble de pensées et de concepts se rapprochera de l'idéal-type et moins il sera possible de se tirer d'affaire avec un seul concept de ce genre. D'où il ressort avec plus d'évidence et de nécessité de faire des essais répétés de constructions de nouveaux concepts idéal-typiques en vue de prendre conscience d'aspects toujours nouveaux de la signification des relations. (Weber, 1904, p. 147)

> La sensibilité wébérienne à la complexité infinie du réel interdit et invalide toute explication moniste ou monocausale, toute quête d'une cause dernière, toute régression à un point ultime de l'enchaînement causal, toute hypothèse d'une détermination « en dernière instance. (Caillé & Chanial, 2010, p.17)

> Il est, en effet, selon Weber, non seulement nécessaire, mais légitime et fructueux de se représenter le monde à partir d'une multitude de points de vue sans qu'aucun ne puisse prétendre à une quelconque hégémonie cognitive. D'autant plus que de nouveaux points de vue apparaissent continuellement. (Caillé & Chanial, 2010, P.15)

L'idéal-type dépend donc des choix et d'une certaine subjectivité du chercheur, du sens qu'il donne aux éléments et aux relations qu'il étudie. Ce sens répond à une logique rationnelle et cohérente, qui doit être argumentée, notamment par des observations historique ou empirique (Weber, 1904 ; Coenen-Huther, 2003). Certains idéal-types sont construits « en mettant en évidence les aspects majeurs d'une situation historique prise dans son ensemble, organisés de façon à faire apparaître une image cohérente » (Coenen-Huther, 2003, p.534). Ainsi, « l' idéal-type est 'un modèle synthétique' fondé sur l'attribution de sens par renoncement délibéré à l'exhaustivité. L'accentuation unilatérale ainsi produite résulte de la priorité accordée à l'un ou l' autre aspect de l' objet considéré » (Coenen-Huther, 2003, p.541)

En tant que tableau de pensée homogène, L'idéal-type « serait conforme à la réalité empiriquement observable si les actions et interactions en cause obéissaient à une logique pure que ne viendrait affecter aucun facteur extérieur à cette logique. » (Coenen-Huther, 2003, p.533). « Ils ne deviendraient réalité que dans un univers social gouverné entièrement par des logiques abstraites » (Coenen-Huther, 2003, p.534). L'objectif est alors de comparer et de mesurer les réalités empiriquement observables avec l'idéal-type : de nouvelles composantes sont ainsi identifiées, tout comme l'absence de certaines composantes idéal-typique. L'observation et la recherche de compréhension de ces variations est au centre de l'analyse (Coenen-Huther, 2003)

L'idéal-type propose un consensus, puisqu'il n'impose pas, mais suggère un point de vue qui ne cherche pas l'exhaustivité. Il est en outre conçu pour résister au temps et à l'histoire, puisqu'il ne définit pas une réalité en soit et est malléable, permettant justement l'analyse d'un objet et de ses variations au travers du temps (Weber, 1904) . En effet, l'idéal-type extrait par abstraction des éléments historiques pour créer une construction théorique, il n'est donc pas de l'histoire, mais un outil pour l'analyser.

Un idéal-type n'a en outre aucune prétention de prescrire ou de définir des « modèles justes » (Weber, 1904 ; Coenen-Huther, 2003), il est utilisé uniquement pour décrire, mesurer et analyser des réalités, qui peuvent correspondre à des phénomènes, des institutions, des acteurs (Weber, 1904). L'idéal-type n'est pas un but, c'est un moyen de connaissances, qui peut induire une méthode, consistant à mesurer les écarts entre l'idéal-type et la réalité observées (Coenen-Huther, 2003) La construction d'un idéal-type et sa confrontation à la réalité correspond donc à « une opération intermédiaire entre l'interrogation initiale du chercheur et les conclusions auxquelles ses travaux le conduisent »(Coenen-Huther, 2003, p.543)

Pour Weber (1904), nombre de concepts utilisés par les scientifiques sont de nature idéal-typique, ce qui leur garantit leur rigueur.

Annexe 1.3 : type de changement I et II

La construction de l'objet d'étude et de son contexte influence largement la manière dont les auteurs qualifient les changements (Cros, 2004). Or, les auteurs s'accordent à dire qu'il y a changement et changement (Mollo, 1989), tous n'ont pas la même portée ni ne touchent les mêmes réalités, toutes choses n'étant pas égales par ailleurs (Gaglio, 2011). « Il ne s'agit pas de la même innovation quand on change simplement de manuel scolaire ou quand on change de pratiques pédagogiques qui met en jeu les relations instaurées avec les formés » (Cros, 1997, p.141)

Gaglio (2011) propose ainsi une typologie de changement[14], qui concerne soit des produits, des procédés, des modes d'organisation, des services ou encore le monde social. Havelock (1971) distingue les changements de masse, ceux nécessitant l'acquisition de nouvelles compétences, ceux qui touchent les objectifs et finalement les changements qui concernent les valeurs et la vision générale de l'organisation (interprétation et traduction selon Huberman, 1973, p. 13). Huberman (1973) propose également de différencier les changements en fonctions de leur «produit », soit s'il s'agit de matériel (dont les manuels scolaires), de programme ou de méthode d'enseignement (objectifs) ou de relations interpersonnelles, les deux derniers interrogeant directement ou indirectement les valeurs et les conceptions de l'acteur. Il identifie également quatre types de changement qui concernent : les connaissances, les attitudes, les comportements individuels ou les comportements de groupe, avec une graduation dans la complexité et la durée du changement (Huberman, 1973, p.13).

Si les processus de changement ne sont pas les mêmes selon leur objet, Dubet (2000) fait le lien entre l'objet du changement, l'échelle de la temporalité et esquisse une échelle de la « grandeur » du changement. Il identifie ainsi trois « types » de changement qui se différencient selon l'échelle de contexte et l'objet d'étude choisi: les « petits » changements, qui concernent le programme, les modalités d'évaluation ou encore les multiples directives, qui sont extrêmement nombreuses et courantes (Dubet 2000). Il y aurait ensuite des changements plus conséquents, concernant le système scolaire dans son ensemble, lequel est notamment passé d'une école d'élite à une école de masse ou encore d'une pédagogie centrée sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève. Le troisième type de changement serait plus global et donc encore plus important, il concerne le « programme institutionnel », soit le mode de socialisation de l'école ainsi que sa nature en tant qu'institution, qui n'aurait selon Dubet (2002) pas changé depuis des siècles, mais qui serait mis à mal dans la société actuelle.

Williamson (2000) propose une approche semblable, liant temporalité et objet du changement et identifiant quatre niveaux de changement. Le premier concerne les institutions, comme les coutumes, les traditions, les normes, les religions qui demanderait des siècles pour se modifier. Le deuxième concerne l'environnement institutionnel, les règles du jeu, soit les codes légaux, les systèmes éducatifs, qui peuvent changer en quelques décennies. Le troisième niveau est relatif aux

[14] Gaglio parle en réalité d'innovation, qu'il considère comme une forme de changement. Nous reviendrons sur les liens entre innovation et changement plus tard.

organisations et leur gouvernance, soit à la manière de jouer le jeu – par exemple les contrats -, ce qui peut changer en quelques années. Le quatrième niveau concerne les changements constants au sein de l'organisation, comme les allocations des ressources, l'emploi, le personnel qui ne cesse de se transformer.

Ces différents objets de changement mettent en évidence qu'il existe plusieurs composantes de l'institution (outils, structure, relation, valeur, normes, etc.), et que le changement ne concerne pas toujours l'ensemble d'entre elles. S'il semble pertinent de bien identifier les composantes institutionnelles concernées par le changement, Alter (2000) rappelle que le changement devrait ensuite être remis dans l'entièreté de son contexte et analysé dans la globalité de l'organisation, parce que toutes les composantes sont généralement impliquées dans différentes formes de changement et sont systémiquement liées : « l'effet global représente un effet bien plus important que la seule addition de chacun des éléments » (p.171). Cependant, il reste impossible de s'assurer que toutes les variables ont été prises en compte (Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010)

Les différences entre les types de changements évoqués sont dues à la manière dont les auteurs construisent théoriquement leur objet de recherche et ses contextes (Baluteau, 2003). Cela laisse à penser que le choix de l'objet d'étude est une composante essentielle et déterminante de l'échelle de contexte

De nombreux auteurs (Smelser, 1962 ; Bateson, 1972 ; Watzlavick, Weakland & Fisch 1975 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Melucci, 1978 ; Monetti, 2002b ; Baluteau, 2003 [15]; Bernoux, 2010 ; Abernot & Eymery, 2013 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013) proposent de différencier deux « types de changements », en fonction de leur « profondeur » - ce que nous avons choisi d'appeler « substance du changement», comme proposé par Crozier et Friedberg (1977) pour décrire la portée de l'avancée qu'un changement apporte vers une situation plus satisfaisante, plus élaborée, plus épanouissante, cela étant jugé en fonction des valeurs de la société dans laquelle s'effectue le changement. D'autres auteurs s'intéressent également à cette question en proposant d'autres conceptualisations.

Pour Watzlavick, Weakland et Fisch (1975, p.28), le premier type prend place à l'intérieur du système, alors que le deuxième type modifie le système lui-même. Bateson (1972) parle d'homéostasie (maintien du système par adaptation) et l'évolution (changement de système) (Saint-Jean & Seddaoui, 2013). Tout comme Smelser (1962) ou encore Crozier et Friedberg (1977), Baluteau (2003) identifie des changements qui tentent de perfectionner une configuration en place (changement dit superficiel), alors que d'autres amènent à des changements de configuration (changement profond). Filleule (2011) traduit cette distinction en parlant de changement qui touche les normes (superficiel) et de changement touchant les valeurs (profond). Melucci (1978) parle de changement interne ou de changement de structure (p.46). Baluteau (2003) identifie des changements qui tentent de perfectionner une configuration en place (changement dit superficiel), alors que d'autres amènent à des changements de configuration (changement profond).

Les changements superficiels, les adaptations seraient de nature à créer des conditions favorables à un changement plus profond – Melucci (1978) identifie la présence de contradiction apparaissant lors

de changement superficiel, alors que Blumer parle d'insatisfaction (cité par Filleule, 2011) -, par exemple si les nouvelles normes entrent en concurrence avec les valeurs du système.

Pour résumer, le premier type de changement comprend les adaptations, les évolutions du système, lequel effectue des microtransformations pour assurer sa survie, cela sans briser sa continuité et ses permanences. Le deuxième type concerne des changements plus « profonds » qui cherchent à modifier de manière globale les règles du jeu, les normes et les valeurs.

> Il y a une différence entre la simple accommodation à une demande (pour laquelle le changement ne serait que l'adhésion à de nouvelles règles sans avoir engendré de nouvel apprentissage) et l'appropriation d'un savoir qui laisse accéder à de nouveaux liens pour reconstruire des représentations initiales et créer une nouvelle réalité. (Abernot et Eymery, 2013, pp.54-55).

Huberman (1973) différencie ainsi les changements en fonction de ce qu'ils provoquent : une substitution (on remplace un élément par un autre), un remaniement (on prend un élément pour le mettre ailleurs), une adjonction (on ajoute des éléments compatibles avec l'ensemble), une restructuration (on déconstruit et on reconstruit avec les mêmes éléments), une élimination sans remplacement, un renforcement de ce qui existe déjà (Huberman, 1973).

Quelques années après cette théorisation du changement, Huberman, accompagné de Miles (1984) s'intéresse plus précisément à l'investissement que le changement demande aux utilisateurs pour qualifier la consistance du changement. Cros (1997) rejoint ces deux auteurs, argumentant que les différences principales entre ces différents types de changements relèvent des exigences d'investissement et de transformation - ce qui d'ailleurs influe sur la durée nécessaire pour la réalisation du changement et démontre que les différentes échelles sont interconnectées-, l'auteure faisant la distinction entre les innovations technologiques (technique et organisationnelle) et les innovations sociales (Cros, 1993).

Annexe 1.4 conceptions ou représentations ?

Giordan et Vecchi (1987) avancent que les sciences humaines, et particulièrement la sociologie et à la psychologie sociale, se sont parfois trop focalisées sur les représentations sociales partagées, univoques, imposées, sans suffisamment tenir compte de leurs modes de constructions au niveau individuel, occultant la manière dont l'acteur construit individuellement ses représentations :

> La recherche d'un dénominateur commun exclut toute la connaissance un peu précise de ce que pense, d'une manière détaillée, tel individu. Certes, sur de nombreux aspects généraux, il existe, dans une population donnée, une sorte de consensus maximal d'approche de la réalité naturelle et sociale ; certes, chacun puise dans son milieu de vie les éléments indispensables à l'élaboration de son propre savoir, mais […], face au constituant un peu plus fin de la réalité, face aux problèmes de l'appropriation des connaissances, les apprenants ne manifestent pas tous la même attitude. L'hypothèse d'une seule représentation sociale est trop forte ; il y a variété de points de vue et de questionnement, chacun faisant sa propre coction et se situant, lors des moments de communication, sur des positions contradictoires. (Giordan & Vecchi, 1987, pp.69-70)

Les auteurs reconnaissent qu'au niveau cognitif et biologique, de mêmes mécanismes sont en jeux pour chacun d'entre nous lorsqu'il s'agit de construire des représentations. Ils sont également bien conscients qu'apprendre est « (…) par principe, affaire d'interaction » (Giordan, 2016, p.120), et donc que le contexte social et les interactions influencent largement le processus d'apprentissage et la construction des représentations. Le sujet apprend au cours de son histoire sociale, dans un contexte social commun à d'autres acteurs, au travers de média et d'expérience de vie quotidienne, lesquelles peuvent être très semblables pour les individus d'une société donnée (Giordan & Vecchi, 1987, p.66). Ainsi, les auteurs reconnaissent l'influence du social sur l'apprendre, qui n'est donc pas minimisée, et l'utilité du concept de représentation sociale, partagée par une population donnée. Mais ils mettent en garde contre une trop forte homogénéisation des modèles, considérant que chaque acteur reste fondamentalement unique et différent, cela aussi dans ses apprentissages. Il reste donc pertinent de tenter de comprendre l'apprendre selon un angle personnel, individuel, même si celui-ci sera nécessairement incomplet, puisque la dimension interactionnelle est bien réelle[16].

> La « conception », telle que nous la reconnaissons, est donc non pas le produit, mais d'abord le processus d'une activité de construction mentale du réel. Cette élaboration s'effectue bien sûr à partir des informations que l'apprenant reçoit par l'intermédiaire de ses sens, mais aussi des relations qu'il entretient avec autrui, individus et groupes, au cours de son histoire, et qui demeurent gravées dans la mémoire. Mais ces informations sont codées, organisées, catégorisées dans un système cognitif global et cohérent, par rapport à ses préoccupations et aux usages qu'il en fait (Giordan & Vecchi, 1987, p.86)

[16] Le social et le personnel ne s'opposent donc pas, il n'est pas possible de déterminer la source, il s'agit simplement de deux dimensions différentes, qui existent ensemble.

Annexes 1.5 : l'histoire de vie comme conception identitaire

Dans notre conceptualisation, l'acteur existe et se construit au travers de ses actions (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005, p. 200). Son identité dépend donc des constructions de sens qu'il donne à son action et donc à lui-même, ces conceptions identitaires jouant un rôle pour ses actions futures et donc pour le changement.

Or, l'identité de l'acteur résulte plus généralement de son histoire de vie, qui est une composante identitaire ayant une influence déterminante sur le changement. En effet, l'acteur change et apprend selon qui il est, selon ses conceptions initiales, tout cela étant le produit de ses expériences passées et du sens qu'il a donné à ses actions et à son histoire, ainsi que des conceptions qu'il porte sur sa période de vie actuelle et sur les périodes passées (Girodan, 2016).

L'histoire de vie est complexe parce qu'elle est composée d'une intrication d'éléments que l'acteur a vécus sans le choisir et de choix qu'il a fait. Une sociologie à tendance plutôt déterministe propose le concept de socialisation et d'habitus pour décrire cette composante identitaire.

De manière générale, la socialisation désigne le processus par lequel un acteur acquiert les normes, les valeurs et les rôles qui régissent la vie en société, cela tout en se faisant une place au milieu d'elle et de s'y intégrer, tout en « incorporant » la société et le rôle qui est le sien comme une composante de son identité.

La socialisation dispose donc de composante individuelle et collective, elle désigne un double processus par lequel une société modèle l'habitus d'un individu pour qu'il convienne à son fonctionnement, alors que dans un même temps, l'individu s'approprie, et parfois modifie les normes et les valeurs de cette société pour pouvoir y vivre, en faire partie. Il y a donc une certaine réciprocité dans la socialisation, qui peut être plus ou moins importante, même si de manière générale, les théories de la socialisation s'inscrivent dans des paradigmes fonctionnalistes où l'individu ne dispose que de peu de marge d'action.

Nous considérons ainsi la composante individuelle de la socialisation comme faisant partie de l'histoire de vie et comme relevant des choix de l'acteur, alors que la composante sociale doit être analysée ultérieurement, lorsque nous abordons la question des rôles et des institutions. La socialisation se rapporte ainsi plutôt à un processus d'apprentissage :

> Les sociétés traditionnelles forment l'habitus à travers des modes de socialisation qui font appel aux sanctions de l'expérience plutôt qu'à une éducation formelle. Bourdieu explique la genèse de l'habitus par l'intériorisation des contraintes objectives, par un apprentissage par essais et erreurs qui sélectionne progressivement des réponses adaptées à l'environnement physique et social. Cela n'exclut nullement une intention éducative, mais elle prend des chemins détournés, organisant l'expérience, façonnant l'habitus à travers récompenses, frustrations, conditionnements et sanctions. (Perrenoud, 1996a)

La socialisation forme ainsi l'habitus, qui est un réseau de conception[17] sur lequel l'acteur n'aurait que très peu prise, parce que disposant d'une forme d'autonomie, notamment relative au fait que ce réseau est en grande partie inconscient. Cela amène la considération que certaines conceptions sont inconscientes. Nous préférons cependant considérer, et c'est un choix théorique, que si l'habitus est conditionné par des contraintes externes, c'est bien l'acteur qui leur donne du sens et une place dans son réseau sémantique et donc dans sa construction identitaire. Il dispose donc d'une marge de choix.

Cela d'autant plus que la socialisation n'est pas un processus uniforme ni unique (Lahire, 1998). L'acteur dispose en effet plusieurs socialisations, qui s'interposent au niveau temporel et social. L'acteur peut donc être à même de développer plusieurs habitus différenciés, qu'il choisit d'incarner en fonction des contextes particuliers dans lesquels il s'insère.

Pour Kaufmann (2004), l'une des définitions de l'identité valable pour toutes les formations historiques est qu'elle est le reflet des structures par les individus. Le pluriel des structures indique que l'acteur a de plus en plus la possibilité de choisir entre le reflet de plusieurs structures ou de marier plusieurs structures pour construire son identité. Plus encore, « pour un même rôle socialement prescrit de manière générale, ego peut créer des styles varier et donner divers sens à son action » (Kaufmann, 2004, p.67)

L'habitus de Bourdieu s'apparente à un réseau de conceptions sur lequel l'acteur n'aurait que très peu prise, parce que disposant d'une forme d'autonomie, notamment relative au fait que ce réseau est en grande partie inconscient. Cela amène la considération que certaines conceptions sont inconscientes. Nous préférons cependant considérer, et c'est à nouveau un choix théorique, que si l'habitus est conditionné par des contraintes externes, c'est l'acteur qui leur donne du sens et une place dans son réseau sémantique et donc dans sa construction identitaire. Il dispose donc d'une marge de choix.

L'habitus de l'acteur joue un rôle dans le changement dans le sens où il est composé de conceptions qui le prédisposent à être plus ou moins réceptif, compréhensif, actif vis-à-vis de tel ou tel changement. Ainsi, l'origine et l'environnement social, l'éducation reçue (socialisation primaire), l'expérience scolaire (socialisation secondaire), la formation suivie (socialisation professionnelle), les expériences marquantes de l'acteur sont tout autant de composantes identitaires de l'histoire de vie qui sont à prendre en compte dans l'analyse du changement pour l'acteur, cela dans la perspective où c'est lui qui en construit le sens.

Cela devient encore plus pertinent en considérant la rétrospection de la construction de sens : lors d'un changement, l'acteur peut être amené à remettre en question et éventuellement à transformer le sens de certains éléments biographiques, qui vont influencer son identité (Bernoux, 2009, p.155).

[17] Selon Bourdieu (1972) l'habitus est un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (p. 178-179).

Les théories de la socialisation amènent ainsi plusieurs éclairages d'importance pour la problématique du changement et plus particulièrement pour la construction du sens. D'abord, elles mettent en évidence l'importance des expériences passées de l'acteur, qui constituent une grille de lecture qui lui permet d'appréhender le monde, mais font également office de filtres, qui vont influencer toute nouvelle construction de sens, et donc influencer la façon dont il interprète le projet de changement, la façon dont il y entre et le modifie.

> L'action pédagogique est constamment sous le contrôle de l'habitus, selon au moins quatre mécanismes: une partie des « gestes du métier » sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles; même lorsqu'on applique des règles, lorsqu'on mobilise des savoirs, l'identification de la situation et du moment opportun relève de l'habitus; la partie la moins consciente de l'habitus intervient dans la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle, de toute conduite de projet; dans la gestion de l'urgence, l'improvisation est réglée par des schèmes de perception, de décision et d'action qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur. (Perrenoud, 1996a, par.11)

En d'autres mots, l'histoire de vie de l'acteur va influencer la manière dont il va déconstruire le sens et le reconstruire, ce qui représente autant de résistances ou de facilitateurs, puisqu'elles sont fonctionnelles au moment où le changement émerge, participant à sa compréhension par l'acteur.

Les théories de la socialisation permettent d'identifier la provenance de certains matériaux de construction de sens, comme le milieu social, la formation, le vécu professionnel, tout en mettant en évidence le fait que plus le changement se rapproche des valeurs de l'acteur, de ce qu'il considère comme étant de sa personnalité, ou plus le changement lui permet de gagner en cohérence, plus il sera probable que l'acteur s'y engage. Il existe ainsi une certaine reproduction, que nous ne voulons pas considérer comme déterminée, mais comme probable.

Annexe 1.6 : apports complémentaires concernant le concept d'institution

L'institution dans la sociologie fonctionnaliste durkheimienne

Durkheim (1894) va jusqu'à considérer que la sociologie est LA science des institutions, de leur genèse, de leur fonctionnement et de leur transformation. Les institutions sont alors des faits sociaux, c'est à dire « des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieur à l'individu, et qui sont doués d'un pouvoir de coercition en vertu duquel il s'impose à lui » (Durkheim, 1894, p. 29).

Les faits sociaux consistent en manières collectives d'agir, de penser, de juger, de sentir, d'être et de faire, mais aussi en états d'âme collectifs, en représentation, en croyances et en pratiques sociales, qui existent à l'extérieur des consciences individuelles, dans les consciences collectives, sociales. Les institutions sont ainsi un produit de la collectivité – soit par des individus et des organisations – en un temps T et leur survivent, cristallisant des façons d'agir ou de penser qui permettent à chacun de prévoir comment les autres vont agir, cela posant les bases du contrat social (Durkheim, 1894).

Pour perdurer, les institutions disposent de « supports », notamment des mœurs, du droit, des sentiments, des outils d'éducation, des règles, des écrits (Durkheim, 1894) qui sont enseignés, voir imposés, aux nouveaux membres de la collectivité, au travers d'un mode de socialisation spécifique.

De manière générale, les institutions sont des faits sociaux particuliers parce qu'elles préexistent à l'individu (Durkheim, 1894 ; Mauss & Fauconnet, 1901). L'institution s'inscrit donc dans une société donnée, elle s'impose à l'individu, notamment au travers de l'éducation (Mauss & Fauconnet, 1901). De manière générale, elle s'inscrit dans un récit social qui fait sens et elle a une ou plusieurs fonctions sociales. Elle est constituée d'un système de normes et de valeurs qui définissent ses frontières, ainsi que d'un système des sanctions sociales, positives ou négatives, selon la manière dont l'individu s'y conforme ou non (Durkheim, 1894 ; Mauss & Fauconnet, 1901).

L'institution dans la sociologie compréhensive wébérienne

Max Weber (1913/2016) inscrit l'institution dans un cadre conceptuel spécifique, toujours considéré comme idéal-typique. Il commence par définir l'entente :

> Nous entendons par « *entente* » *[Einverständnis]* le fait qu'une activité qui s'oriente d'après les expectations que suscite le comportement d'autrui possède une chance « valant » empiriquement de voir ses expectations se réaliser, pour la raison qu'il existe objectivement une probabilité selon laquelle les autres considéreront pratiquement eux aussi ces expectations comme significativement « valables » pour leur propre comportement, malgré l'absence de tout accord préalable. (Weber, 1913b/2016, p.32)

Lorsque des individus se réunissent en vue d'une finalité, ils forment un groupe et précisent les ententes qui fondent leur association, « dont les ordres statués sont, dans les limites d'un champ d'action définissable, imposé avec un succès (relatif) à toute action définissable selon des critères déterminés » (Weber, 1913/2016, p. 158). L'association a pour but de déterminer les comportements des membres et à les rendre prévisibles, chaque individu ayant intérêt et confiance que les autres se conformeront au règlement, si lui-même s'y plie (Weber, 1913/2016). Jusque-là, nous retrouvons les éléments théoriques développés pour l'organisation.

Une association devient institution lorsque ses membres fondateurs la quittent et qu'elle continue de fonctionner, soit lorsqu'elle s'applique à l'individu sans résolution rationnelle par finalité de sa part, lorsque des individus déterminés édictent et modifient les règlements sans l'accord de l'ensemble des individus incluant l'entente ou encore lorsqu'il existe un moyen de contrainte face à ceux qui n'obéisse pas à l'entente (Weber, 1913/2016).

L'institution définit donc un « ordre », soit un « contenu de sens d'une relation sociale » (Weber, 1913/2016, p.130) qui est considéré comme valide, exemplaire et obligatoire par un groupe d'individu, dont l'action est directement orientée par l'institution. Weber (1913/2016) considère que l'institution peut orienter l'action autrement que par le respect de son sens. Un comportement déviant ne respecte pas le sens de l'institution, mais le fait de cacher ce comportement est de fait une orientation de l'action. Weber considère également que des institutions peuvent être contradictoires et cohabiter, et que leur sens originel peut changer sans altérer leur forme (1913/2016 p. 222).

L'institution se base donc sur une domination légitime, qui peut être de trois types, légale-rationnelle (valeurs), traditionnelle (affect) et charismatique (croyance). Tout comme l'association, l'institution produit une forme de socialisation particulière qui permet une construction de sens et concerne une activité particulière, définit un système d'action et un système de rôle pour l'accomplir, elle charge des personnes précises pour ce faire (Weber, 1913/2016)

Bien que plus juridique, la définition de Weber (1913/2016) comporte de nombreux points communs à celle de Durkheim, comme l'inscription de l'institution dans une société donnée, son imposition sans adhésion à l'individu ou encore, avec le concept d'ordre, la présence d'une fonction, d'un sens social, de normes, de sanction (coercition) et de frontières identifiables (Weber, 1913/2016, p.130)

Ces éléments nous intéressent dans le cadre de l'analyse du changement, puisqu'ils permettent de comprendre les contraintes et les contextes des changements, tout en permettant d'identifier des irréversibilités sociales, non construits par l'individu, mais adoptés par lui et avec lesquels il doit composer s'il change.

Durkheim et Weber proposent deux visions qui semblent se rejoindre, mais qui dispose d'un cadre théorique différent, Durkheim choisissant un angle plutôt déterministe alors que Weber adopte un paradigme compréhensif. De nombreux sociologues se sont rattachés à l'une ou l'autre de ces visions, tout en essayant de les développer pour éviter leurs écueils (Lallement, 2010).

Partant de là, Dubet (2002) – tout comme Buton (2010), mais avec un découpage quelque peu différent (p. 23) – considère que l'on peut relever trois courants de définition de l'institution (p.22).

Regards contemporains sur l'institution

Le premier courant, issu de la conception wéberienne de l'institution, est porté par la sociologie des organisations ; elle ne fait globalement que peu de différence entre institution et organisation, comme le constate Pesqueux (2006) :

> L'entreprise (et ses catégories) serait l'organisation de référence et la « science des organisations» serait également susceptible d'offrir un contenu scientifique à la compréhension de ce que sont les institutions, celles-ci pouvant être étudiées au travers du concept d'organisation, tout comme les institutions pourraient être considérées comme offrant un cadre de compréhension des organisations. (p.4)

De nombreux auteurs ont en effet développé des modèles organisationnels qui semblent pouvoir servir d'outil d'analyse de l'institution, notamment Boltanski et Thévenot (1987) et leur sociologie des conventions ou encore la théorisation de la structuration des organisations par Mintzberg (1977). L'institution serait alors simplement une forme d'organisation un peu plus rigide et ancienne (Pesqueux, 2006).

Pourtant, certains auteurs, notamment Dubet (2002), Pesqueux (2006) ou encore Salvador (2006), avancent que cette assimilation entre institution et organisation est dommageable, considérant que leur cadre théorique ne se recoupe pas complètement et que l'on perd en finesse à faire cet amalgame, notamment au niveau historique et symbolique (Salvador, 2006).

Dubet (2002) expose que cette assimilation produit nombre de malentendus « car si la plupart des institutions peuvent être organisées, il ne va pas de soi que toutes les organisations sont des institutions » (p.23). Pour Dubet (2002), la complexification et la croissance des organisations participent à l'affaiblissement des institutions. L'assimilation des institutions aux organisations reste donc problématique et réductrice, éliminant notamment l'ancrage historique et symbolique de l'institution (Pesqeux, 2006 ; Salvador, 2006)[18]. Pour notre part, nous considérons qu'il est pertinent de séparer théoriquement les organisations des institutions.

Un deuxième courant théorique considère l'institution comme « un ensemble d'appareils et de procédures de négociations visant la production de règles et de décisions légitimes » (Pesqueux, 2006, p.23). Un processus d'institutionnalisation permet l'acquisition pour une organisation d'une reconnaissance légale, constitutionnelle ou réglementaire. Cette conception est indissociable du développement de l'espace démocratique, ce qui précise certes la définition, mais la réduit aussi considérablement. Comme Dubet (2002), nous la jugeons trop restreinte, mais nous notons qu'elle a

[18] Pour notre part, nous considérons également qu'il n'est pas aisé d'appliquer le cadre théorique de la sociologie des organisations à l'analyse de l'école comme institution. Par exemple, bien que certains éléments puissent effectivement être transversaux, nous trouvons très difficile de rapprocher une logique entrepreneuriale à la logique scolaire.

l'avantage de mettre en lumière l'une des fonctions et des composantes principales de l'institution, soit la production de règles.

Le troisième courant, structuraliste, prend comme base l'approche fonctionnaliste de Durkheim et considère l'institution dans son historicité, son symbolisme et ses modes de socialisation. L'institution est ainsi une construction sociale dont la finalité est orientée vers un bien commun, général, social – soit bien différent d'une organisation, dont la finalité reste restreinte et particulière à un contexte (Pesqueux, 2006) – . Ce courant est toujours considéré comme proéminent en sociologie (Tournay, 2011) et a donc été le plus largement développé, de nombreux auteurs ayant apporté leur pierre à l'édifice.

Critiques de l'approche durkheimienne et éléments de réponse

L'approche durkheimienne fait face à trois critiques principales. La première est que sa conception de l'institution est bien trop déterministe, ne laissant pas suffisamment de place à l'individu. Nous sommes bien conscients que le concept d'institution propose un angle d'analyse particulier qui cherche effectivement à cerner les effets déterminants de l'institution sur l'individu. Mais il nous semble que comme l'ensemble de notre cadre théorique met l'acteur au centre, il y a très peu de chance que nous tombions dans ce biais. De plus, en lisant les propositions de Durkheim, ainsi que les écrits de ses successeurs, nous constatons que cette question a été travaillée à de multiples reprises afin de corriger le tir.

La deuxième critique porte sur le penchant naturaliste de l'oeuvre de Durkheim, certainement orientée par le contexte scientifique très évolutionniste de son époque. Salvador (2006) fait remarquer que lorsque Durkheim utilise le concept d'organisation, il est effectivement dans cette conception naturaliste. Cependant, cet auteur considère que lorsque Durkheim construit son concept d'institution, il sort de sa logique organiciste, considérant que l'institution n'a rien de naturel, mais qu'elle est proprement sociale et humaine, cela provoquant certaines contradictions dans son travail (Salvador, 2006). Nous considérons donc que ce biais ne concerne pas cette conceptualisation spécifique.

Une troisième critique faite à Durkheim est qu'il semble considérer l'institution comme un système cognitif supra individuel ayant sa pensée propre (Douglas, 2004). Cette perspective heurte, parce que traditionnellement, on ne prête qu'aux individus la capacité de penser, d'être intentionnel. Douglas (2004) répond à cette discorde en avançant qu'il est effectivement inconcevable d'accorder une capacité d'intentionnalité aux institutions, elles ne pensent pas par elles-mêmes, mais ce sont les individus qui pensent à travers les institutions, lesquelles leur permettent de répondre rapidement aux questions complexes.

Les institutions servent ainsi de repères, elles fournissent des significations (Weber, 1913/2016 ; Weick, 2003), des logiques d'actions pré-élaborées, que l'individu intériorise et utilise lors de dilemme. L'institution est alors une convention considérée comme légitime par les individus, qui assure le lien

social et la solidarité du groupe social, parce qu'elle assure à cette société une même catégorie de pensée (Douglas, 2004).

Reboul (1989) abonde dans ce sens, considérant que les institutions ont comme fonction commune de créer la confiance présumée – qu'un individu agit de manière prévisible selon telle institution – ce qui contribue à maintenir le lien social. Pour Reboul (1989), l'institution est irréductiblement sociale, c'est une réalité qui dépasse la conscience et la volonté des individus. Mais lui aussi affirme que l'institution n'a pas de conscience ni de finalité, celle-ci appartenant aux individus qui contribuent à la créer puis à ceux qui vivent sous son « autorité ».

Les auteurs contemporains semblent donc conscients des biais de l'approche durkheimienne de l'institution, ils les ont pris en compte et ont proposé des alternatives afin de les minimiser.

Plus encore, comme notre travail s'ancre principalement dans une sociologie compréhensive, une approche plus structuraliste pour décrire l'institution semble faire sens pour éviter de minimiser le rôle des structures, et débouche sur un métissage théorique intéressant. Nous choisissons ainsi d'inscrire notre conceptualisation de l'institution dans ce paradigme, cela en commençant par explorer les apports théoriques récents.

Annexe 1.7 : construction et transformation de la forme scolaire, de l'âge grec au 21e siècle[19]

1.1. Structure et enjeux d'une contextualisation sociohistorique

Notre cadre théorique insiste sur l'importance de contextualiser le changement pour le définir en tant qu'objet construit. En effet, le contexte permet de préciser les échelles avec lesquelles le changement est analysé, et plus encore, il permet d'argumenter la présence même de changement, puisque le changement se définit par une rupture qui n'est constatable qu'en rapport à des irréversibilités existantes, lesquels ne sont généralement pas statiques, mais évoluent.

Ces irréversibilités peuvent concerner des dimensions personnelles (croyances, logiques d'actions, éléments d'identité) qui dans le cadre de notre recherche sont analysées au travers des entretiens, qui permettent également de toucher aux dimensions organisationnelles et institutionnelles, cela en prenant l'acteur comme angle d'analyse.

La contextualisation historique de l'institution scolaire a pour but d'identifier les irréversibilités institutionnelles et organisationnelles du changement en prenant l'angle de l'institution, qui offre une vision plus globale et plus objective que ce que peuvent indiquer les acteurs[20]. En effet, les sociétés disposent des finalités éducatives fondées en valeurs qui déterminent leur école, laquelle est donc dépendante d'un cadre historique et sociologique:

> chaque société fait appel, sur le plan éducatif, à des perspectives qui lui sent propres et qui relèvent de sa trajectoire sociohistorique. Ces perspectives sont d'ordre ontologique, relatives à la conception de l'humain, téléologique, relatives aux finalités humaines et sociales, philosophique, relatives aux courants de pensée, psychologique, relatives au sujet, sociologique, relatives aux rapports sociaux, épistémologique, relatifs au rapport au savoir, didactico-pédagogique, relatives aux pratiques enseignantes, axiologique, relatives à l'agir humain. (Lenoir, 2008, p.44)

En ce qui concerne l'école, les irréversibilités institutionnelles ont été identifiées et théorisées par de nombreux auteurs à l'aide de différents concepts : Durkheim (1948) parle de l'école comme d'un « milieu moral organisé » ; Vincent (1994) propose le concept de « forme scolaire », alors qu'Hofstetter et Schneuwly (2017) le trouvent trop restreint et proposent plutôt le concept de « forme école », qui englobe également les modalités de transmission, soit la relation pédagogique, mais aussi le contexte sociohistorique qui la rend possible. Dubet (2002) semble aller dans ce sens en proposant le concept de « programme institutionnel », qui englobe un processus plus large. Houssaye (2014) théorise ce qu'il appelle la « pédagogie traditionnelle » et qui inclus autant des dimensions relationnelles que normatives ou organisationnelle.

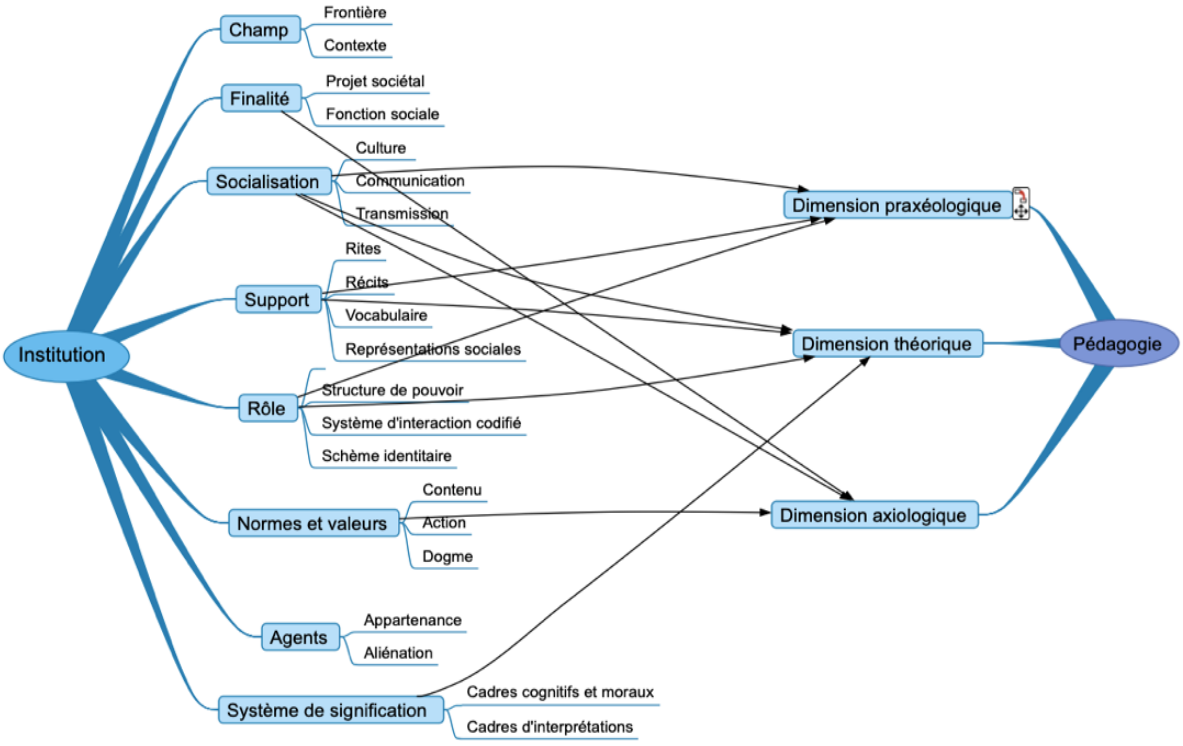
Ces différents concepts se rejoignent sur le fait que leurs auteurs considèrent qu'ils ont une origine sociale et historique et qu'ils disposent d'une forme stable dans le temps, ce qui correspond à une

[19] Cette annexe est un résumé du contenu de l'annexe 2 « complément historique ».

[20] Une analyse de l'organisation « classe » au travers de focus groupe ou d'observation, permettrait de mieux cerner l'organisation, mais pour des raisons de faisabilité, nous n'allons pas mener ces analyses dans le cadre de cette recherche.

irréversibilité, laquelle est composée de plusieurs dimensions, qui peuvent être agencée selon plusieurs modèles et ainsi correspondre à plusieurs concepts différents qui mettent en lumière certains aspects plutôt que d'autre.

Dans notre problématique, nous avons choisi de décrire cette forme à l'aide du concept d'institution, celui-ci étant composé d'un champ, des finalités, des modes de socialisation, des supports, un système de rôle, des agents, des normes et des systèmes de signification. Notre conceptualisation de la pédagogie, avec les dimensions axiologiques, théoriques et pratiques est un modèle différent, mais contient les mêmes éléments, agencés différemment, de manière moins précise, et ne portant pas spécifiquement sur l'institution.



Dans le cadre de ce travail, nous optons pour le concept d'institution scolaire plutôt que de celui de forme scolaire ou de pédagogie traditionnelle, que nous considérons comme englobées dans le concept d'institution. Nous continuerons à parler de « forme » pour parler de la stabilisation des dimensions institutionnelles, ce qui correspond à l'utilisation de ce concept. De plus, comme notre étude se concentre sur la pédagogie, nous continuerons d'utiliser le concept de pédagogie traditionnelle pour cibler les aspects pédagogiques de l'institution.

Notre contextualisation sociohistorique a donc pour but d'identifier la formation et la transformation de l'institution école, cela au travers des différentes dimensions que nous avons théorisées pour l'institution, puisque celles-ci déterminent une partie des matériaux et dynamiques du changement pédagogique, notamment la culture, les normes et le fonctionnement institutionnel dans lequel se déroule le changement. Au travers de cette analyse de l'institution, nous abordons les questions de pédagogies.

Notre contextualisation sociohistorique de l'école a donc pour but de dresser le portrait d'une institution, en identifiant ses modalités d'apparition, de stabilisation et de transformation, en fonction des différentes dimensions. Il s'agit de mettre en évidence l'existant, de mettre en relief les éventuelles ruptures au niveau institutionnel et d'argumenter pourquoi il s'agit de rupture, ainsi que de donner consistance aux matériaux de construction de normes d'une part, mais également de rôles d'autre part. Ces matériaux peuvent en effet avoir une influence sur la construction du sens des acteurs et la définition de leur rôle respectif.

Notre historique a donc un double but : premièrement, dresser le contexte du changement en prenant comme point de référence l'institution, ses frontières, son cadre de références, cela en construisant la dimension des normes, notamment les règles partagées, la culture institutionnelle et le fonctionnement institutionnel, qui sont autant de variables qui influencent la construction de sens des acteurs et leurs rôles respectifs. Deuxièmement, identifier les réformes en cours qui disposent de potentialités pédagogiques et les argumenter, pour montrer en rapport de quoi ces réformes peuvent être considérées comme des « réformes » et en quoi elles pourraient être tenues de pédagogiques, selon nos définitions conceptuelles.

1.2. Faire de l'histoire, un cas d'école

L'histoire de l'école est encastrée dans l'histoire de nombreux autres objets, comme celle des idées, de l'éducation, de l'enseignement, de la pédagogie : « une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique » (Mialaret 1976, p.131).

Ainsi, l'histoire de l'école se confond parfois avec l'histoire de toute une constellation d'autres institutions, comme l'Église, l'État, l'université, la formation des enseignants, les sciences et plus particulièrement les sciences de l'éducation ; cette histoire est influencée par nombre d'événements historiques, comme la chute de l'Empire romain, la Réforme ou encore des révolutions qu'elles soient politiques, économiques ou sociales.

L'école est une institution complexe, tentaculaire, dont les influences sont tantôt régionales, tantôt internationales. « Il faut replacer l'école dans l'histoire globale, elle est le produit d'une société et d'un temps, ni un idéal, ni un absolu, une solution parmi d'autres » (Crubellier, 1979, cité par Plaisance et Vergnaud, 2012, p.6)

Selon les époques, les peuples, les territoires, les langages, l'école ne désigne pas le même champ sémantique, le vocabulaire lui-même devient problématique, puisque les significations changent et décrivent des réalités différentes (Hofstetter, 1999). Même les auteurs n'arrivent pas toujours à se mettre d'accord, ayant parfois eux aussi des définitions différentes, alors que certaines périodes et certains aspects de l'école sont encore méconnus et insuffisamment étudiés (Schulze Busacker, 2012).

Le chercheur qui s'attelle à une approche historique de l'école peut ainsi choisir parmi d'innombrable point de vue et point d'entrée. L'analyse proposée ici ne peut être que partielle et est orientée par des choix théoriques voir épistémologique, puisque « l'histoire est toujours plus ou moins une reconstitution, une interprétation du passé, en fonction de facteurs personnels, institutionnels,

idéologiques », et géographique (Raillon, 2007, p.319). Or, ces choix nous permettent de positionner notre analyse sur les échelles d'analyse du changement que nous avons identifié dans notre problématique.

1.2.1. Échelle de temporalité

Nous avons opté pour un historique non événementiel, soit sans une chronologie très précise. En effet, « extrêmement utile, une chronologie peut se révéler un instrument dangereux. Il ne suffit pas de l'antériorité d'un fait par rapport à un autre pour déterminer une filiation, une causalité, un lien historique entre eux deux » (Raillon, 2007, p.319). L'événement pourrait quant à lui restreindre notre historique à un fait particulier, alors que nous cherchons plutôt à identifier dans l'histoire l'installation et le développement de l'institution-école, à décrire les caractéristiques de cette institution, puis à identifier les éléments qui amènent une dimension institutionnelle à passer d'une forme à l'autre, éléments qui peuvent cette fois-ci être événementiels.

Afin de mettre en évidence les formes stabilisées de l'institution scolaire dans une temporalité, nous avons choisi, à l'exemple de Durkheim (1938a, 1938b) lorsqu'il fait l'histoire de la pédagogie, de découper l'histoire de l'école en plusieurs « âges ». Nous avons pris comme référence les âges proposés par Durkheim, tout en en ajoutant plusieurs, ces âges étant définis en fonction d'éléments extérieurs ayant influencé l'école. Le passage d'un âge à un autre indique des changements ou des évolutions, notre but est d'identifier les éventuelles ruptures et de les classer en fonction des différentes dimensions institutionnelles.

Le choix des « âges » implique que certains éléments sont à cheval sur deux périodes, et devront être développés dans deux âges différents. Dès lors, les temporalités relatives aux siècles sont des indications qui ne seront pas forcément respectées à la lettre, cela tout en gardant à l'esprit que « Tout découpage historique comporte une large part d'arbitraire » (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981), en particulier lorsqu'il s'agit d'institution.

Puisque « toute étude historique (…) doit s'ouvrir par une sorte de préface évoquant, au moins sommairement, la situation antérieure à partir de laquelle va se développer le problème étudié » (Marrou, 1978, p.49), nous avons débuté notre analyse par l'âge grec (5^{e} – 2^{e}) siècle avant Jésus Christ), suivit de l'âge romain (2^{e} siècle avant J.-C. au 4^{e} siècle après J.-C.), puis l'âge monastique (4^{e}-8^{e} siècle) l'âge carolingien (8^{e}–11^{e} siècle) , l'âge scolastique (11^{e}-15^{e} siècle), l'âge humaniste (15^{e}-17^{e} siècle), et enfin l'âge libéral (17^{e} et 20^{e} siècle)[21].

Pour des raisons de longueur et de pertinence, en ce qui concerne l'analyse historique de l'école depuis l'école grecque jusqu'à l'école humaniste, nous avons choisi de ne présenter ici qu'un résumé des éléments déterminants de ce qui préfigure, installe puis transforme l'institution-école libérale[22].

[21] La question d'identifier la période actuelle sous un nouvel âge pourra être discutée après les analyses des entretiens, puisqu'ils donneront des indications quant à la pertinence de parler d'un nouvel âge

Des analyses plus développées et reprenant les éléments présentés sont proposées en complément dans l'annexe 5.

Ce choix s'explique par le fait que l'institution scolaire, dans laquelle s'inscrit la pédagogie traditionnelle, semble s'être assise définitivement lors de l'âge libéral, lorsque l'école devient un instrument des États-nations naissant, publique, obligatoire, gratuite et laïque, ces éléments participant pleinement à son identification. Il est dès lors plus facile de cibler l'analyse, ce d'autant plus que ces réalités semblent être globalisées, et qu'en devenant une institution étatique, elle est dépendante d'un système légal dont les frontières sont déterminées.

L'école s'ancre donc dans une réalité locale, géographiquement déterminée par un cadre légal, qu'il s'agit de contextualiser en prenant en compte les influences internationales. Nous souhaitons développer ce point plus en détail en abordant l'échelle de contexte.

1.2.2. Échelle de champ

Notre champ géographique est la Suisse romande, nous souhaitons donc nous concentrer spécifiquement sur cet espace. Cependant, un historique défini uniquement par une zone géographique nous semble trop arbitraire, puisque la frontière est un concept relativement récent et n'est en rien imperméable, des influences plus vastes sont à prendre en compte.

En effet, suite à nos lectures, nous constatons que l'école en Suisse romande trouve son origine dans l'histoire de l'école gréco-romaine, de l'école chrétienne puis même durant quelque temps de l'école française[23]. Ces découpages semblent plus pertinents qu'un découpage national (Durkheim, 1938a), cela au moins jusqu'à l'apparition des nationalités européennes[24] (Durkheim, 1938a), et plus précisément des Constitutions suisses de 1848 puis de 1874.

En effet, entre le 18e et le 20e siècle, les frontières se figent petit à petit et les États nationaux se renforcent dans une identité composée d'altérité, alors que l'école devient un « véritable

[23] En effet, historiquement, la Suisse romande fut territorialement française de nombreuses fois (Gallo-Romaine, Franque, Burgonde, Carolingienne, Mérovingienne (Martin, 1910) et Napoléonniène (Troger, 2006)), mais aussi démographiquement, puisque la Suisse romande a connu une émigration française importante, notamment lors de la Réforme. De plus, l'école relève de l'église pour l'ensemble du Moyen Âge, le découpage ecclésiastique n'étant pas le même que le découpage politique. Nous considérons donc aussi que les sources concernant l'histoire de l'école française sont pertinentes pour la Suisse dans le laps de temps allant de l'antiquité à la constitution de 1803.

23 « Au XVIe siècle, les grandes nationalités européennes sont, en grande partie, constituées. Alors qu'il n'y avait au Moyen Âge qu'une Europe, qu'un monde chrétien, un et homogène, de grandes individualités collectives existent maintenant, qui ont leur physionomie intellectuelle et morale. L'Angleterre a pris conscience d'elle-même et de son unité avec les Tudor, l'Espagne avec Ferdinand de Castille et ses successeurs, l'Allemagne avec les Habsbourg (quoiqu'avec une moindre netteté), la France, avant toutes les autres, avec les Capétiens. La vieille unité chrétienne était donc définitivement brisée. »(Durkheim, 1938a, p.134)

24

conservatoire en vase clos de l'identité nationale » (Droux & Hofstetter, 2015a, p.8). L'école prend alors une forme plus « locale », géographiquement déterminée par les frontières et les lois. Chaque société à ainsi une lecture adaptative des principes et orientations des réformes internationales (Lenoir, 2008).

Cependant, Droux et Hofstetter (2015a) remarquent dans un même temps que malgré les guerres et les nationalismes, un renforcement des échanges transnationaux s'effectue, cela en particulier dans la seconde moitié du 19e, laissant transparaître que les lois, notamment scolaires, sont influencées par des idéologies qui ne s'arrêtent pas aux frontières.

Les échanges portant sur l'école et la pédagogie s'effectuent au travers de multiples canaux : réseaux d'experts et de communautés savantes, milieux académiques, ligues militantes, associations de professionnels, fédérations syndicales, communautés confessionnelles, organisations politiques, réseaux féministes, revues pédagogiques ou encore exposition universelle (Droux et Hofstetter, 2015a), qui vont permettre la circulation d'une véritable culture scolaire européenne, laquelle est aussi coloniale et devient donc mondiale (Ramirez & Boli, 1987 ; Matasci, 2015).

Hofstetter (1998) identifie ainsi une « Europe pensante », avec des élites qui échangent et avancent dans une même direction, « dont les grandes orientations […) sont communes aux États occidentaux en voie d'industrialisation qui ont nouvellement institué la démocratie » (p.2). Les frontières nationales sont donc perméables aux orientations pédagogiques, aux contraires des frontières confessionnelles, qui restent prégnantes jusqu'au 20e siècle.

Fontaine (2015a) parle quant à lui d'une « expérience pédagogique commune » engagée depuis le 17e siècle à l'échelle planétaire par les philanthropes, les élites, les religieux et les missionnaires, les philosophes, les instituteurs et les institutrices, les pédagogues ou d'autres connecteurs » (2015a, p.228), considérant qu'une véritable pédagogie occidentale s'est « construite de manière collective, au prix d'innombrables emprunts internationaux » (2015b, p.11), et s'est imposé un peu partout dans le monde. Houssaye (2014) juge également que la pédagogie traditionnelle s'est répandue dans de nombreux pays, dépassant les frontières nationales et culturelles.

Fontaine (2015a) met en avant l'existence d'un socle commun de la pédagogie occidentale fait de « métissages multiples » qui ont contribué à une standardisation silencieuse des savoirs scolaires et des pratiques pédagogiques, notamment la structure compartimentée des systèmes scolaires depuis le 19e siècle, alors que Houssaye (2014) avance que la victoire de cette pédagogie traditionnelle s'est effectuée dans la deuxième moitié du 20e siècle (p.29)

Matasci (2015) et Fontaine (2015a) considèrent eux aussi qu'il est possible d'identifier des lignes directrices fondant une culture scolaire mondiale, notamment la professionnalisation des enseignants, la laïcisation de l'école, l'obligation scolaire ou encore la gratuité de l'instruction de base, cette culture scolaire commune étant née d'une intense circulation des idées pédagogiques. Les États s'observent, les réformes menées dans l'un d'entre eux servent de modèle pour les autres, des réformes et débats semblables apparaissent de manière généralisée.

Cependant, même si l'institution scolaire semble être issu d'une culture commune, les réalisations nationales reste différentes : Matasci (2015) considère que l'internationalisation des phénomènes scolaire ne doit pas effacer les spécificités nationales, puisque désormais, l'État-nation est aux commandes de l'école, cela débouchant sur des différences notables d'un pays à l'autre, en termes de langue, de plan, de formation des enseignants, de politique, ou encore de temporalité.

Helmchen (1995) constate que la Suisse romande est plus orientée vers le modèle français, alors que la Suisse allemande tend plus vers le modèle allemand25. Corroborant cette analyse, Fontaine (2015a) considère que le particularisme de chaque système scolaire national provient d'une médiation et d'une retraduction locale de l'importation massive de méthodes et de pratiques pédagogique élaborée à l'international26.

> […) Maintes évolutions significatives des politiques éducatives peuvent également être décrites en tant que tendances générales, indépendamment des politiques poursuivies par les États-nations respectifs. (…) d'importants thèmes éducatifs, telles la sécularisation, l'obligation et la gratuité scolaire, loin d'être des produits purement cantonaux ou nationaux, doivent être interprétés sur fond d'évolutions générales à long terme dans les domaines économique et social. (Criblez, Hofstetter & Magnin 1999, p.12)

Il semble ainsi que depuis son apparition, l'école soit à la fois un phénomène global et local, les deux angles d'analyse sont pertinents, mettant en évidence des éléments différents et complémentaires.

C'est pourquoi nous avons choisi de présenter dans un premier temps un historique global jusqu'au 19e siècle, afin d'expliciter les tendances globales de l'école au niveau du contexte international, avant d'aborder dans un second temps l'école avec un angle local et national, puisque notre recherche se focalise sur un territoire précis, lequel se définit par un cadre légal géographiquement ancré. Nous adoptons ainsi deux échelles de contexte distinctes, qui s'encastrent. Cela nous permet d'avoir une vision contextualisée de l'évolution de l'école francophone bernoise.

Ainsi, dans la suite de cette analyse, nous présentons dans un premier chapitre un résumé de l'apparition de l'établissement et des principales transformations de l'école occidentale depuis l'antiquité jusqu'au 21e siècle, avec les débuts des influences libérales, cela dans leurs composantes internationales.

Dans un deuxième chapitre, nous analysons la mise en place de l'institution scolaire et de la pédagogie traditionnelle lors de l'âge libéral en nous concentrant sur la réalité d'un espace géographique précis, l'école francophone bernoise, tout en l'inscrivant dans son contexte d'influence prédominante, l'espace romand de formation. Nous abordons également les transformations successives de cette école jusque dans la période actuelle, cela afin d'identifier les changements en train de se faire.

25 c'est le cas pour les influences de la pédagogie nouvelle et de la Reformpädagogik

26 Les expositions universelles semblent notamment être l'une des plateformes d'échanges pédagogiques entre pays, tout en stimulant les réformes scolaires (Gonon, 1999)

Dans un troisième chapitre, nous choisissons et décrivons les réformes récentes et encore en cours que nous souhaitons étudier, cela dans le contexte de l'espace romand du canton de Berne. Nous décrivons ainsi le fonctionnement institutionnel de cette école, lequel est constitutif du cadre dans lequel le changement pédagogique est analysé. Nous analysons ensuite chacune des trois réformes, nous les plaçons dans leur contexte historique, géographique et social. Nous identifions ainsi leurs composantes pédagogiques et institutionnelles, cela nous permettant de contextualiser les analyses de cas issues des entretiens. Nous terminons le chapitre en résumant les matériaux et processus de construction de normes avec lesquels les enseignants doivent composer. Nous nous intéressons ainsi aux règles institutionnelles et la culture qui en découle susceptible d'orienter et de contraindre l'organisation de la classe et la pédagogie de l'enseignant, cela toujours dans le cadre de l'école francophone bernoise.

Pour cette période longue de près de 3000 ans, nous avons analysé l'histoire de l'école suisse romande au travers de l'histoire d'autres institutions qui l'englobe, comme la culture grecque, l'empire romain puis carolingien, l'Église catholique, la réforme protestante ou encore le mouvement intellectuel des humanistes puis des Lumières, et enfin les réformes libérales européennes.

Nous n'avons donc pas cherché à mettre en évidence le particularisme de la Suisse romande, considérant que l'histoire de son école est le produit de mouvements plus généraux. Avant d'être « bernois et francophone», ce territoire géographique a d'abord été gallo-romain, catholique puis protestant et influencé par l'humanisme et les Lumières. Nous considérons donc que pour les premiers âges, l'histoire de l'école bernoise est avant tout l'histoire de l'école romaine, chrétienne et humaniste[27], et que ces catégories d'analyse sont plus pertinentes que ne le serait une catégorie purement géographique, qui ne prend réellement sens que lors de l'apparition de l'État-nation, lors de l'âge humaniste[28].

1.2.3. Âge grec (5e-2e siècle av. J.-C.)

Bien que conscients que d'autres formes d'éducation institutionnalisée ont vu le jour en Asie (notamment en Mésopotamie, Égypte, Judée, mais aussi Chine et Japon), les auteurs considèrent

[27] Forster (2008) montre qu'en Suisse et en Suisse romande, les différentes écoles correspondent à notre analyse historique : il y avait des écoles romaines, carolingiennes, monastiques, jésuites, humanistes en Suisse. Prendre l'Église comment entité d'analyse nous semble particulièrement pertinent, dans le sens où la suisse romande a été soumise à Rome et témoins actifs de la Réforme, alors que les écoles étaient avant tous confessionnelles. Nous avons également largement étudié l'histoire de l'école au travers de ce qui se passait dans le territoire qui deviendra la France, en considérant que culturellement et géographiquement, ces régions étaient très liées et s'influençaient mutuellement, analyse soutenue par Fontaine (2015a), qui considère également que la Suisse et la France s'influencent mutuellement dans les domaines pédagogiques, en particulier à partir du 18e siècle. D'autres historiens suisses, comme Bloch (1999) et Hofstetter (1999) prennent aussi des références de pays limitrophe pour expliciter l'histoire suisse.

[28] L'analyse socio-historique présentée dans ce chapitre et les suivants est un résumé d'une analyse plus complète, présentée en annexe 2.1.

habituellement que l'origine de l'école occidentale se situe aux alentours du Ve siècle avant Jésus-Christ (Houssay, 2002 ; Marrou, 1948a ; Riché, 2016 ; Rouche, 1981 ; Tardif et Gauthier 2012).

Alors que la culture hellénistique s'installe et que les cités se font puissantes, elles promeuvent un idéal de l'homme, civilisé, vertueux, sage, cultivé, artiste, capable de s'affranchir de ses passions. Or, la vision du monde qui prédomine est que seul le savoir rend libre, l'enfant n'étant pas encore un vrai homme.

Devant cet idéal, les familles citoyennes organisent l'éducation de leurs enfants : dès sept ans, ils vont apprendre la lecture et l'écriture, le calcul et certaines pratiques culturelles (Marrou, 1948a), cela en étant enseigné par des maîtres, lesquels sont souvent des citoyens quelconques voir des esclaves, les « pédagogues » antiques.

Ces maîtres ont pour charge les aspects techniques de l'éducation hellénistique et ne s'occupent pas du cœur de l'éducation, soit le projet de l'homme idéal, qui incombe à une autre forme d'éducation (Marrou 1948a ; Rouche, 1981). Cette école n'est donc pas investie d'un projet moral ou philosophique, elle donne les bases techniques nécessaires pour pouvoir devenir citoyen, la maîtrise des lettres et des chiffres, ainsi qu'une certaine connaissance culturelle (Marrou, 1948a).

L'école secondaire est tenue par le grammairien, qui accueille les enfants sachant lire et écrire couramment. L'enseignement est alors très littéraire, porté principalement sur la grammaire et les écrivains classiques (Homère, Hésiode, Apollonios, etc.). Il s'agit de lire, d'apprendre par cœur, d'expliciter le texte, d'en faire un commentaire, permettant un premier enseignement moral. Celui-ci participe à l'édification de la cité et de sa culture, elle en est la base et son avenir, chargé de la faire perdurer (Rouche 1981). L'importance de l'école est donc reconnue, plusieurs cités financent directement l'école, afin de permettre à tout citoyen d'y participer. (Marrou, 1948a, p.159).

Les méthodes pédagogiques principales sont la récitation et la répétition, l'apprentissage se fait du simple au complexe (alphabet, syllabe, mots puis textes). L'utilisation des châtiments corporels et de l'émulation comme moyen de motivation sont courantes. Le maître a généralement entre 5 et 6 élèves, jusqu'à maximum 9 chez Isocrate (Gauthier, 2012), lesquels sont parfois encore accompagnés par un pédagogue, un esclave chargé d'amener l'enfant à l'école, de lui porter ses affaires, mais aussi de s'assurer de la continuité de sa formation (Marrou, 1948a, Rouche, 1981).

Les écoles supérieures, notamment les académies, sont réservées à une élite, elles enseignent les arts libéraux, la géométrie, l'astronomie, l'arithmétique, la musique, la rhétorique, la médecine, la philosophie, soit les savoirs considérés comme nécessaires pour être un citoyen capable de diriger la cité. Cet enseignement est porté par des penseurs, sages, philosophe ou rhéteur reconnu, comme le fut Platon, Aristote ou Isocrate. Cette école jouit d'une réputation conséquente.

Si Tardif (2012) considère que cette « école » hellénistique n'a que très peu en commun avec l'école moderne, Marrou (1948a) rappelle que « l'histoire de l'éducation dans l'antiquité ne peut laisser indifférente notre culture moderne : elle retrace les origines directes de notre propre tradition pédagogique. » (p.12). En effet, bien que le contexte soit tout à fait différent, l'école grecque contient plusieurs caractéristiques institutionnelles qui semblent émerger :

L'école est construite comme un lieu d'apprentissage extrafamilial, lequel dispose la finalité, soit d'équiper les enfants de savoirs techniques utiles pour la vie de et dans la cité (champ). Le système de norme ne semble que peu constitué par des valeurs, lesquelles sont enseignée ailleurs et concerne plutôt d'autres dimensions, par exemple les modes de socialisation ou les contenus.

Le mode de socialisation et le système de rôle se caractérisent par une relation entre une personne qui sait, chargée d'enseigner à quelques enfants, cela plutôt en individuel, mais en émulation, à l'aide de répétition, de récitation, d'exercice et de discours, allant du simple au complexe. Les châtiments corporels laissent à penser que les valeurs découlent d'une vision du monde où l'enfant doit être dominé pour grandir. Les agents sont multiples, mais identifiables à leur fonction, les supports ne sont pas homogènes, bien que caractérisés par les auteurs classiques.

Le public est lui aussi différencié en fonction du niveau d'enseignement, l'école primaire semble être une normalité accessible au plus grand nombre, l'école secondaire étant parfois financée pour qu'elle soit accessible à tous, alors que l'académie ne cible que l'élite dirigeante. Les constructions de sens ne semblent pas être stabilisées, peu d'informations sont disponibles à ce sujet.

champ	**Finalité**	**socialisation**	**supports**	**rôles**	**Normes**	**agents**	**significations**
La Cité Public ouvert	Techniciste Soutien à la Cité Outille l'enfant pour devenir homme	Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Langue Math Auteurs classiques (trivium)	Maître répétiteur Apprenant Emulation Relation asymétrique	Valeurs de la cité	Esclave Homme libre	Non défini
	Non uniformisé	normé	En partie uniformisé	normé	Non défini	Non uniformisé pas d'identité	Non défini

Ce tableau donne à voir une construction institutionnelle qui ne semble pas encore totalement stabilisée. Elle est propre à des cités grecques qui n'ont pas les mêmes finalités, les mêmes normes et valeurs, les mêmes significations, mais qui se normalisent quant aux modes de socialisation et aux rôles. Les supports sont également en partie uniformisés. Il s'agit donc de voir comment cette première institution que l'on peut appeler école traverse la période suivante, caractérisée par la domination militaire et politique romaine.

1.2.4. Age romain (2e siècle av. J.-C. au 4e siècle)

Lors de la conquête du monde grec par les Romains, ceux-ci découvrent une culture et une éducation qui les séduit (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981). Les Romains reprennent à leur compte l'éducation grecque et n'y apportent que peu de changements (Marrou, 1948a p.14 ; Marrou, 1948b p.63 ; Rouche, 1981). Ils maintiennent les écoles grecques et ouvrent des équivalents latins, lesquelles se propagent dans tout l'empire, et perdure avec une étonnante stabilité jusqu'au Bas Empire :

L'éducation du Bas-Empire continuait sans transformation sensible celle du Haut-Empire, soit le système adapté en Occident latins de l'éducation mise au point en pays grec pendant l'époque hellénistique (Marrou, 1978, p.52) Le contenu de l'enseignement de même que la pédagogie est largement dominé par la culture grecque, elle l'imite presque totalement, si ce n'est que désormais, les auteurs étudiés sont latins (Virgile, Térence, Cicéron ou encore Salluste) (Marrou, 1978)

> L'Antiquité tardive n'a pas institué d'école originale, n'a pas créé un type nouveau d'éducation ; c'est là même un paradoxe : on ne peut nier la profondeur des transformations d'ordres économiques, sociaux et politiques qui oppose le Bas-Empire à ce qu'avait été le monde romain des trois premiers siècles. Or, dans le domaine de l'éducation, on pourrait dire que pratiquement rien n'a changé : à quelques modifications près (…) ce sont toujours les mêmes institutions, les mêmes programmes, les mêmes méthodes. Ce paradoxe s'explique par l'extraordinaire prestige qu'a conservé la culture classique. (Marrou, 1978, p49).

L'éducation scolaire romaine est plus pragmatique et utilitariste que ne l'était la grecque : n'est retenu comme digne d'être enseignée ce qui peut être utilisé, la géométrie pour le cadastre ou la rhétorique pour la politique, la philosophie et l'art pour gagner en vertu, qui est l'idéal romain (Rouche, 1981). L'école devient bilingue, amenant donc un nouvel enseignement de traduction (Marrou, 1978). La gymnastique est moins importante, alors que le droit, qui reste une invention romaine, prend une grande importance dans l'enseignement supérieur, permettant une nouvelle application de la rhétorique (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981). Mais dans l'ensemble, l'école romaine est calquée sur l'école grecque, il n'y a pas d'innovation pédagogique (Marrou, 1948b, p.63).

Pour recentrer le sujet sur un territoire précis, en territoire Gaulois, qui devient vite très romanisé, l'école gallo-romaine reste aussi calquée sur l'éducation grecque (Rouche, 1981 ; Gauthier, 2012). Rouche (1981) décrit ce que les traces historiques racontent sur les écoles gallo-romaines :

> De rares stèles du Haut Empire nous font entrer dans la boutique qui tient lieu d'école, ouverte sur la rue, d'un quelconque chef-lieu de cité gauloise. Avec des enfants, assis sur des bancs ou des tabourets, écrivant sur leurs genoux ou écoutant le maître qui trône sur une chaise surélevée par une estrade. La journée du petit écolier commence dès l'aube. Après s'être lavé et habillé, il part avec son pédagogue sans prendre vraiment de petit déjeuner, s'entraîne à écrire le matin, et après avoir appris sa leçon va déjeuner à la maison. Puis une partie de l'après-midi est consacré à la lecture, et l'autre au divertissement des thermes où l'enfant va se baigner. Quant aux vacances, elles ont lieu régulièrement de la fin juillet au mis octobre, mais il n'existe pas de repos hebdomadaire. Le programme est très simple : apprendre à lire, à écrire, à compter. On commence par l'alphabet de A à X (car y et Z sont appris en grec), puis à l'envers par couples ; ensuite on passe

> aux syllabes, aux noms, enfin à de petites phrases, tirées des distiques de Dionysius Caton (…) (pp.80-81).

L'école, quoique réservée à une part restreinte de la population, en particulier pour les deux niveaux supérieurs (Rouche, 1981, Riché, 2016), est bien répandue dans l'Empire romain, formant la noblesse, les administrateurs, les notaires, les scribes, les politiciens et certains marchands (Rouche (1981).

Des écoles publiques sont ouvertes depuis Vespasien, « publiques » signifiant que l'État intervient d'une certaine manière : parfois les enseignants reçoivent des privilèges étatiques (exonération). Rouche (1981) considère que le système scolaire romain a réussi à susciter un patriotisme profond et peut être considéré comme l'une des explications de la pérennité de l'Empire (p.130).

> L'importance historique de l'éducation romaine ne réside pas dans les petites nuances ou les compléments qu'elle a apportés à l'éducation classique du type hellénistique, mais bien dans la diffusion qu'elle a réalisé de ce type d'éducation, à travers le temps et l'espace (Marrou, 1948b p.97)

L'école romaine s'inscrit donc dans la continuité de l'école grecque ; l'école primaire garde une fonction très techniciste, elle se généralise à l'ensemble de l'Empire, tout comme les écoles secondaires ou supérieures, qui deviennent plus utilitaristes, des matières sont ajoutées, notamment le droit. Ces écoles semblent avoir une fonction sociale et idéologique, mais celle-ci est marginale puisque d'autres formes d'éducation sont majoritaires et assurent ces fonctions.

La manière d'enseigner semble se résumer à un enseignant qui sait et qui prodigue un savoir à des élèves qui apprennent et doivent être formé pour participer à la vie citoyenne. La description de Rouche (1981) semble étonnamment proche de nos classes modernes, avec un enseignant devant sur une estrade et des élèves écrivant sur des bancs.

L'institution scolaire grecque semble ainsi être pérenne et se développer durant l'époque romaine. Elle subit quelques transformations, notamment dans sa dimension normative, puisqu'elle devient plus utilitaire, de nouveaux savoirs sont valorisés et la langue change, cela influençant aussi les supports. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces éléments ont provoqué des ruptures, mais elles se limitent à la dimension normative.

Les autres dimensions semblent stables, voir se renforce. Le champ s'agrandit, puisque ce n'est plus la Cité qui est concernée, mais l'empire, bien que le public reste non universel. Les finalités évoluent avec l'idéal de l'homme, mais restent assez stables. Les modes de socialisation, les systèmes de rôle et les structures de pouvoirs semblent elles aussi caractérisées par une inertie. Aucun système de sens ne semble émerger comme forme stable.

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	Public ouvert, mais limité	Techniciste Outille l'enfant pour devenir homme Soutien à l'empire	Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Math grec	Maître répétiteur Apprenant Emulation Relation asymétrique	Non défini	Esclave Homme libre Non uniformisé	Non défini
Contenu du mouvement	L'empire L'Église	Utilitariste, servir l'empire	aucun	Langue latine Auteurs classiques latins Droit (quadrivium)	aucun	aucun	clerc	aucun
disparition	La cité							
Forme du mouvement	évolution	adaptation	Statut quo	adaptation	Statut quo	Statut quo	adaptation	Statut quo

1.2.5. Âge monastique (4e-8e siècle)

À la fin de l'Antiquité romaine, l'Église chrétienne prend un essor considérable, devenant religion d'État. Son expansion est largement favorisée par la paix romaine et par un niveau d'alphabétisation assez élevé dans l'empire (Gauthier, 2012, p.30).

En effet, le christianisme est une religion du livre, qui a besoin du support écrit et d'une capacité à être lu pour se répandre. L'Église a donc besoin que ses clercs ainsi que ses fidèles, sachent lire et écrire pour pouvoir enseigner et comprendre la Bonne Nouvelle (Marrou, 1948b, p.129)

Dans un premier temps, l'Église utilise les écoles romaines pour former ses clercs, afin qu'ils apprennent les techniques d'écriture et de lecture. Mais dès le 4e siècle, l'Église créé des écoles monastiques, toute entière ordonnée à la vie religieuse simple, qui n'enseignent que les Saintes Écritures et les écrits des Pères de l'Église (Marrou, 1948b, p149). Le champ, la finalité et les valeurs de ces écoles chrétiennes sont différentes des écoles romaines, mais la forme d'enseignement, soit le mode de socialisation et le système de rôle sont repris à l'identique.

Marrou (1948b) considère que ce changement de but et de contenu provoque la naissance d'une nouvelle école, qu'elle appelle « médiévale », mais qui n'aura pas de grand rayonnement jusqu'aux grandes invasions. En effet, les monastères n'assument pas un mandat pédagogique pour la société, leur rôle n'est pas d'influencer le monde, mais plutôt de s'en retirer (Marrou, 1948b, p153). Cette école monastique ne semble donc pas remplacer l'école romaine, mais évolue à ses côtés, comme forme minoritaire.

Au passage de l'Antiquité au Moyen Âge, l'administration romaine périclite, l'école antique se désorganise (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981), elle subit un fort recul, notamment lors des invasions barbares, pour disparaître presque complètement de Gaule lors de la chute de l'Empire (Durkheim, 1938 a et b ; Marrou, 1978 ; Rouche, 1981 ; Troger, 2006 ; Riché, 2016).

Durant cette période, l'illettrisme gagne l'Europe (Durkheim, 1969 ; Riché, 1962, p.175 ; Rouche, 1981) et le christianisme convertit les nouveaux arrivants. L'Église a d'autant plus besoin de clercs lettrés, elle répond à ce besoin en créant de nouvelles écoles, épiscopales, chargées de former l'entourage de l'évêque (Marrou, 1948, p.157).

Or, l'Eglise est l'une des institutions qui parvient à se maintenir dans la période mouvementée des grandes invasions (Marrou, 1948b ; Schulze-Busackeer, 2012). Ses écoles restent en place alors que les écoles de l'Empire disparaissent. Privé des écoles romaines, un nouveau public s'intéresse à être enseigné dans les écoles de l'église, qui accueille de plus en plus d'enfants de nobles et d'aristocrates.

Face à l'afflux d'élève, l'Église décide d'y répondre avec un nouveau type d'école, presbytérale. Celles-ci, tenues par des prêtres, offrent la possibilité à des jeunes gens de se former à la lecture et à l'écriture. Ces écoles reforment le réseau d'école rurale auparavant tenue par l'Empire, donnant de fait le contrôle des écoles à l'Eglise dans toute l'Europe (Riché, 2016). Ces écoles endossent l'ancienne responsabilité de l'école romaine de former les gestionnaires dont les royaumes émergeant sur les ruines de l'empire ont besoin. « *De toutes les écoles municipales qui avaient illustré la Gaule à partir du IVe siècle, il ne reste rien ; elles furent toutes balayées, emportées par le torrent de l'invasion ; seules les écoles des cathédrales et des monastères restèrent ouvertes.* » (Durkheim, 1938a, p.32). Suite à l'effondrement de l'empire, l'Église assure la totalité de l'enseignement (Marrou, 1948b).

Alors que certains religieux s'étaient insurgés contre les valeurs païennes véhiculées par l'école romaine, c'est paradoxalement l'Eglise qui grâce à ses écoles sauvegarde la langue latine, de nombreux textes sacrés et profanes ainsi que le système de l'école antique, puisqu'elle est « *la seule force organisée capable de transmettre l'héritage gréco-romain* » (Gauthier, 2012, p.31).

Rouche (1981) avance ainsi que les turbulences des grandes invasions n'influencent pas l'école, qui reste sous domination ecclésiastique et assure la transmission de la culture classique (Durkheim, 1969). Cependant, Riché (2016) et Rouche (1981) signalent que l'héritage antique, bien que présent, perd beaucoup de sa consistance, notamment les arts libéraux, cela parce que la finalité de l'école monastique ne leur porte qu'un intérêt indirect, ils ne sont qu'un moyen d'arriver à la lecture de la bible et à sa moralité. Les écoles de l'Eglise enseignent le latin et le grec au travers de la littérature classique pour assurer la lecture des Écritures (Durkheim, 1938a ; Riché, 2016). La philosophie fournit l'équipement conceptuel du théologien, et la technique d'explication des textes permet l'exégèse de la Bible (Marrou, 1978).

Cependant, « *dès la fin du Ve siècle, (…) sous l'influence de la spiritualité monastique, certains maîtres chrétiens souhaitèrent un enseignement nouveau* » (Riché, 2016 p.17). L'Église va alors chercher à utiliser l'école dans le but de fonder une culture chrétienne unie pour l'Europe (Durkheim, 1938a) ce qui constitue pour nombres d'observateurs une innovation d'importance (Durkheim, 1938a ; Marrou,

1948b ; Gauthier, 2012 ; Riché, 2016), qui englobe autant la dimension des finalités, des modes de socialisation, des systèmes de normes et de valeur ainsi que des significations.

Cette « école chrétienne » (Durkheim, 1938a ; Marrou, 1948b) transforme en effet de manière notoire la finalité portée par l'institution-école (Rouche, 1981) :

> L'école, telle que nous la trouvons au début du Moyen Âge, constitue, en effet, une grande et importante nouveauté ; elle se distingue par des traits tranchés de tout ce que les Anciens appelaient du même nom. Sans doute, et nous l'avons dit, elle emprunte à la civilisation païenne la matière de l'enseignement qui y était donné ; mais cette matière fut élaborée d'une manière tout à fait neuve, et de cette élaboration résulta quelque chose d'entièrement nouveau. (Durkheim, 1938a, p31)

L'école chrétienne vise en effet à unifier la formation de l'homme dans son ensemble, à créer une culture commune à l'ensemble de la chrétienté, avec un nouvel idéal de l'homme, qui n'est plus l'homme supérieur de l'antiquité, mais le chrétien en communauté (Rouche, 1981). Elle redéfinit ainsi complètement sa finalité, mais aussi son champ, ses valeurs, ses agents (Marrou, 1948b ; Gauthier, 2012) et esquisse pour la première fois une construction de sens cohérente et généralisée.

L'école n'enseigne donc plus que des savoirs, mais une véritable doctrine de vie, elle éduque ses convertis à la vie et aux valeurs chrétiennes, elle forme leur esprit dans sa totalité (Durkheim, 1938a). Éducation et instruction ne sont plus séparées (Marrou, 1948b), la formation de l'intelligence, l'endurcissement du caractère, le développement de la conscience chrétienne ne font plus qu'un (Riché, 2016). L'enfant n'apprend plus seulement à lire, il apprend à lire Le Livre, la Bible, le seul savoir valant la peine d'être connu (Marrou, 1948b, p.160). L'enseignant n'est plus un simple transmetteur, c'est un père spirituel, c'est lui qui rend la révélation accessible.

Durkheim (1938a) considère ainsi que l'école médiévale devient ce qu'il appelle un « milieu moral organisé », cela définissant l'école. Il considère donc que c'est là la fondation de l'école moderne.

> Mais on peut dire que c'est à ce moment que l'École, au sens propre du mot, apparut. Car une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves. Or, l'Antiquité n'a rien connu de pareil. Elle a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'Écoles véritables. Le Moyen Âge a donc été, en pédagogie, novateur. (Durkheim, 1938a, p.31)

Cette école chrétienne reprend le système de rôle et le mode de socialisation de l'école antique. Son champ se réoriente vers la chrétienté et brise la barrière entre instruction et éducation, ses finalités sont beaucoup plus ambitieuses. Ses agents sont mieux définis, ce sont des religieux. Ses supports se christianisent ne se basant d'abord que sur la bible, puis sur une littérature secondaire, contrôlée par le clergé, ce qui lui permettant de diffuser des dogmes (Riché, 2016), qui sont des constructions de sens spécifique.

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	Public ouvert, mais limité	Techniciste	Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Auteurs classiques latins	Maître répétiteur Apprenant Emulation Relation asymétrique	Non défini	Esclave Homme libre Non uniformisé	Non défini
Contenu du mouvement	La chrétienté L'église	Éduque l'enfant pour devenir un chrétien	aucun	Littérature biblique prépondérante	aucun	Idéal chrétien	clerc	Dogmes chrétiens
disparition				Auteurs classiques			Tous sauf clercs	
Forme du	adaptation	changement	Statu quo	changement	Statu quo	novation	adaptation	novation

Nous pouvons ainsi considérer à la suite des auteurs (Durkheim, 1938a ; Marrou, 1948b ; Gauthier, 2012 ; Riché, 2016) que l'école médiévale représente un changement d'importance pour l'institution, en particulier dans les dimensions des finalités, des supports, des normes et des valeurs ainsi que des significations, tout en remarquant l'extrême stabilité des modes de socialisation et des rôles.

Cette école se généralise rapidement et remplace complètement l'éducation antique dès le 7e siècle (Riché, 2016). Bien que formant l'élite, elle ouvre ses portes à toutes les classes sociales, ayant vocation de s'occuper autant du pauvre que du noble. Cette école ne concerne cependant qu'une part minime de la population et reste peu efficace, ne parvenant pas à endiguer l'illettrisme, et reste centrée sur l'enseignement clérical.

Cette école va vivre un nouvel élan sous le règne de l'empire carolingien.

1.2.6. Âge carolingien (8e-11e siècle)

La nouvelle école chrétienne voit son développement s'accélérer sous le règne de Charlemagne et de son conseiller Alcuin (Riché, 2002). Constatant que les clercs n'ont qu'une maîtrise très partielle de la langue, ils lancent plusieurs réformes d'importance qui concerne directement l'école, notamment la révision des parchemins et de la bible, la création d'une nouvelle calligraphie plus lisible ou encore la tentative de généraliser l'éducation, en offrant une meilleure formation aux clercs ainsi qu'en ouvrant des écoles dans les villes et les villages (Riché, 2002) - ce dernier ordre n'étant que partiellement exécuté (Rouche, 1981) - .

Plus encore, Alcuin, suivant la pensée d'Augustin, pense que l'enseignement de la culture classique peu se marier à l'enseignement chrétien, pour autant que les valeurs chrétiennes restent prédominantes (Houssaye, 2002). Alors que les écoles ecclésiastiques du Ve au VIIIe siècle ont délaissé l'héritage antique et les arts libéraux, Charlemagne et Alcuin reviennent donc à l'école antique pour développer l'école chrétienne.

Pour eux, toute sagesse vient de Dieu, qu'elle soit païenne ou chrétienne. Les œuvres antiques sont donc à nouveau enseignées dans les écoles de l'Eglise (Riché, 2016, p.76). Le trivium et le quadrivium, qui était délaissé dans les premiers siècles du Moyen Âge, sont à nouveau considérés avec intérêt (Riché, 2016), cela pour des raisons sociales et techniques, notamment le fait que les constructions plus ambitieuses exigent de meilleures connaissances mathématiques (Riché, 2016).

Par ses recommandations et le soutien qu'il apporte aux écoles, ainsi que par le succès relatif de ses entreprises, Charlemagne esquisse le premier embryon de système scolaire organisé d'Europe (Durkheim, 1938 ; Gauthier, 2012).

Avec l'expansion des écoles, plusieurs mouvements sont perceptibles :

- Au niveau des supports, puisque le Nouveau Testament a été traduit en latin, qui devient la langue cléricale, le grec disparaît petit à petit de l'école primaire et secondaire, et avec lui tout un pan culturel et savant (Rouche, 1981 ; Riché, 2016, p.16). Dans le même temps, les supports de la culture classique latine gagnent en importance, tandis que les supports de la culture ecclésiastique restent prédominants.

- Quant au champ, l'école devient moins élitaire, fondée sur une approche plus communautaire (Rouche, 1981), cela entraînant que le savoir transmis est plus accessible, afin de pouvoir toucher une plus grande part de la population (Rouche, 1981).

- Les clercs qui enseignent gagnent en considération dans la société médiévale (Marrou, 1948b). Cela peut indiquer d'une part une généralisation de l'enseignement et d'autre part une valorisation de l'école dans l'ensemble de la société.

- Les finalités, les significations, le mode de socialisation, les rôles ainsi que les normes et les valeurs semblent rester stables, même si le regain de la culture classique peut indiquer une plus grande tolérance.

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	La chrétienté L'église Public ouvert, mais limité	Éduque l'enfant pour devenir un chrétien	Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Littérature biblique	Maître Apprenant Emulation Relation asymétrique	Idéal chrétien	clerc	Dogmes chrétiens
Contenu du mouvement	Meilleure efficacité Moins de limitation Embryon d'un système étatique	aucun	Facilitation de l'accès	Retour des Auteurs classiques équilibrage	aucun	aucun	reconnaissance	aucun
disparition								
Forme du mouvement	adaptation	Statu quo	adaptation	adaptation	Statu quo	Statu quo	adaptation	Statu quo

L'école traverse sans trop de peine les incertitudes de l'an mille, pour vivre un nouveau développement important au XIe et XIIe siècle, dans un contexte d'expansion démographique, économique et sociale qui débouche sur une demande croissante d'éducation (Troger, 2006 ; Houssaye, 2002). Les auteurs parlent même de renaissance des écoles au 12e siècle (Marrou, 1948b ; Riché, 2016).

En effet, après l'an mille, avec la hausse significative des activités commerciales, administratives et juridiques, l'écrit prend une place prépondérante dans la société, cela créant une demande d'une nouvelle instruction, notamment par les bourgeois et les aristocrates, qui en ont besoin pour faire prospérer leurs affaires (Troger, 2006). Alors que les laïcs ont réinvesti à petite échelle les écoles monastiques dès le VIIIe siècle (Riché, 2016), c'est au 12e siècle qu'ils vont demander une éducation qui leur est propre (Riché, 2016), puisque l'éducation devient une condition de l'aristocratie. Cette situation nous mène à un nouvel âge scolaire, marqué par la naissance de deux nouvelles institutions, soit les universités et les écoles urbaines.

1.2.7. Âge scolastique (11e-15e siècle)

Pour accueillir les laïcs, toujours plus nombreux à rechercher l'instruction en dehors du préceptorat ou de l'instruction parentale (Riché, 1962), des écoles urbaines – puis rurales - sont créées en parallèle des écoles monastiques, épiscopales ou presbytérales (Riché, 2016). Ces écoles restent sous l'égide

de l'église, puisque les enseignants sont des clercs (Troger, 2006), et l'objectif reste l'apprentissage du rôle clérical.

Mais les laïcs sont de plus en plus nombreux à être mécontents des écoles ecclésiastiques, en partie parce que l'enseignement, centré sur la vie d'église (liturgie, sacrement, prière), n'est pas adapté à leurs attentes, qui se résument à lire, écrire, calculer (Riché, 2016).

Les laïcs demandent alors à pouvoir ouvrir leur propre école, portée certes sur l'apprentissage du latin et des Saintes Écritures, mais également sur la prospérité du commerce et les arts libéraux (Riché, 2016). Cela déclenche une véritable guerre scolaire, l'Église cherchant à sauvegarder son monopole de la formation (Riché, 2016).

Les laïcs obtiennent cependant d'être formés par des maîtres écrivains, souvent des clercs, mais parfois aussi des laïcs, qui, contre rémunération, enseignent à lire et à écrire, à calculer (Rouche, 1981). Ces maîtres n'échappent pas au contrôle de l'Église, puisqu'ils doivent recevoir l'autorisation d'enseigner d'un dignitaire ecclésiastique, et que le programme reste centré sur les textes bibliques, le psautier reste l'ouvrage de référence de ces écoles (Riché, 2016).

Ces écoles rurales amènent plusieurs enjeux, notamment sur la question de la langue. Les écoles ecclésiastiques enseignent le latin, alors que les maîtres écrivains enseignent en langue vulgaire, qui va jusqu'à supplanter le latin (Venard, 2006 ; Brunner, 2009), tout comme les chiffres arabes remplacent les chiffres romains dès le 12^{e} siècle, facilitant le calcul (Riché, 2016).

Cette période voit également la redécouverte et la revalorisation des œuvres antiques, notamment Aristote, ce qui amène un regain d'intérêt pour les sciences et la rhétorique (Houssaye, 2002 ; Tardif et Gauthier, 2012), favorisant le développement de la scolastique et la fondation des universités, qui gagnent le droit de délivrer des licences d'enseignement et forment ainsi une partie des futurs enseignants, qui restent soumis à l'autorisation de l'Église, cela assurant au clergé un contrôle sur l'école, de la primaire à l'université (Rouche, 1981, p.356 ; Schulze Busacker, 2012).

Durant cette période, l'école chrétienne tend à s'uniformiser et à prendre une forme reconnaissable dans l'ensemble de la chrétienté (Durkheim, 1938a ; Gauthier, 2012) phénomène favorisé par l'itinérance des enseignants (Riché, 1979).

Cette école se caractérise par ses finalités, ses significations, ses supports ou encore ses normes et ses valeurs, qui s'uniformisent et s'institutionnalisent dans la chrétienté. Au niveau des rôles et des modes de socialisation, cette école continue de propager l'héritage antique (Durkheim, 1938a ; Gauthier, 2012 ; Marrou, 1948 ; Rouche, 1981 ; Riché, 1968) :

> (…) ce qui doit être admis sans réserve dans la période que nous venons de parcourir (13^{e}-16^{e} siècle, ndla), c'est son admirable fécondité en matière d'organisation scolaire. C'est à ce moment, en effet, que s'est constitué, et presque de toutes pièces, l'organisme scolaire le plus puissant et le plus complet qu'ait jamais connu l'histoire. À la place des modestes écoles cathédrales et abbatiales qui ne pouvaient jamais abriter qu'un nombre restreint d'élèves et qui étaient sans lien les unes avec les autres, constitution, sur un point déterminé du continent européen, d'un vaste corps enseignant, anonyme, impersonnel, perpétuel par conséquent, comprenant des centaines de maîtres et des

> milliers d'étudiants, tous associés à une même oeuvre et soumis à une même règle ; organisation de ce corps de manière à ce qu'il soit, autant que possible, représentatif de toutes les disciplines humaines ; création, à l'intérieur de ce même système, d'organes secondaires qui, sous le nom de facultés, correspondent aux différentes spécialités du savoir ; fondation, autour de ces écoles, de pensionnats, de pédagogies, de collèges qui servent d'abri moral à la jeunesse studieuse ; institution de grades qui jalonnent la vie scolaire et en marquent les étapes institution d'examens qui défendent l'accès de ces grades institution enfin de plans d'études qui fixent à l'étudiant les connaissances qu'il doit acquérir pendant chacune de ces phases, et aux maîtres les matières qu'il doit enseigner : telles sont les principales nouveautés qui apparaissent dans l'espace de deux ou trois siècles. (Durkheim, 1938a, pp.127-128)

> Globalement, on pourrait dire que l'école, au Moyen Âge, manifeste une certaine stabilité, tant dans ses programmes que dans ses méthodes. À l'exception de la dimension proprement chrétienne, on retrouve dans ces écoles une grande part de l'héritage de l'Antiquité. (…) Au Moyen Âge, on enseigne à peu près toujours la même manière, c'est-à-dire en reprenant la façon faire de l'Antiquité. Le programme de l'école élémentaire ressemble, à peu de choses près, à celui de n'importe quelle école de l'Antiquité : on y enseigne à lire, à écrire, à compter et à chanter. (Gauthier, 2012 p.37-38).

Les innovations carolingiennes se stabilisent et se répandent durant l'âge scolastique, l'école prenant une forme institutionnelle encore plus marquée, toujours avec la prégnance des systèmes de rôle et des modes de socialisations.

Cependant, plusieurs auteurs signalent un mouvement qu'ils considèrent comme nouveau et qui concerne le système de rôle : alors que l'enfant est très peu considéré dans le monde gréco-romain, Riché (2016) affirme qu'il fait son apparition dans l'école chrétienne.

Certains monastères édictent des règles quant au traitement des enfants, proposant des tâches, des punitions, de la nourriture adaptée aux enfants (Riché, 1978 ; 2016) et demandant aux moines de se préoccuper des enfants (Rouche, 1981), d'adapter les pratiques pédagogiques à l'âge de l'enfant, d'user de moins de violence, d'être patient, encourageant, bienveillant, attentionné et aimant (Riché, 1978 ; 2016).

> Les moines qui prenaient en main les jeunes enfants et les adolescents se sont montré d'excellents psychologues ont peu à peu transformé les méthodes pédagogiques[29] de l'Antiquité (Riché 2016, p.20).

Ce changement trouve ses racines dans la vision de l'enfant, qui est ambivalente. Il est tantôt vu comme soumis à la malédiction du péché originel (Pro. 22.15), lequel peut être vaincu par l'éducation (Lamarre, 2002), tantôt il est considéré comme un être innocent qui mérite l'instruction comme l'a

[29] Les auteurs divergent cependant sur cette question de pédagogie, certains considérant que l'apparition de l'enfant est une innovation pédagogique du Moyen Âge, d'autres (Gauthier, 2016) avancent que la pédagogie n'existe pas à cette époque, tout comme elle était inexistante de l'Antiquité. Pour notre part, nous considérons que c'est une innovation pédagogique, puisque cela concerne la relation pédagogique, même si elle n'est pas semblable à la nôtre.

enseigné Jésus (Bible, Mat. 19.14), comme un exemple à suivre (Mat. 18.3) ou encore comme l'interprète de la pensée de Dieu, à l'exemple des prophètes Samuel et Daniel (Riché, 2016).

Riché (2016), Rouche (1981), Venard (2006) et Gauthier (2012) considèrent cependant que ces préoccupations sont marginales et dépendent de quelques initiatives issues de pédagogues d'exception, et que dans l'ensemble, la pédagogie médiévale reste très rudimentaire, calquée sur la pédagogie antique. L'éducation à la baguette perdure, basée sur la répétition et les punitions corporelles (Rouche, 1981 ; Venard, 2006 ; Gauthier, 2012 ; Riché, 2016). L'enseignement est individualisé, les enfants passent l'un après l'autre devant le maître pour répéter les lettres, les mots, les phrases. Les livres restent rares, car trop coûteux, l'enseignement passe principalement par l'oral (Troger 2006).

> Si la pédagogie comporte des nouveautés, à l'inverse les techniques et les moyens matériels de l'enseignement ne bougent pas. La salle de classe est toujours aussi petite, reléguée quelque part dans les bâtiments claustraux ou épiscopaux. Tablettes recouvertes de cire et stylets en os ou en argent n'ont pas changé. Le parchemin qui a remplacé le papyrus est toujours aussi rare et cher. (…) Au niveau élémentaire, même absence d'innovation. La connaissance de l'alphabet permet l'apprentissage de la lecture, syllabe par syllabe, mot par mot, puis le maître fait passer l'enfant à l'étude du psautier. Il lui dicte un psaume, l'écoute lire le texte, corrige ses fautes, etc. Il fallait au moins deux à trois ans pour savoir les cent cinquante psaumes par cœur. La mémoire, on le voit continuait à jouer un rôle considérable. Le maître n'enseignait qu'un élève à la fois. Ensuite les jeunes moines s'entraidaient mutuellement. Pour le calcul, les méthodes sont toujours les mêmes : on pose la voix et l'on apprend la mélodie. Jetons ou comput digital sont les seuls moyens pour apprendre à compter. (Rouche, 1981, pp 211-212)

Et Gauthier (2012) de conclure : « si le Moyen Âge a été novateur en créant l'école, il n'a pas nécessairement révolutionné les méthodes d'enseignement. En fait nous sommes d'avis qu'au Moyen Âge, tout comme chez les Grecs et chez les Romains, il n y avait pas, à proprement parler, de souci pédagogique » (p.33), bien que certaines pédagogies d'exception existent ça et là.

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	La chrétienté L'église Public ouvert, mais limité	Éduque l'enfant pour devenir un chrétien	Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Auteurs classiques latins Littérature biblique	Maître Apprenant Emulation Relation asymétrique	Idéal chrétien	clerc	Dogmes chrétiens
Contenu du mouvement	Encore meilleure efficacité Uniformisation et institutionnalisation université	aucun	Aucun	scolastique	Aucun Pédagogie d'exception	aucun	Maître écrivain	aucun
disparition		L'empire						
Forme du mouvement	adaptation	Statu quo	Statu quo	adaptation	Statu quo Innovation non généralisée	Statu quo	adaptation	Statu quo

1.2.8. Âge humaniste (15e-18e siècle)

1.2.8.1. Réforme et Contre-réforme (15e-17e siècle)

Au Moyen Âge, l'école s'institutionnalise et s'uniformise sous l'égide de l'Eglise, avec pour but de participer activement à l'unification de la chrétienté dans une culture commune (Lebrun, Venard & Quéniart 1981).

Cependant, durant le 14e et le 15e siècle, ce rêve d'unité et par extension la position dominante de l'Église est mise à mal, notamment suite à la guerre de Cent Ans (1337-1453) qui déchire deux puissances chrétiennes, au grand schisme (1378-1417) qui voit deux et même trois papes régner en même temps démontrant les luttes de pouvoir et la corruption qui gangrène l'Église (Simard, 2012), ou encore au développement de ce que l'Église appelle les « hérésies » et qu'elle combat avec l'Inquisition, nouvellement créée (Riché, 2016).

D'autres évènements amorcent des changements d'importance pour la société médiévale occidentale. L'imprimerie (1454) permet de propager largement le livre et l'écrit, le rendant accessible à une population bien plus large, laquelle cherche d'autant plus l'instruction (Lebrun, Venard,

Quéniart, 1981). L'amélioration des techniques et la naissance de la science moderne[30] augmentent le sentiment de puissance de l'homme (Simard, 2012) et ouvrent de nouveaux horizons qui participent à la naissance de l'humanisme, remettant en doute certains dogmes religieux (géocentrisme, finitude de l'univers) (Simard, 2012, p.47), alors que la Réforme conteste l'ensemble du fonctionnement et des dogmes de l'Église catholique.

Alors que le monde occidental est en crise jusque dans sa perception du monde (Simard, 2012). Les humanismes, puis les Lumières cherchent à proposer de nouveaux repères. De nouveaux savoirs émergent et tentent de fournir des repères, engageant un mouvement qui prend le nom de Renaissance (Houssaye, 2002) et contribuant à une restructuration de l'image du monde et de l'homme (Simard, 2012), ce qui affecte directement l'institution scolaire (Riché, 2016).

> Le XVIe siècle est donc une époque de crise pédagogique et morale. Sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et sociale, une éducation nouvelle est devenue nécessaire. (…) Ainsi se produisit un éveil de la réflexion pédagogique sans exemple jusque-là dans l'histoire. (…) De là ces grandes doctrines pédagogiques (…), qui toutes se proposaient de déterminer d'après quels principes le système d'enseignement devait être réorganisé, pour être mis en harmonie avec les exigences du temps. (Durkheim, 1938b, p.42)

Les humanistes considèrent qu'« il n'y avait rien à garder de l'ancien idéal pédagogique, qu'une révolution était nécessaire» (Durkheim, 1938b, p.6), proposant de nouvelles idées pour l'école, lesquelles seront reprises dans les écoles fondées suite à la Réforme puis à la Contre-Réforme[31].

Pour les réformateurs, l'ignorance des croyants et des clercs est le principal problème de l'Église, développant l'idée que le salut requiert un minimum de connaissance (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Encouragés notamment par Luther et Calvin, les réformés vont créer des écoles, considérées comme nécessaires pour entretenir une relation directe avec Dieu au travers de la lecture des Saintes Écritures et pour développer l'église. Le but de l'école

> est avant tout d'enseigner l'Évangile aux enfants, de les instruire en la chrétienté pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent croire ce qu'ils doivent pratiquer. Apprendre à lire et à écrire est le complément normal de cette instruction, d'autant que les Eglises de la Réforme veulent que tous les fidèles puissent par eux-mêmes lire la Sainte-Ecriture (Venard, 2006, p.24).

[30] Selon Lebrun, Venard et Quéniart (1981), c'est durant le 17e siècle et sous influence des humanistes, puis des Lumières qu'est fondée la science moderne, sur les ruines de l'aristotélicisme. Une méthode basée sur l'observation des faits et de la nature, la déduction de lois immanente, transcrites par un modèle mathématique sont les principes essentiels de cette science (Simard, 2012). Copernic en est le précurseur (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), lui qui fit publier son œuvre majeure lors de sa mort par peur de la réaction de l'Église face aux hérésies qu'elle contenait. En effet, dès ses débuts, la science se heurte à l'inquisition et à l'appareil de l'église (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Alors que Thomas d'Aquin proposait une harmonie entre foi et raison, les humanistes du 17e les opposent (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), à l'image de Descarte, qui prône une séparation nette de la foi et de la science, et propose une méthode scientifique révolutionnaire, expérimentale, mathématique, rationnelle, adoptant le doute méthodique (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p633). Plus tard, Pierre Bayle militera pour la séparation de la morale de la religion (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981),

[31] Nous détaillons les apports des humanistes, des Lumières, de la Réforme et de la Contre-réforme en annexe 2.1, dans les sous-titres correspondants.

Les réformateurs veulent que l'instruction commence dès l'enfance, puisque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est considéré comme un acte de piété, complémentaire à la foi chrétienne, alors que de favoriser l'instruction devient un acte de charité et d'humilité (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p175). L'instruction et la connaissance sont considérées comme nécessaires non seulement pour la foi, mais aussi pour la liberté de chacun, permettant au fidèle de lire et d'interpréter la bible, cela lui permettant d'émanciper sa foi de la tutelle catholique. Ils ont également proposé pour la première qu'une éducation de qualité soit nécessaire pour les filles.

Les protestants organisent donc un réseau d'écoles qui leur est propre, ouvrant leurs portes aux filles, puisque celles-ci ont aussi besoin de développer leur foi pour être de bonne épouse et mère, et proposant de nouveaux supports :

> Le premier manuel rédigé non sous forme de discours suivi, mais par demandes et réponses, est le Formulaire d'instruire les enfants en la chrétienté publiée par Jean Calvin en 1541. Alors que pour Luther l'éducation de la foi à partir de la Bible revient par priorité au père de famille, Calvin rétablit la puissance ecclésiastique dans toute son autorité et confie aux ministres « la charge publique en l'Eglise d'enseigner » et notamment d'enseigner les enfants. C'est afin de faciliter leur tâche qu'il écrit le Formulaire dont le succès est considérable et qui est adopté, avec quelques aménagements ultérieurs, par toutes les Églises réformées françaises (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.112)

Les réformés gardent cependant un même mode de socialisation et le système de rôle reste stable, principalement basé sur l'inculcation et la mémoire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Alors que l'enseignement protestant se repend rapidement et que ses écoles séduisent (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), l'Église catholique prend conscience que le catéchisme n'est plus suffisant et qu'elle doit mieux enseigner ses fidèles pour les empêcher de succomber aux « fausses doctrines » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) : « ce n'était pas assez de prêcher, de confesser, de catéchiser, mais que le véritable instrument de la domination des âmes, c'était l'éducation de la jeunesse » (Durkheim, 1938b, p.47).

L'Église catholique commence par augmenter le contrôle des enseignants afin d'éviter la propagation des idées hérétiques, puis par en faire la répression (Venard 2006) et enfin par charger des congrégations d'enseignants de s'occuper des écoles. Le catéchisme catholique imposé et la révocation de l'Édit de Nantes fondent pour la première fois l'obligation d'aller à l'école (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

La compagnie de Jésus, les écoles Pies ou encore les Frères des écoles chrétiennes vont créer de nombreux écoles et collèges (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), lesquels vont s'imposer et transformer plusieurs dimensions de l'institution scolaire : les agents sont formés de manière uniforme et rattachée à des congrégations, les supports s'uniformisent, des traités détaillent la manière de faire classe[32].

[32] C'est notamment le cas pour les écoles lassaliennes, qui adopte une structure et des pratiques uniformes. « M. de La Salle semblait arriver tard dans le siècle où tout était déjà dit. Les écoles se multipliaient en France ; il y a ajouté les siennes. Mais les siennes sont devenues le modèle des autres (…). Le fondateur des Frères s'est moins soucié de faire neuf que de faire très bien.» (Blain, 1733, p.541, cité par Dancel, 2002, p 419). Nous développons l'apport des congrégations en annexe.

Les finalités de l'école se morcellent, puisqu'il n'y a plus une école, mais deux écoles, avec des finalités différentes. Les écoles protestantes ont avant tout pour but « d'enseigner l'Évangile aux enfants, de les instruire en la chrétienté pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent croire ce qu'ils doivent pratiquer. Apprendre à lire et à écrire est le complément normal de cette instruction» (Venard, 2006, p.24). L'éducation est considérée comme étant d'abord du ressort de la famille, mais lorsque cela n'est pas possible parce que les parents ne sont pas suffisamment instruits, l'école prend le relais (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les écoles catholiques se réorganisent vers la défense de l'idéologie catholique face au protestantisme. Le but est d'enseigner la « vraie doctrine » et de démontrer les erreurs de la fausse. Elle édifie la foi catholique des élèves, tout en enseignant les savoirs utiles aux activités professionnelles et dirigeantes nécessitant toujours plus de connaissances (Dancel, 2002). Elles participent ainsi à la diffusion de l'humanisme, mais celui-ci est récupéré pour servir la foi (Durkheim, 1938a). Elles ont aussi pour but de discipliner les corps et les esprits (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Au niveau de la vision du monde, alors que jusque-là l'enfant est considéré comme un homme miniature, Ariès (1973) voit émerger à cette période et dans les deux écoles une perception sociale de l'enfance. Les méthodes pédagogiques lassalienne, tout comme l'optimisme des jésuites concernant la condition humaine (Compère, 2006), mais aussi la vision protestante de l'éducation, dénotent ce changement dans la manière de voir l'enfant (Gauthier, 2012).

Le champ de l'institution-école se modifie. La conception que l'éducation des enfants pauvres est un devoir moral, ainsi que le souci d'éducation des filles, provoque l'augmentation du nombre d'élèves et d'école. Cela reste cependant marginal, les pauvres étant acceptés gratuitement par quota, alors que Fénelon au 17^{e} siècle déclamera encore que « Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles » (Fullat Genìs, 2002, p405).

Il n'existe encore aucune obligation scolaire en dehors du catéchisme, l'école ne concerne qu'une petite part de la population, et pour ceux qui y vont, l'absentéisme est très répandu, les enfants restant une force de travail importante pour les familles.

Les agents sont pluriels, membres de congrégations diverses, maître écrivains et précepteurs, protestants ou catholiques. Une concurrence s'établit, l'ordre jésuite va notamment concurrencer l'université (Durkheim, 1938b).

Les congrégations mettent en place les premières formations des enseignants (Dancel, 2002). Jean Baptiste de la Salle décrit dans un livre une marche à suivre sur ce qu'il attend des maîtres de sa congrégation, décrivant le mode de socialisation et le système de rôle qu'il attend de ses maîtres (Dancet, 2002 p.421). Le statut d'enseignant est plus stable et plus pérenne, ce qui assure une continuité pédagogique et administrative, permettant notamment aux enseignants une certaine mobilité (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981)

Le mode de socialisation s'uniformise, notamment sous les congrégations : les normes, les cursus scolaires et les conditions de passage d'un niveau à l'autre s'organisent, donnant les premières esquisses d'un véritable système scolaire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.477). Le réseau d'écoles, bien qu'étendu et dense, n'est pas articulé : différentes formes d'éducation coexistent (collèges, universités, académies, écoles ecclésiastiques), sans que les passages de l'une à l'autre ne soient formalisés.

L'école occupe les enfants environ quatre à cinq heures par jour, auxquelles s'ajoutent les offices religieux (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La discipline est stricte et les punitions sont très réglementées, un élève rebelle peut être mis en prison (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les élèves ne peuvent parler qu'en latin à l'intérieur des murs du collège, sous peine de punition. Les textes antiques utilisés pour l'apprentissage des langues sont choisis pour transmettre cette morale chrétienne et expurgée de tout élément contraire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, pp.517-518).

Au niveau des rôles, tant que les classes étaient petites et l'enseignement individuel, il n'y avait nul besoin de pédagogie ni de formation des maîtres au niveau pédagogique et didactique. Avec la hausse du nombre d'élèves, une véritable réflexion pédagogique est amorcée, Gauthier(2012) considérant que la pédagogie[33] apparaît à ce moment :

- Alors que les classes sont de plus en plus fournies et que les enseignants sont formés par les congrégations, l'enseignement simultané et ex cathédra[34] – par opposition à l'enseignement individuel – fait son apparition et se généralise, développant un code gestuel pour permettre à l'enseignant de donner ses ordres au différent groupe de la classe (Dancel, 2002).

- Des livres sont rédigés pour théoriser la pédagogie et la didactique (Durkheim, 1922) La matière d'enseignement est divisée par niveau et par leçon, le temps d'apprentissage en plage horaire, destiné à étudier tel ou tel savoir (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Plusieurs groupes travaillent donc des éléments différents dans la classe. L'enseignement est gradués donnant naissance à des niveaux d'enseignement pour lesquels certains enseignants se spécialisent35 (Fullat Genìs, 2002) la discipline est stricte.

- Les pratiques innovantes du préceptorat privé essaiment lorsqu'elles sont introduites dans les collèges jésuites et les écoles protestantes, ou lorsque des précepteurs

[33] En réalité, tout dépend du sens que nous donnons au concept de « pédagogie ». Gauthier (2012) considère que la pédagogie est une forme organisée d'enseignement d'un groupe classe, qui ne se restreint pas à des techniques à appliquer. Gauthier (2012) avance ainsi que les enseignants d'avant le 16e siècle, s'ils ont parfois été pédagogues, c'était plutôt par accident, les considérant plus comme de grands penseurs qui professent des idées. Durkheim (1922) propose la même analyse, identifiant quelques savoirs pédagogiques dans l'Antiquité grecque, mais considère que la pédagogie n'apparaît que par intermittence jusqu'à s'institutionnaliser au 16e siècle.

[34] L'enseignement mutuel est également développé dans cette période, mais ne s'impose pas, ayant trop de contrainte organisationnelle et matériel pour être accessible à tous, au contraire de l'enseignement simultané (Veyrunes, 2017, p.38)

35 Le modèle pédagogique traditionnel consistait plutôt à ce qu'un seul enseignant suivent l'élève du début à la fin de son parcours.

> renommés sont nommés à la tête de collège, d'université voire même de ministère de l'Éducation (Le Cam, 2015).

Les méthodes pédagogiques se transmettent assez fidèlement d'enseignant en enseignant, amenant une cristallisation des méthodes et rendant l'enseignement particulièrement uniforme d'un endroit à l'autre pour une même congrégation. La pédagogie devient ainsi tradition :

> Ainsi se cristallise progressivement un code uniforme des savoir-faire, une tradition pédagogique composée d'un ensemble de réponses, de prescriptions, de rites quasi sacrés à reproduire (Gauthier, 2012, p.74).

Les supports restent traditionnels : les livres utilisés sont religieux, comprenant l'incontournable psautier. La Bible fait son retour dans les écoles protestantes. Les auteurs classiques sont encore étudiés, les sept arts se maintiennent. Le théâtre est aussi enseigné (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Dans les locaux, « Le maître assure sa position dominante par une chaise haute, il embrasse du regard tous ses élèves assis sur des bancs et devant des hautes et devant des tables dont la hauteur doit être adaptée à la taille des enfants « (Dancel, 2002, p.422). Le tableau noir fait son apparition pour économiser le papier.

Ainsi, protestants et catholiques investissent de nombreuses ressources pour la qualité de leur école, que ce soit en assurant une formation aux enseignants, en développant le réseau d'école, en généralisant la scolarisation notamment par le prix et par la langue, ou encore en produisant des ouvrages pédagogiques. La Réforme et la Contre-Réforme ont œuvré comme catalyseur de l'école :

Les Églises, protestante et catholique, avaient très vite perçu, dans un contexte de rivalité religieuse, mais aussi dans la perspective d'une christianisation moins superficielle du peuple chrétien, l'importance du livre dans la pastorale. Elles ont donc été très favorables à la scolarisation, où elles voyaient aussi le moyen d'un meilleur encadrement moral, intellectuel, et même spirituel par la catéchèse, de la jeunesse. Grâce à leurs ressources et à celles qu'elles mobilisaient par les fondations pieuses, grâce à leurs structures et à leur personnel, elles ont fourni directement ou indirectement l'essentiel, et souvent la meilleure part, de l'encadrement scolaire (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.392)

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	La chrétienté divisée L'église Public ouvert, mais limité	Éduque l'enfant pour devenir un chrétien	Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Auteurs classiques latins Littérature biblique scolastique	Maître Apprenant Emulation Relation asymétrique	Idéal chrétien	Clerc Maître écrivain	Dogmes chrétiens
Contenu du mouvement	Catholique et réformé Filles et pauvres	L'école affermit un dogme Apparition de l'enfance	Uniformisation classe systématisation	Apparition des manuels	Enseignement simultané Apparition de la pédagogie	aucun	Formation uniformisation	Catholique et réformé Savoir nécessaire à la foi
disparition								
Forme du mouvement	adaptation	adaptation	adaptation	adaptation	innovation	Statu quo	adaptation	Statu quo

Les écoles des églises sont être mis à mal lorsque les idées des Lumières gagnent en influence et que la bourgeoisie devient une force sociale prépondérante, alors que les royaumes et empires font place aux États-nations.

1.2.8.2. Influences des Lumières, des bourgeois et des États-nations naissants (17e-19e siècle)

Prolongeant la voie ouverte par les humanistes, un nouveau mouvement philosophique apparaît, celui des Lumières. Dans un contexte de guerres de religion qui déchirent l'Europe et alors que beaucoup de superstitions et de magie accompagnent la foi chrétienne (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) le projet des Lumières est d'affranchir l'homme de l'ignorance et du fanatisme, en rendant son entendement autonome, soit sans recours à la foi ou à l'Église, refusant en bloc tout ce qu'est devenue l'Église, qui reste selon eux le principal frein à la science et au progrès (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Dans un premier temps, ce projet n'est destiné qu'à l'élite aristocratique, les Lumières, à l'image de Voltaire, rejette l'idée même d'une instruction du peuple, considérant que celui-ci n'ayant pas besoin de s'instruire puisqu'il n'est pas souhaitable qu'il cherche à changer de condition (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Rousseau s'oppose lui aussi à l'instruction du peuple, mais pour une autre raison : il avance que l'éducation éloigne l'homme de sa nature et est donc néfaste. Il prône plutôt un retour à la nature et d'ainsi laisser l'enfant libre de réaliser sa nature plutôt que de le forcer à se former. Ce discours

révolutionnaire contribue à l'établissement d'une nouvelle conception de l'enfance (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) qui s'étend dans toute l'Europe.

Dans la même période, l'Occident vit une industrialisation accompagnée d'une forte croissance économique, notamment due aux développements des techniques et à la complexification du système économique. La bourgeoisie gagne en influence dans la société et se trouve en position de force dès le 18e, menant au déclin de l'aristocratie (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Or, les bourgeois formulent des critiques envers les collèges traditionnels, considérant qu'ils ne répondent pas aux besoins sociaux, qu'ils ne préparent pas à la vraie vie, qu'ils changent trop lentement ou trop peu alors que la complexification et la technicisation de la société nécessitent de nouvelles formations, notamment pour l'industrie ou encore l'art militaire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les valeurs du collège - détachement, renoncement, héroïsme antique - s'opposent aux valeurs sociales de progrès, de la raison pure, de l'action individuelle et du libéralisme naissant de ce siècle (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

La bourgeoisie considère que l'ignorance du peuple est un frein à la croissance, la connaissance permettant d'améliorer le rendement et fournissant du personnel spécialisé compétent, cela dans tous les domaines, de l'industrie à la paysannerie (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les bourgeois envisagent l'école comme un outil pour maximiser la rentabilité des industries (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les bourgeois réclament alors une école plus proche de leurs préoccupations (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) et obtiennent la création de nouvelles formes de collèges qui voient le jour sous forme de petits internats privés. Ceux-ci laissent de côté le latin, la rhétorique et la philosophie pour faire place aux sciences, particulièrement aux mathématiques, à la géométrie, à l'algèbre, à la conversion des monnaies et des mesures, mais aussi aux langues vivantes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

L'enseignement est bien plus technique, répondant aux besoins de l'économie et de la bourgeoisie. Le niveau y est moins élevé, la discipline moins rigide, plus adaptée aux situations particulières et il n'y a pas de promiscuité avec la noblesse (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Certains collèges se spécialisent dans les arts de la manufacture ou des arts militaires – Napoléon sera issu de l'un d'eux - (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Ces nouveaux collèges bourgeois font concurrence aux collèges traditionnels religieux et entraînent leur déclin dès la fin du 18e (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), cela d'autant plus que même l'aristocratie et les Lumières rectifient leur positionnement quant à l'éducation du peuple, jugeant que l'ignorance annihile l'esprit critique et engendre superstitions et préjugés. Holbach considère ainsi que l'instruction éclaire l'homme et le mène à la vertu, le rendant capable d'exercer sa citoyenneté en étant libéré de la tyrannie des rois – de droit divin – et des prêtres (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Alors qu'au début du 16e siècle, l'école est entrée dans les mœurs comme moyen reconnu d'éducation, au 17e siècle, elle est considérée comme un droit, la société occidentale considérant que l'enfant doit être éduqué moralement, ce qui devient un objectif prioritaire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

De nombreuses écoles gratuites ouvrent, en particulier dans les villes (Gauthier, 2012). Elles sont soutenues par l'Église qui veut densifier le réseau scolaire, puis par les fonds de l'aristocratie (Venard, 2006) et enfin par l'État, qui s'immisce gentiment dans l'école. L'Église reste cependant largement avantagée, puisqu'elle détient et gère la quasi-totalité du système scolaire, cela depuis plusieurs siècles.

Bourgeois, aristocrate et Lumières commencent à penser que l'éducation doit changer et sortir de l'influence monastique (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'Église voit pour la première fois la possibilité que les rennes de l'école lui échappent ; les finalités philosophiques et économiques de l'école concurrencent les finalités religieuses (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), alors qu'un nouvel acteur s'intéresse à l'école pour imposer ses propres finalités : l'État (Bloch, 1999)

En effet, les États-nations qui se constituent et s'institutionnalisent dans toute l'Europe (Durkheim, 1938a, p.134) s'intéressent à l'école pour de nombreuses raisons, notamment comme moyen efficace de former ses cadres ainsi que son personnel spécialisé chargé de s'occuper des tâches administratives, juridiques, militaires, urbaines. De nombreuses écoles techniques émergent au 18e siècle sous la responsabilité de l'État pour former des fonctionnaires (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.599)

L'État conçoit également les potentialités de l'école comme lieu de formation de la nation. Il s'agit de créer une identité commune, transcendant les luttes religieuses. L'école peut soutenir la propagation un sentiment d'appartenance national notamment au travers de l'enseignement d'une langue commune (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), de la géographie, qui enseigne le territoire et les frontières nécessaires à l'existence d'un État, et de l'histoire, qui enseigne les mythes fondateurs et légitime l'État (Bédarida, 1996).

Enfin, l'Etat souhaite utiliser l'école pour éduquer les plus pauvres et les plus démunis et ainsi les insérer dans la société et les tenir éloignés de la délinquance (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 ; Gauthier, 2012). En effet, l'industrie occupe de plus en plus autant les pères que les mères, les enfants errent seuls, désoeuvrés, amenant nombre de trouble de l'ordre (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Des écoles sont alors créées pour recueillir ces enfants sans éducation afin de leur inculquer les valeurs chrétiennes qui restent prégnantes, les tenir occupés et les préparer à une insertion dans l'industrie (Venard, 2006). Si les valeurs morales et les significations restent fortement chrétiennes, les finalités se portent désormais sur l'économie et la nation.

La Renaissance semble ainsi être une époque charnière pour l'école : d'abord, elle devient la forme d'instruction dominante alors que les autres formes d'instructions régressent[36]. Entre le 16e et le 17e siècle,« *L'instruction se coule progressivement dans le moule de la scolarisation*» (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.393). Le nombre d'école et d'enfant scolarisé augmente fortement (Gauthier, 2012 ; Le Cam, 2015).

[36] Il serait très intéressant de mener une recherche pour comprendre comment et pourquoi l'école s'impose face aux autres formes d'instruction, mais cela sera le thème d'une autre recherche.

Ensuite, les finalités de l'école se multiplient et entrent en concurrence, concernant désormais plusieurs champs, soit l'Église, l'économie et la nation. Or, ces différentes finalités sont parfois contradictoires, voire opposées, engendrant une lutte pour la domination de l'école, alors que l'Église perd son influence au profit de la bourgeoisie et de l'appareil étatique.

Malgré ces nouveaux acteurs et les nouveaux besoins sociaux, le mode de socialisation, les rôles et les systèmes de normes et de valeurs restent dans les grandes lignes inchangées. L'école se déroule dans une salle de classe, avec des bancs et des tables alignées (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.294), que les élèves fréquentent environ six heures par jour.

Lorsque l'État intervient, il reprend les pratiques ecclésiastiques et les réorientent, cela jusque dans la formation des enseignants, qui même lorsqu'elle se laïcise, elle reprend la forme religieuse[37].

L'école qui traverse la Renaissance pour entrer dans la modernité garde ainsi plusieurs traits de l'école médiévale, en particulier pour ce qui est des modes de socialisation et des rôles. Dancel (2002) considère ainsi que depuis le 16e siècle, les grands pédagogues reprennent tous, à quelques nuances près, les principes de l'école paroissiale : la salle de classe ressemble encore à l'école gréco-romaine, tout comme le contenu des enseignements ou les méthodes pédagogiques, qui restent jusqu'au milieu du 19e siècle centré sur l'enseignement individuel (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Ainsi, la méthode pédagogique reste principalement individuelle, basée sur la répétition, la faute à un absentéisme fréquent – celui des élèves, mais aussi des enseignants, qui cumulent parfois plusieurs métiers (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'enseignement simultané est également utilisé, les élèves sont séparés par classe et par niveau, ils travaillent en émulation systématique. L'apprentissage est séquencé en groupe d'éléments, permettant un apprentissage progressif de jour en jour (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'apprentissage de la lecture se fait comme au Moyen Âge, on commence par les lettres, puis les syllabes, enfin les mots.

L'apprentissage de l'écriture reste peu connu, certainement basé sur le copiage, alors qu'il existe plusieurs calligraphies. Les mathématiques s'apprennent encore avec des jetons ou des bouliers (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La douceur et la patience sont recommandées aux enseignants, mais les verges, les martinets et les punitions corporelles sont encore largement utilisés, de même que l'humiliation : la classe dispose d'un coin avec un habit d'âne pour les mauvais élèves.

La mission première de l'école reste l'instruction religieuse, la morale et la bienséance sont l'affaire de l'instituteur, l'école continue donc de contribuer à enseigner les bonnes mœurs chrétiennes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), puisque cela sert aussi bien les intérêts de l'économie que de l'État. L'école reste très inégalitaire, dans la salle de classe, les riches sont séparés des pauvres, les nobles des autres. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

[37] Nous développons l'histoire de la formation des enseignants en annexe 2.3.

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	La chrétienté divisée L'Église Public ouvert (meilleurs accès pauvres et filles), mais limité	Éduque l'enfant pour devenir un chrétien	Classe Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Auteurs classiques Littérature biblique manuels	Maître Apprenant Emulation Relation asymétrique Enseignement simultané	Idéal chrétien	Maître écrivain Congrégation réformée	Dogmes chrétiens
Contenu du mouvement	La nation L'économie	Former le citoyen Former le travailleur compétent et obéissant	Aucun	Français Sciences Art militaire	aucun	Raison pure Esprit critique	Arrivée des maîtres à la solde de l'État	aucun
disparition								
Forme du mouvement	changement	changement	Statu quo	changement	Statu quo	changement	changement	Statu quo

1.2.9. Age libéral (19e-20e siècle) : établissement de la forme scolaire en Europe

Au 18e siècle, les humanistes puis les Lumières ont conceptualisé de nombreuses idées, comme les droits de l'homme et du citoyen, la diffusion du savoir, l'égalité et la liberté, mais ces idées sont restées dans le monde de l'abstrait : Hofstetter (1998) considère que c'est durant le 19e siècle que ces idées vont être concrètement mise en place, notamment au travers de l'école.

Durant ce siècle, la question éducative prend de l'ampleur, puisque l'on considère que c'est là que se joue l'avenir de la nation et du citoyen (Hofstetter & Schneuwly, 2007), ainsi que l'avenir de la croissance, de l'industrie, soit de la bourgeoisie et du capitalisme. L'école est alors portée comme un idéal collectif, ce qui favorise son l'institutionnalisation fortement liée au pouvoir public, et devient un rouage essentiel des changements sociaux de ce siècle (Tinembart, 2015).

L'école est considérée comme l'institution ayant le pouvoir de répondre aux besoins formatifs à la fois de la classe moyenne naissante, de l'industrie et de l'Etat-nation, qui dispute la gouvernance de l'école à l'Eglise (Gauthier, 2012). Le Kutlurkampf gagne toute l'Europe, les radicaux imposent politiquement la séparation de l'Eglise et de l'Etat. La lutte prend fin par la confiscation du monopole scolaire par l'Etat.

Les libéraux et radicaux engagent de profondes réformes scolaires, qui débouchent sur la création dans toute l'Europe de système de formation étatique de masse, l'école devient universelle, obligatoire, gratuite et laïque, bien que la tradition chrétienne se maintiennent par certains aspects,

notamment au travers de l'humanisme. Ce modèle scolaire se diffusent à l'ensemble de la planète (Ramirez & Boli, 1987), notamment suite au colonialisme, contribuant à construire une culture scolaire mondiale (Houssaye, 2014 ; Matasci 2015).

> On assiste tout au long du 19e siècle à la généralisation de la scolarisation, au développement des systèmes de formation, à I 'institutionnalisation de la formation pédagogique du corps enseignant, garanti par l'édification d'une instruction publique organiquement et juridiquement liée à la puissance publique. Progressivement, ces systèmes de formation se complexifient et se différencient pour répondre à des demandes diversifiées et croissantes de qualification émanant tant des publics scolaires que du corps social dans son ensemble; les praticiens se constituent en corps professionnels pour s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions, statuts, formations; l'éducation prend une place de plus en plus importante dans l'activité de l'Etat et de l'administration, qui rivalisent de zèle pour améliorer le «rendement scolaire» à l'aune duquel s'évaluent désormais la modernité et le progrès d'un État. L'expansion du système éducatif lui-même crée la nécessité de son propre questionnement et s'accompagne au tournant du siècle d'une demande renforcée de théorisation et de qualification pédagogiques, générant le besoin d'organes et d'institutions - académiques ou non - spécifiquement mandatées pour contribuer à cette réflexion. (Hosftetter & Schneuwly, 2007b p.214)

Une « science de l'éduction » émerge[38] pour répondre aux besoins de l'Etat de trouver des solutions pour déjouer les problèmes scolaires et maximiser les effets de la scolarisation des masses, alors que la science prend une place d'autorité sociale, devenant maître et horizon définitif de l'ingénierie humaine: « le 19e siècle aura été marqué par l'avènement définitif de la science, sa victoire sur la religion, et le façonnement d'un nouveau type d'humanité que cette révolution « impose » » (Hamelin, 2004a, p.53). La société est désormais sous le règne d'un dieu universel, la Raison, cela au travers de la Science : elle cherche à rationnaliser la transmission de ses valeurs, instituant l'école pour cette mission, au détriment de la famille (Dubet, 2002)

Les finalités de l'école s'orientent vers les nouvelles visions du monde portée par la bourgeoisie et l'Etat Nation, qui valorisent le progrès et l'utilité sociale (Raillon, 2004 ; Ruchat, 1999), alors que les idéaux chrétiens décroissent, récupérée par l'humanisme qui les laïcise sans pourtant changer le mode de socialisation, qui paradoxalement, reste de type religieux (Dubet, 2002 ; Lenoir, 2008). Les systèmes scolaires se rationnalisent et se normalisent sous l'influence de l'Etat, qui prend en charge la formation des enseignants, sous le nom d'«école normale »[39]. Les enseignants sont considérés comme des exécutants sur lesquels pèsent de nombreux contrôles (Ruchat, 1999).

Ce modèle assure un enseignement en vase clôt (Lussi Borer, 2017), provoquant un isolement social, intellectuel et moral, souvent considéré comme une nécessité (Lussi Borer, 2017). En effet, le modèle normal s'insère dans un système de croyances où l'on considère que le rôle des enseignants est de préserver l'ordre social et d'assurer la pérennité du régime en place, en inculquant les normes et les

[38] Vu l'intrication importante des sciences de l'éducation avec notre sujet, nous proposons un historique de l'apparition de cette discipline aux 19e et 20e siècles et de sa séparation d'avec la pédagogie en annexe 2.2

[39] Depuis sa systématisation et sa mise en place par l'État enseignant, la formation des enseignants a une influence prépondérante sur l'école, elle fait partie du contexte des changements, ce pour quoi nous proposons un historique de cette institution en annexe 2.3.

valeurs bourgeoises à leurs élèves, assurant ainsi à terme une place à chacun dans la société, mais aussi une reproduction sociale jugée comme nécessaire (Nique, 1991 ; Lussi Borer, 2017). « Le pouvoir politique espère que les écoles normales vont lui permettre de diriger l'opinion, de la canaliser comme il le souhaite, et d'assurer ainsi la paix sociale, l'ordre et sa propre longévité. » (Nique 1991 p.7)

En effet, le but fondamental de l'école primaire est de diriger l'esprit du peuple dans un mode de pensée démocratique, bourgeois et capitaliste, c'est assez naturellement que l'école normale reçoit comme mandat de gouverner ceux qui vont réaliser effectivement l'école primaire (Nique 1991 ; Perrisset Bagnoud, 2000). « Les écoles normales n'ont pas été conçues pour apprendre aux futurs instituteurs leur métier, mais surtout pour mettre en place des outils efficaces pour « gouverner les esprits » (Nique, 1991, p. 6)

Dubet (2002) considère cette école comme un sanctuaire, un espace moral unifié, située en dehors du monde, défendant des valeurs, des croyances, des mythes, des principes, des dogmes, des normes qui lui sont propres et qui revêtent un caractère sacré. Sa finalité est d'agir sur l'enfant, sur son savoir d'une part, mais également sur sa personnalité, sur sa nature tout entière, tout comme le faisait la religion avant lui. Dubet (2002) va jusqu'à déclarer que l'école dispose du monopole de la violence psychique légitime.

L'école a pour rôle de créer de toute pièce une population dépendante, obéissante, formée selon les idéaux moraux, sociaux et capitalistes de la bourgeoisie. Elle vise donc la reproduction morale d'un nouvel ordre social, où les enfants deviennent propres, bien éduqués, respectueux de la hiérarchie. Les prémisses de l'école publique du 19^{e} siècle ont été construites comme une institution disciplinaire ayant les mêmes contraintes qu'une usine (Magnin, 1985, cité par Ruchat, 1999), qui vise « *la transformation des corps et des âmes* » (Bouillé, 2006 p.228), soit comme un lieu « où l'on assujettit les corps, où l'on fouille « absolument jusqu'au fond de l'âme » pour le voir ployer devant l'idéal sociétal, développant une discipline et des techniques qui permettent de réaliser ces objectifs » (Bouillé, 1988, p.14).

L'école joue un rôle prépondérant dans l'établissement et le développement de la démocratie, en transformant le peuple considéré comme déchéant en bons citoyens, lié par une culture commune et un sentiment d'appartenance nationale et patriotique (Hofstetter, 1998 ; Ruchat, 1999 ; Criblez, Hofstetter, Magnin 1999), capable de voter avec une rationalité éclairée et de maîtriser des savoirs complexes nécessaires à la productivité d'une économie qui se complexifie au travers des progrès technique et technologie (Bouillé 1988 /2006 ; Späni, 1999 ; Brändli, 1999 ; Forester, 2008).

L'école est donc également appelée à favoriser le lien social en conjurant la dissolution sociale et en unifiant les esprits et les consciences, en enseignant le contrat social (Hofstetter, 1998). Elle joue également un rôle important dans le développement économique, puisqu'elle forme les ouvriers qualifiés dont l'industrie a besoin, et met chacun à sa place dans l'économie de marché (Hofstetter, 1999).

Pour parvenir à ces résultats, l'école peut compter sur des méthodes pédagogique éprouvée, que Houssaye (2012) appelle traditionnelle, notamment parce qu'elle se base sur le travail des congrégations (Gauthier, 2012c, p.94 ; Prost, 1968, p. 118)[40]. L'école du 19e devient donc un puissant appareil d'Etat, soutenu par une juridiction forte, imposée au nom de la démocratie (Hofstetter, 1998). Cette école élémentaire41 étatique, publique, universelle, gratuite, démocratique, libérale, se répand et s'institutionnalise dans toute l'Europe durant le 19e siècle, selon des temporalités différentes (Hofstetter, 1998 ; Matasci, 2015).

Si les rôles et la socialisation restent stable, le passage de l'école de l'église à un instruction publique contrôlée par un Etat-nation et avec une idéologie bourgeoise constitue un changement d'importance pour cette institution. Le champ s'étend au maximum avec l'école publique obligatoire et gratuite. Les finalités se réorientent vers l'Etat et la bourgeoisie. Les agents ne sont plus des ecclésiastiques, mais des instituteurs formés et payé par l'Etat. Si le « programme institutionnel » dispose d'autre finalité, il est exécuté selon les mêmes mécanisme, l'école de l'Eglise devenant l'école de l'Etat sans que son fonctionnement, son mode de socialisation ou ses rôles ne se transforment (Belkaïd & Hameline 2000). Les significations évoluent gardant une tonalité humaniste mais s'orientant vers des dogmes bourgeois et capitaliste, mais aussi patriotistes (Condette, 2014).

Le 19e siècle occidental est le théâtre de transformations profondes pour l'école, qui voient des changements à quasi tous les niveaux de l'institution (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009), en dehors du mode de socialisation et des rôles qui se perfectionnent. Cette persistance n'est pas anodine, l'école étant utilisée comme une véritable technologie de contrôle social qui vise l'acceptation de l'ordre social établi et la pérennité du régime en place (Perisset Bagnoud ; 2000).

[40] « Grâce au travail des communautés religieuses enseignantes, une tradition pédagogique se met en place, une sorte de dispositif de répétition de la façon de faire l'école qui se perpétue sans trop de modifications jusqu'au début du XXe siècle. » (Prost, 1968, p. 118).

41 elle ne deviendra que primaire lorsque l'école secondaire devient universelle à son tour

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	L'Etat nation L'économie	Former le citoyen patriote Former le travailleur compétent et obéissant	classe Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Auteurs classiques Manuels Sciences Architecture lois	Maître Apprenant Emulation Relation asymétrique Enseignement simultané	Raison pure Esprit critique		
Contenu du mouvement	Ecole étatique, gratuite, obligatoire, laïque	Renforcement du rôle de l'Etat Contrôle social	Temps scolaire plus long Echec scolaire	Renforcement de la science	Science de l'éducation	Idéal humaniste patriotisme	Enseignants formés par l'Etat Ecole normale	laïcisation
disparition	L'Eglise	Former le bon chrétien		Littérature biblique		Idéal chrétien (mais encore présent dans l'humanisme)	Maître écrivain Congrégation réformé	Dogmes chrétiens
Forme du mouvement	changement	changement	adaptation	changement	adaptation	changement	changement	changement

1.2.10. L'école libérale du 20e siècle

Au tournant du 19e et du 20e siècle, l'État-enseignant se renforce et l'éducation devient un sujet de société de premier plan. Le 20e siècle ne récuse pas le modèle du 19e, mais doit faire face à la modernité, notamment les inégalités et la défaillance de la société moderne (Hofstetter, 1998). En effet, la démocratisation du début du 20e siècle amène une réflexion contestant les finalités normatives et utilitaristes de l'école en faveur de valeurs humanistes d'émancipation et d'égalité (Nique, 1991 ; Criblez & Hofstetter 2000). Dans un même temps, la scolarisation universelle conjuguée à un essor démographique et à l'exode rural fait naître des problématiques nouvelles contre l'école se veut lutter, comme l'échec scolaire, le surmenage, ou encore la discrimination (Bonnérit, 2004 ; Dubet, 2001 ; Hofstetter et Schneuwly, 2007)

En effet, une partie des élèves ne parviennent pas à s'adapter à l'ordre scolaire et échoue à atteindre les seuils de réussites des normes scolaires. Une nouvelle catégorie sociale émerge, celle de ces enfants qui échouent à l'école, taxés de retardés, d'arriérés, de peu doués, de débiles, de récalcitrants ou d'indisciplinés (Ruchat, 1999).

Face à ces problématiques, durant les deux premières décennies du 20e siècle, des réformes éducatives sont menées partout en Europe, menant à l'institutionnalisation de l'État enseignant et à la stabilisation des systèmes scolaires (Hofstetter, Schneuwly et Criblez, 2007, p.322). Des pédagogues d'exceptions se lèvent dans toute l'Europe et tentent chacun à leur manière de proposer des solutions. Ces pédagogues n'ont pas exactement les mêmes fondements (Danvers, 2004), mais partagent une

conception optimiste de la nature humaine et de l'enfance, capable de bien se développer si elle se développe dans un milieu favorable où l'enfant accomplit son essence en attendant d'atteindre son bonheur à l'âge adulte (Helmchen, 1995, p.17). Cette conception donne vie au mouvement d'Education Nouvelle, qui se décline en de nombreuses pratiques différentes (pédagogie institutionnelle, pédagogie active, pédagogie Freinet), mais participe à une même vision :

> Une conception nouvelle de l'enfance s'impose alors, opérant une «révolution copernicienne » (Claparède), puisqu'elle subordonne l'Ecole à l'élève, que la connaissance de celui-ci doit précéder et déterminer la mise au point d'une pédagogie. Le mouvement est général, d'un bout à l'autre de l'Europe au tournant du siècle. (Mayeur, 1981, p.665)

Ces innovations pédagogiques parviennent à percer aux USA et en Europe, notamment à Genève, mais sont cependant freinées par les préoccupations nationalistes de cette époque (Niques, 1991), l'école jouant un rôle important dans la création et la consolidation de l'identité nationale. Elle est ainsi utilisée pour légitimer les engagements guerriers lors de la Première Guerre mondiale, exacerbant le conflit (Condette, 2014).

> Au sortir de la Première Guerre mondiale, les pays concernés par les grands conflits mondiaux ont commencé à prendre conscience de l'importance de promouvoir une éducation pour la paix, d'initier la jeunesse aux droits de l'homme et d'encourager la démocratie en utilisant notamment comme vecteur éducatif le matériel pédagogique et didactique. (Tinembart, 2015, p.13).

Cependant, entre le Krash boursier de 1929, la montée du fascisme, du nazisme et des nationalismes en Europe, cette prise de conscience d'une école pour la paix ne parvient pas à réformer l'école, laquelle va plutôt intéresse une nouvelle fois l'agenda politique pour servir l'effort de guerre du deuxième conflit mondial (Condette, 2014 ; Duru-Bella & Van Zanten, 2012). L'école joue ainsi une fois encore un rôle important de formation de l'esprit et du caractère pour les besoins de l'État (Helmchen 1995).

Les innovations pédagogiques et le mouvement d'Éducation Nouvelle vont être broyés par les deux guerres (Avanzini, 1995)[42], alors que la pédagogie traditionnelle se maintient, tout en récupérant certaines propositions de l'Éducation Nouvelle afin d'améliorer son efficacité, favorisant ainsi sa pérennité (Soëtard, 1995).

L'après-guerre transforme le contexte social dans lequel s'inscrit l'école : devant l'immensité des reconstructions et la culpabilité des nationalismes portées par les institutions éducatives, des réformes de l'enseignement d'envergure sont entreprises partout en Europe. L'enseignement traditionnel, avec son lot de soumission et d'obéissance aveugle, est remis en question, alors que l'école est considérée comme le meilleur outil pour garantir une paix durable (Forester, 1998 ; Hofstetter 2007, p.116).

La croissance économique fulgurante et la généralisation du bien-être matériel amènent une démocratisation des études qui participe à l'émancipation du peuple que la classe dirigeante bourgeoise lui a longtemps refusé (Perriset Bagnoud, 2000), tout en renforçant le rôle de l'école de distribuer les individus dans la division du travail (Rochex, 1995). La société se modernise et devient

[42] Nous revenons brièvement sur le parcours de l'Education Nouvelle en annexe 2.1, au sous-titre correspondant

pluraliste, séculière et progressiste, sonnant le glas du modèle paternaliste, bourgeois et moralement homogène (Perriset Bagnoud, 2000), au profit d'une culture plus individualiste.

Désormais, l'école est appelée à abolir les inégalités sociales et à assurer une égalité des chances et une justice sociale, ainsi que des possibilités d'ascension sociale pour tous (Dubet, 2001). Cela conduit à transformer les aspirations sociales, notamment des classes populaires, qui sont favorables à accéder à une meilleure formation, contribuant à une transformation de la culture du savoir (Hofstetter, 1998) : l'intelligence s'érige en norme et en capital, monnayable et développable à l'école (Ruchat, 1999).

Alors que tout est à reconstruire et que l'économie est en pleine expansion, boostant la demande de personnel qualifié, la durée de l'école obligatoire s'allonge, le niveau des connaissances requises pour accéder aux diplômes s'élève, les écoles secondaires et supérieures s'ouvrent aux classes populaires (Bonnéry, 2004 ; Duru-Bella & Van Zanten, 2012), provoquant une massification des effectifs scolaires (Dubet, 2001). Or, en s'ouvrant, l'école endosse un nouveau rôle, elle opère désormais elle-même la répartition des individus dans la division du travail (Rochex, 1994) au travers de processus de sélection qui contribuent directement à assigner à chacun sa place dans le monde social. L'école devient ainsi intrinsèquement productrice et reproductrice des inégalités sociales (Dubet, 2001 ; Duru-Bella & Van Zanten, 2012).

La guerre froide renforce la finalité de transmission de valeur de l'école (Perisset bagnoud, 2003), qui est chargée d'enseigner l'idéologie démocratique et capitaliste du progrès, tout en maintenant l'identité nationale et le patriotisme: l'âme d'un pays se mesure à l'engagement patriotique de ses instituteurs (Perriset Bagnoud, 2000).

Suite à ces nombreuses transformations sociétales, une réflexion sur la place, le rôle et la forme de l'éducation est engagée : l'école est investie de nouvelles finalités (Vonk, 1992), plus complexes, plus nombreuses, parfois concurrentes, notamment entre humanisme et patriotisme, entre citoyenneté et économie : «l'école publique n'est plus le pilier d'une société plus ou moins univoque portée par un idéal partagé. Elle doit désormais fournir aux élèves des éléments leur permettant de s'intégrer dans une société en mutation constante» (Périsset Bagnoud, 2004, p.56).

Pour soutenir ces finalités, de nouvelles réforment des systèmes scolaires voient le jour dans toute l'Europe, lesquelles conduisent à l'abandon des enseignements normatifs, moraux et religieux pour des savoirs plus humaniste et empirique (Lussi Borer, 2017), plus complexe aussi (Perrenoud 1994a). L'école promet de réaliser la justice sociale par l'égalité des chances et est ainsi appelée à réaliser l'État providence.

Avec les finalités, les normes et les significations se modifient, de même que les supports, alors que l'école reste aux mains de l'élite bourgeoise dirigeante, qui garde le contrôle notamment au travers des écoles normales dont le modèle idéologique reste prégnant jusqu'au-delà du milieu du siècle (Perriset Bagnoud, 2000 ; Nique, 1991).

Le système de rôle et le mode de socialisation ne sont ainsi pas remis en question, même s'ils évoluent en prenant en compte les avancées de l'Éducation Nouvelles (Soëtard, 1995). Ils entrent cependant

en décalage avec les nouvelles normes sociales dominantes: « Alors que la culture scolaire demeurait ancrée dans les logiques méritocratiques et sélectives de l'école républicaine, les familles étaient déjà engagées dans des pratiques éducatives libérale et permissive qui ne pouvaient qu'entrer en contradiction avec les principes dominants à l'école » (Troger, p.181).

Les travaux scientifiques des années 1960 témoignent de ce décalage, mettant en lumière et critiquant ouvertement la reproduction du système qui participe au maintien de l'ordre établi et la valorisation de la culture bourgeoise, échouant à réaliser la justice sociale et l'égalité des chances promises (Van Zanten, 2000 ; Duru-Bella & Van Zanten, 2012).

Si l'école n'intervient que très peu sur les destins individuels, elle participe cependant directement à la lutte des classes, en tant qu'outil de violence symbolique, au travers de sa pédagogie et de ses valeurs. Elle contribue en effet à la formation de l'habitus des classes populaires et à l'intériorisation des normes et de la hiérarchie sociale (Bourdieu et Passeron, 1964 ;1970). De par son fonctionnement et sa pédagogie, l'école assure aux héritiers bourgeois les meilleures places sociales, tout en limitant les aspirations des enfants des classes populaires en leur faisant intérioriser la légitimité et l'inexorabilité de leur place. « Les aspirations étaient fortement ajustées aux chances objectives de réussite » (Dubet, 2001, p.54), l'individu anticipant les lois de la reproduction jusque dans ses aspirations scolaires. La pédagogie traditionnelle continue ainsi d'imprégner profondément l'institution (Nique, 1991 ; Houssaye, 2014). Piaget (1965) déplore l'absence de renouvellement des méthodes pédagogiques alors que la science a fait de fortes avancées, il considère qu'elle n'est pas suffisamment écoutée et mise à profit des enseignants.

Suite à cette période de dénonciation, les chercheurs commencent à étudier les mécanismes de reproduction et à proposer des solutions (Van Zanten, 2000), convaincus de la capacité de la recherche d'améliorer l'école. Les sciences de l'éducation se font une place dans le paysage universitaire tout en restant orientée vers l'analyse et le perfectionnement de l'institution scolaire pour les besoins de l'État (Hofstetter & Schneuwly, 2007a), qui jugent indispensable de soutenir l'action enseignante et la formation des enseignants par une science qui spécifique (Lussi & Criblez, 2007) : « La nécessité de former des professionnels de l'éducation est à l'origine de l'émergence de la discipline universitaire et cette dernière transforme la nature de la formation du corps enseignant » (Hofstetter & Schneuwly 2000, p. 269).

Ces réformes, initiées dans les années 1980, ne prennent véritablement corps qu'à la fin du 20^{e} siècle (Nique 1991), dans un contexte de désenchantement face aux résultats décevant et lent de la recherche (Ducros & Finkelsztein, 1986). Ces réformes se portent particulièrement sur la formation des enseignants, qui conduit à l'abandon des écoles normales pour la création de nouvelles structures de formation des enseignants, les Hautes Ecole Pédagogique (Criblez & Hofstetter 2000). Elles amènent de nouveaux outils, notamment l'approche par compétence et la pédagogie par objectifs (Altet, 1997), sans transformer fondamentalement le fonctionnement de l'école, ce d'autant plus qu'elles peinent à s'installer dans les pratiques (Houssaye, 2014b). Au final, Houssaye (2014) considère que si le vocabulaire s'est transformé, il maquille des pratiques traditionnelles en leur donnant un air de renouveau (Houssaye, 2014, p.135)

La science a pour rôle de légitimer les réformes (Tilman, 2014), lesquelles concernent principalement les normes organisationnelles, les supports (programmes, manuels) ainsi que la formation des enseignants (agents), tout en engageant une réflexion et des débats passionnés quant aux finalités et aux significations (Criblez & Hofstetter 2000), alors que Lussi Borer (2017) ou Forster (2008) considèrent que celle-ci ne concerne que rarement le système de rôle ou le mode de socialisation.

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
stabilités	L'État nation L'économie École étatique, gratuite, obligatoire, laïque	Former le citoyen patriote Former le travailleur compétent et obéissant	classe Répétition Récitation Exercice Enseignement individualisé Du simple au complexe	Auteurs classiques Manuels scolaires Sciences Lois	Maître Apprenant Emulation Relation asymétrique Enseignement simultané	Raison pure Esprit critique Idéal humaniste	Enseignants formés par l'État École normale	Laïcisation
Contenu du mouvement	démocratisation	Former le citoyen libre, éclairé et pacifique Pluralisme Progressisme État providence	Temps scolaire plus long Échec scolaire Récupération de l'Éducation Nouvelle Productrice d'inégalités	Renforcement de la science		Renforcement de l'humanisme (tolérance, paix)	Attention accrue sur la formation pluralisme	pluralisme progrès
disparition		Homogénéité morale	Échec de l'Education Nouvelle			patriotisme	Homogénéité morale	
Forme du	adaptation	changement	Evolution Échec d'une innovation	adaptation	adaptation	adaptation	adaptation	adaptation

Le modèle de socialisation et les dynamiques des rôles, soit les pratiques pédagogiques, ne sont que peu questionnés ou transformés (Veyrunes, 2017), les réformes se faisant plutôt par nécessité sociale que par souci pédagogique (Forester, 2008). L'école est ainsi construite comme nécessairement conservatrice, prisonnière « prisonnière du passé culturel d'une société, des valeurs abstraites qu'elle est chargée de maintenir hors du temps.» (Mollo, 1969, p.257). L'école serait ainsi un «musée des valeurs», censées préserver les valeurs sûres de la société et poser des repères :

> L'idéologie scolaire, particulièrement stable, répugne à suivre le rythme de l'histoire d'une société. La transmission culturelle véhicule le plus fréquemment les valeurs du passé; l'école se situe, volontairement, semble-t-il, à contre-courant des transformations d'une société, facilement décelables au niveau des comportements individuels hors du milieu scolaire. Citons en exemple l'indépendance grandissante de l'enfant dans sa famille, et l'étroite mise en tutelle de l'écolier. Mais il ne suffit pas de constater ce retard de l'école sur son siècle: la résistance qu'elle oppose au

> changement n'est déplorée que par une minorité de la société. L'attachement des parents d'élèves aux traditions scolaires n'a d'égal que celui de certains maîtres. (Mollo 1969, p.7)

> (…) il n'y a pas eu de changement important et durable dans les pratiques pédagogiques entre le XVIIIe et le XIXe siècle. On pense immédiatement à Pestalozzi, fidèle continuateur de l'œuvre de Rousseau, mais il nous semble que ces tentatives courageuse et ingénieuse sont presque négligeables si on les compare à la vague de fond qui a submergé le monde scolaire à partie du XVIIe siècle. En effet, la pédagogie, que l'on suppose être née au XVIIe siècle s'est maintenu d'une manière relativement stable jusqu'au XIXe siècle pour se constituer en tradition pédagogique en Europe (Gauthier, 2012c, p.92)

D'autres auteurs rejoignent ce constat, comme Dubet (2002, p.26) qui considère que « *le fait que l'école s'adapte au monde et en subisse les évolutions ne change pas sa nature profonde et sa structure* », ou encore Tardif et Lessard (2004) :

> On observe cependant que l'enseignement, malgré les changements et les réformes des dernières décennies, malgré les nouvelles tendances actuelles qui se dessinent, a beaucoup de mal à échapper aux formes établies du travail enseignant: apprentissage du métier sur le tas; valorisation de l'expérience; métier à forte dimension féminine; classes fermées qui absorbent l'essentiel du temps professionnel; individualisme en enseignement et donc peu de collaboration entre les pairs; pédagogie traditionnelle; vision souvent statique du savoir scolaire; faible connaissance des cultures non européennes; etc. Ces phénomènes recoupent les conclusions de nombreuses recherches menées en France et ailleurs (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, etc.) sur les pratiques pédagogiques des enseignants de métier.» (p.6)

Houssaye (2014) est certainement l'une des critiques les plus virulentes, constatant un échec du changement autant au niveau institutionnel qu'au niveau des acteurs, accusant les enseignants de résistance :

> les professeurs sont avant tout marqués par une culture individualiste et une logique bureaucratique, une préservation des routines sécurisante, un retrait par rapport aux interactions dans la classe, un refuge dans l'abstraction et l'universalisme, un style éthico-pédagogique dirigiste ou magistral. (Houssaye, 2014, p.74)

1.2.11. L'école du 21e siècle

Le 21e siècle est caractérisé par une accélération des changements sociaux et sociétaux, certains ayant une influence importante sur l'institution scolaire, notamment le fait que pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations (Fournier, 2016), l'essor des nouvelles technologies, qui en plus d'ajouter un champ de connaissance ont définitivement brisé le monopole de la transmission des savoirs détenu par l'école, ou encore l'intensification des flux migratoires se sont intensifiés, amenant une plus grande diversité culturelle dans les classes. Le monde économique se complexifie, se transformant rapidement et exigeant toujours plus de compétences et de diplôme, cela se reportant sur l'école, alors que l'échec scolaire devient un facteur prépondérant de l'exclusion sociale (Dubet, 2001 ; Esterle-Hedibel, 2004).

Cette chaîne de causalité entre échec scolaire et exclusion sociale, mise en lumière par les scientifiques, fait de l'échec scolaire un véritable problème social, puisqu'il remet directement en cause les valeurs et les idéaux identitaires de l'école démocratique, notamment l'égalité des chances, la méritocratie, la justice sociale, l'éducabilité, l'universalité (Dubet, 2001 ; Esterle-Hedibel, 2004 ; Duru-Bella & Van Zanten, 2012).

Les politiques y répondent en engageant une vague de réformes éducatives (Théorêt, Garon, Hrimech, & Carpentier, 2006), lesquelles s'inscrivent dans une pédagogie différenciée (Houssaye, 2014) et une idéologie inclusive (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011) :

> L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une per- sonne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. (Prud'homme, 2010, p. 10)

L'école inclusive et la pédagogie différenciée ancrent la finalité de réalisation de l'État providence, elle devient une valeur en soi et représente une rupture pour plusieurs dimensions institutionnelle : elle transforme le champ, puisque l'école se doit d'inclure chacun, même les élèves à besoin particulier. Elle nécessite une rupture avec le mode de socialisation de la pédagogie traditionnelle (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011) pour la mise en place d'une pédagogie universelle, amenant notamment une transformation des rôles au travers de la différenciation. Les supports semblent également concernés, puisqu'ils sont censés être accessibles, différenciés, cela pouvant avoir une influence jusque dans les plans d'études.

La valorisation de l'école inclusive a une influence sur les agents, puisque de nouvelles attentes pèsent sur les enseignants, cela se reportant sur leur formation (Noël, 2014), qui est un chantier mobilisant de nombreuses ressources dans de nombreux pays, lesquelles cherchent à professionnaliser le métier d'enseignant (Wentzel &. Akkari, 2012). L'expertise scientifique prend une place prépondérante dans cette formation et dans l'accompagnement des enseignants, où elle est chargée de donner aux enseignants des savoirs, des outils et des méthodologies scientifiques afin d'améliorer leurs pratiques différenciées et leur connaissance du monde scolaire (Van Zanten, 2000).

La place prépondérante de la science favorise les échanges internationaux, lesquels sont renforcés par les dynamiques de comparaisons internationales, notamment au travers du Programme International pour le Suivi et les Acquis des élèves, lequel propose depuis les années 2000 des évaluations quant aux acquis des élèves en regard aux objectifs des programmes (Felouzis & Charmillot, 2012), et publie les résultats des élèves par pays et par matière, dans le but de fournir des renseignements quant aux

systèmes d'enseignement efficaces, cela ayant provoqué un engouement pour les systèmes scolaires des pays nordiques.

Annexe 1.8 : De l'échec scolaire à l'exclusion sociale

Jusqu'au 18e siècle, l'école est un outil au service de certains groupes sociaux spécifiques (clergé, bourgeoisie, militaire), qui l'utilisent notamment comme moyen de sélection. Les élèves qui ne répondent pas aux attentes scolaires n'entrent pas dans le système scolaire ou du moins n'y restent pas, puisque d'autres débouchés sociaux ou de formation leur sont offerts. L'école n'est ainsi pas le moyen de formation majoritaire.

Lorsque l'élite libérale prend le contrôle de l'école et en fait un instrument central et essentiel de l'État nation et de la démocratie, elle rend l'école publique, gratuite, universelle et obligatoire, avec pour mission d'instruire tous les élèves. Cet état de fait amène une nouvelle population d'élèves, certains d'entre eux ne parvenant pas à s'adapter à l'ordre scolaire.

Une nouvelle catégorie sociale émerge, celle des enfants qui échouent à atteindre les seuils de réussites des normes scolaires. Taxés de retardés, d'arriérés, de peu doués, de débiles, de récalcitrants ou d'indisciplinés (Ruchat, 1999), ces élèves peuvent avoir des difficultés d'apprentissages ou de comportement, même si souvent, ces deux types de difficultés sont liées.

Ces élèves ne représentent d'abord pas un problème majeur, puisqu'ils sont rapidement écartés de la scolarité et s'orientent très tôt vers des professions ne nécessitant aucune qualification (Bonnéry, 2004, p.81). Ce processus d'exclusion est considéré comme allant dans l'ordre des choses (Bonnéry, 2004)

> Les élèves qu'on qualifie aujourd'hui "d'exclus" quittaient l'école dès l'âge de la scolarité obligatoire atteint et ils ne "troublaient" ni la vie des collèges ni celle des lycées, et moins encore celle de l'université (Dubet, 2001, p.47).

Le contrat social démocratique d'alors attribue et garantit à chacun une place dans le monde social, indépendamment des résultats scolaires (Dubet, 2001).

Le contexte socio-économique se transforme lors de la reprise économique de l'après-guerre. En pleine expansion, l'économie exige de plus en plus de personnel qualifié. Le niveau des connaissances requises pour accéder aux diplômes s'élève, la durée de l'école obligatoire s'allonge, les écoles secondaires et supérieures s'ouvrent aux classes populaires (Bonnéry, 2004), provoquant une massification des effectifs scolaires (Dubet, 2001).

Le rôle de l'école de répartition des individus dans la division du travail se renforce, cela au travers de processus de sélection qui assignent chacun à sa place dans le monde social (Rochex, 1994), reproduisant les inégalités sociales.

L'école assume donc désormais deux missions paradoxales : elle doit d'une part répartir les élèves dans la division du travail en les discriminant en fonction de leur résultat et en respectant l'ordre social, et elle doit d'autre part garantir le lien social en faisant de chacun un citoyen éclairé, capable de penser

et de voter d'égal à égal. Cette situation débouche sur une normalisation qui accentue l'échec scolaire et en fait un problème social d'envergure :

> Centrée sur l'accessibilité universelle de l'éducation, cette démocratisation de l'enseignement a plutôt généralisé un enseignement identique à tous les élèves, indépendamment de l'hétérogénéité des effectifs scolaires. Cette approche normative peut vraisemblablement être associée à la croissance du phénomène de l'échec scolaire qui n'a cessé de prendre de l'ampleur au cours des soixante dernières années (Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel, 2000) (Prud'homme & al, 2011, p.13)

En effet, de par l'importance de l'école et de ses diplômes au niveau individuel et social, économique et sociétal, l'échec scolaire conduit à des exclusions en chaîne, scolaire d'abord, économique ensuite puis sociale[43] (Dubet, 2001 ; Bonnéry, 2004). L'échec scolaire remet en question la place de l'acteur dans la société, devenant le premier jalon de l'exclusion sociale, au travers de l'exclusion économique (Gaulejac, 1994)

> L'exclusion n'est pas seulement un phénomène systémique "objectif ", elle est aussi une expérience subjective de l'exclusion vécue potentiellement comme une destruction de soi, puisque chacun est responsable de sa propre éducation, de sa propre aventure. Autrement dit, les élèves exclus sont menacés de se sentir détruits par leur exclusion qui est le signe de leur propre "nullité". (Dubet, 2001, p.54).

Dans les années 1970, les scientifiques viennent mettre en lumière les mécanismes cachés qui rendent caduque cette égalité des chances (Bourdieu & Passeron, 1964). Or, si l'institution scolaire ne peut garantir une place sociale à chacun, cela parce que l'échec scolaire peut entraîner des exclusions en cascades, cela remet directement en cause les valeurs et les idéaux institutionnels de l'école démocratique, notamment l'égalité des chances, la méritocratie, la justice sociale, l'éducabilité, l'universalité (Dubet, 2001 ; Esterle-Hedibel, 2004).

La société et son école se doivent donc de trouver des solutions pour les élèves qui n'entrent pas dans ses normes. Des pédagogues proposent une pédagogie différenciée qui a pour but de légitimer les différences et de les utiliser comme ressource pour les apprentissages (Houssaye, 2014b). Cette pédagogie suppose un changement de paradigme, mettant non pas l'enseignement au centre, mais l'apprentissage, et donc l'élève. Elle suppose également une transformation des pratiques en profondeur et apparaît complexe : elle est écartée au profit de la pédagogie de soutien, qui, jouant de ses ressemblances avec la pédagogie différenciée, s'impose parce que plus proches des habitudes et permettant de répondre aux préoccupations (Houssaye, 2014b).

Dans cette pédagogie de soutien, l'enseignant repère les difficultés et prévoit les remédiations, l'élève les vit, dans le but de pouvoir raccrocher avec l'enseignement classique (Houssaye, 2014b). « au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané » (Houssaye, 2014b, p.51)

[43] Dubet (2001) note cependant qu'il est très difficile de définir des relations de cause à effet, la relation entre ces trois phénomènes étant fortement imbriquée.

Un système d'enseignement universel par séparation est mis en place : les élèves à besoins particuliers ne sont plus exclus, mais sont confiés à des structures externes ou à des filières de relégation qui ont pour rôle de garantir un enseignement minimum et de soutenir les élèves en difficulté.

> Pour contrer cette problématique de l'échec scolaire, différentes mesures de différenciation pédagogique structurelle ont vu le jour pour répondre aux besoins des élèves pour qui l'école représente un défi. On assiste alors à la création de multiples services spécialisés (orientation scolaire, psychologie, orthopédagogie, psychoéducation, classes à effectifs réduits, etc.). (Prud'homme & al, 2011, p.13)

Cette solution permet de réaliser l'universalisation de l'école, mais produit aussi de nombreux effets pervers, notamment une inégalité de traitement et un déterminisme qui condamne ceux qui fréquentent les structures spécialisées.

> Ainsi observe-t-on que les élèves en difficulté sont orientés vers des formations de relégation plus ou moins prononcée tout au long d'une hiérarchie extrêmement rigide interdisant presque totalement les retours vers les filières honorables ou prestigieuses (Dubet, 2001, p.49).

Plus encore, des chercheurs montrent que le régime de séparation n'est pas le plus efficace en termes de qualité d'apprentissage et de réussite scolaire, même des élèves sans aucune difficulté (Galand, 2009). Dans ce contexte, un mouvement social en faveur des droits civiques universels, notamment pour les personnes handicapées, fait pression pour que le droit à un enseignement équivalent soit accessible sans ségrégation.

> Certains parents et professionnels de l'éducation vont ainsi s'opposer à la ségrégation institutionnalisée des écoles et des classes spéciales en relevant que les droits civiques de certains élèves et de leurs familles ne sont pas respectés (Ramel & Vienneau, 2016, p.26)

Pour répondre à ces revendications, les États proposent un modèle d'intégration, qui s'impose dans les années 1970 et reste majoritaire dans la plupart des pays jusqu'à aujourd'hui (Prud'homme & Ramel, 2016). Ce modèle consiste à introduire des mesures « visant l'adaptation individuelle de quelques élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers à l'école » (Prud'homme & Ramel, 2016, p.16).

Une partie des élèves en difficulté ou handicapés peuvent désormais accéder à l'école traditionnelle, dans des classes spéciales voire dans des classes classiques avec un accompagnement spécialisé. C'est donc principalement à eux de s'adapter à l'école traditionnelle, celle-ci ne proposant que des adaptations de sa structure (objectifs revus à la baisse, évaluation allégée, parcours individualisé) (Ramel, 2015).

> Cependant, comme le relève Vienneau (2006), cette intégration suppose de la part de l'enfant «intégré» une adaptation à la norme reposant essentiellement sur ses efforts. Ce dernier doit donc justifier par ses progrès le bien-fondé de sa place parmi ses camarades et celle-ci ne lui est jamais garantie (Ramel, 2015, p.23)

Les ressources concernant l'intégration sont ainsi attribuées non à la classe, mais à l'élève (Ramel, 2015), lequel focalise les préoccupations. L'égalité des chances et le constructivisme se combinent et

fournissent les arguments pour attribuer à l'élève la responsabilité de son échec scolaire et de son exclusion: puisque l'égalité des chances est garantie et que l'élève est auteur et donc responsable de ses apprentissages, il est aussi responsable de ses performances, de ses réussites et de ses échecs[44].

Pour alléger cette culpabilité, les élèves en difficultés sont catégorisés, étiquetés et médicalement suivis, cela débouchant sur une « inflation des stéréotypes » (Ramel, 2015, p.26). Les élèves sont diagnostiqués selon leurs déficits, trouble de l'attention, hyperactivité, haut potentiel, dys-orthographique-calculique- phasique-… Certains de ces déficits sont médicalisés pour permettre une bonne intégration dans l'école traditionnelle.

> Durch die Etikettierung der SchülerInnen mittels Differenzkategorien wird das Konzept der „Integration" in eine negative Attribuierung übersetzt. Mit dieser Attribuierung wird ein legitimes Idiom geschaffen, über schulische Leistungsdefizite sprechen zu können, ohne dabei auf soziale und kulturelle Kategorien zu- rückgreifen zu müssen, welche als stigmatisierend gelten. (Svaton, 2015, p.143)

La connotation négative de ce modèle interroge, notamment les chercheurs, qui montrent que les classes spéciales et les mesures d'enseignement spécialisées se concentrent sur les élèves issues de l'immigration (Doudin, 1998 ; Gremion, 2012), cela alors que les flux migratoires s'intensifient.

À l'international, les pressions s'accroissent pour corriger cet état de fait, alors que le droit à l'éducation et à l'égalité des chances se renforce, devenant un pilier du développement durable et étant considéré par les Nations Unies comme une priorité (Soo Hyang Choi, 2016). Ramel et Bonvin (2014) identifient un large mouvement, autant politique que scientifique ou social, qui questionne le modèle intégratif en termes de manque et proposent de repenser l'hétérogénéité des classes comme une diversité pleine de potentiel transformable en ressource pédagogique (Prud'homme & al, 2011)

> Au lieu de se focaliser sur quelques élèves en situation de handicap ou identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers d'attendre de leur part qu'ils se conforment aux attentes de l'école, l'inclusion réclame que l'institution s'adapte à la diversité de tous les élèves, quels que soient leurs besoins. Ceux-ci ne sont plus vus comme particuliers, mais comme légitimes et les prendre en compte dans le système tant ordinaire que spécialisé relève d'un idéal de justice sociale reposant plus sur une équité qu'une stricte égalité de traitement (Meuret, 2001 ; Walzer, 1997 / 2013) (Ramel, 2015, p.23)

Le modèle inclusif repose sur trois fondement : des résultats de la recherche concordant sur le fait que l'inclusion est positive pour les élèves, autant ceux ayant de la facilité que ceux ayant des difficultés, que ce soit pour les apprentissages scolaires que pour les apprentissages sociaux (Vienneau, 2004; Doudin et al., 2009) ; un choix de société, principalement éthique, de vouloir offrir

[44] La même logique implacable s'applique pour la précarité et l'exclusion économique et sociale, laquelle est attribuée à la responsabilité de l'acteur, cela parce que l'école de l'égalité des chances lui offre la possibilité de réussir et donc d'éviter une telle situation.

une réelle égalité des chances et une place à chacun ; l'évolution du regard porté sur le handicap (Doudin, 2011).

Les inquiétudes face à l'échec scolaire amènent une volonté grandissante d'augmenter l'efficacité de l'enseignement (Lenoir, 2008). La recherche tente de proposer des solutions, notamment au travers de la pédagogie universelle, qui suppose non seulement une posture inclusive (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011), mais également des pratiques enseignantes pour la favoriser dans les classes, notamment la mise en place de pratique de différenciation efficace et flexible pour tous les élèves, puis de procéder à des aménagements pour une minorité d'élèves qui en auront besoin et pour les rares situations plus problématiques, la réalisation d'adaptation avec l'aide d'enseignants spécialisés qui interviennent en classe (modèle RAI, Fuchs & Fuchs, 2006).

L'évolution du regard porté sur le handicap est ambiguë, puisque la focalisation répétée sur une catégorie particulière d'élèves a contribué au cours des années à forger une représentation sociale de l'inclusion essentiellement objectivée au travers de la question du handicap (Ramel, 2015, p.23). Or, l'inclusion peut être pensée à plus large échelle, en prenant en compte une multitude de diversités.

> Si la reconnaissance de cette diversité s'effectue dans un projet de réussite, de justice sociale et d'équité, son expression en contexte scolaire doit d'emblée se percevoir comme légitime pour ensuite devenir objet d'émancipation individuelle et collective. Cette diversité, jamais figée, s'exprime tour à tour au travers d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissage proposés. (Prud'homm & al, 2011, p.8)

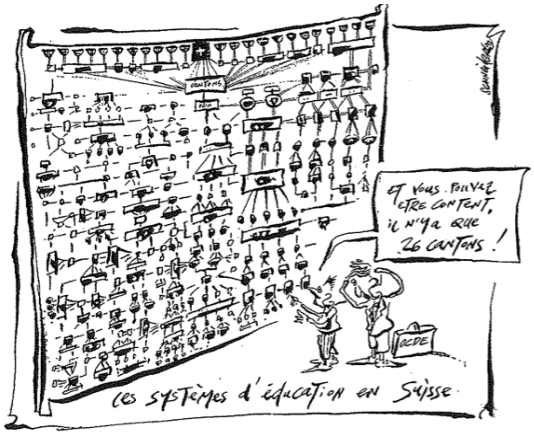
Annexe 1.9 : Espace romand de formation : fonctionnement et spécificités

L'installation de l'école publique en Suisse est un processus qui diffère en temporalité et en variables d'un canton à l'autre, puisque la Suisse est une Confédération dont la Constitution assure la gouvernance de l'école à chaque canton, cela tacitement dès 1848 (Tinembart, 2015, p.160), puis explicitement en 1874, l'article 27 stipulant que l'instruction publique est du ressort des administrations cantonales, cette école devant être obligatoire, gratuite et laïque[45] (Cst suisse, 1874).

Les cantons disposent d'un organe législatif qui légifère sur les lois cantonales, notamment celle concernant l'école. Au niveau exécutif, les cantons chargent un département spécifique de gérer les questions scolaires, soit d'appliquer les lois, d'écrire les directives et les règlements et de gouverner ainsi l'école publique au quotidien. Ces départements, que nous appellerons par souci de simplification « département de l'instruction publique » (DIP) - , peuvent être entièrement dévoué à ce sujet, ou regrouper plusieurs autres domaines, comme le sport ou la culture.

Ce mode de gouvernance fédéraliste amène dans un premier temps à la création d'un système scolaire spécifique par canton, pour tout autant ou presque de moyens d'enseignement, d'horaires, de dates de début et de fin de l'école, de vacances, d'âge d'entrée à l'école, de système de notation, de reconnaissance des diplômes et de formation des enseignants.

> On pourrait décrire cette phase en parlant d'une fédération de vingt-cinq (puis vingt-six) États enseignants, autrement dit de vingt-cinq entités différentes qui gèrent à leur convenance leur réseau scolaire, mais désormais dans le cadre prescrit par la Confédération, qui présuppose l'obligation de l'instruction, la gratuité et la laïcité de l'école publique. (Hofstetter, 2012a, p.69)



Dessin Yvan Schneider

Cette situation provoque un échec massif des élèves qui migrent d'un canton à l'autre, alors que les diplômes d'enseignant ne sont pas reconnus d'un canton à l'autre, empêchant toute mobilité (Forester, 2008), cela dans un contexte social où celle-ci devient de plus en plus fréquente.

[45] Nous proposons un historique plus détaillé de l'établissement de l'école libérale en Suisse en annexe 2.1 au sous-titre correspondant.

En 1874, un conseiller d'Etat zürichois réussit à réunir les cantons pour qu'ils échangent sur l'école et réfléchissent à des possibilités d'harmonisation, ayant notamment en vue des questions économiques de réduction des coûts du matériel scolaire. La même année, les chefs des DIP des cantons romands fondent une conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) et institutionnalisent ainsi leurs échanges. Il faudra attendre 1897 pour que la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) voit le jour, celle-ci réunissant tous les cantons suisses. « Dans ce cadre, les directeurs vont laborieusement, mais progressivement multiplier les concordats permettant une première harmonisation de l'école suisse. » (Hofstetter, 2012a, p.71)

Le Département militaire fédéral joue un rôle prépondérant dans le processus d'harmonisation en introduisant en 1875 des examens de culture générale pour les recrues, puis en publiant un classement des cantons et même des communes (Hofstetter, 2012a). Ce classement est interprété comme une évaluation des systèmes scolaires cantonaux et favorise une compétition intercantonale. L'encrage local de l'école et les spécificités cantonales restent très largement défendus.

Du côté romand, les années 1960 voient une coordination douce, avec la rédaction d'un premier rapport sur la possibilité de créer une « école romande », puis la constitution d'une commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE), avec pour la première fois une volonté d'harmonisation plus large, notamment des plans d'étude, mais sans aucune contrainte.

En 1970, un concordat contraignant sur l'harmonisation scolaire est signé par les cantons romands, mais celui-ci ne concerne que quelques éléments comme l'âge d'entrée à l'école, les dates de rentrée scolaire, et la durée de la scolarité. Ce concordat comprend cependant des recommandations quant à la reconnaissance des diplômes, l'entrée dans les écoles équivalentes, la création de moyens d'enseignements communs et d'un plan-cadre commun.

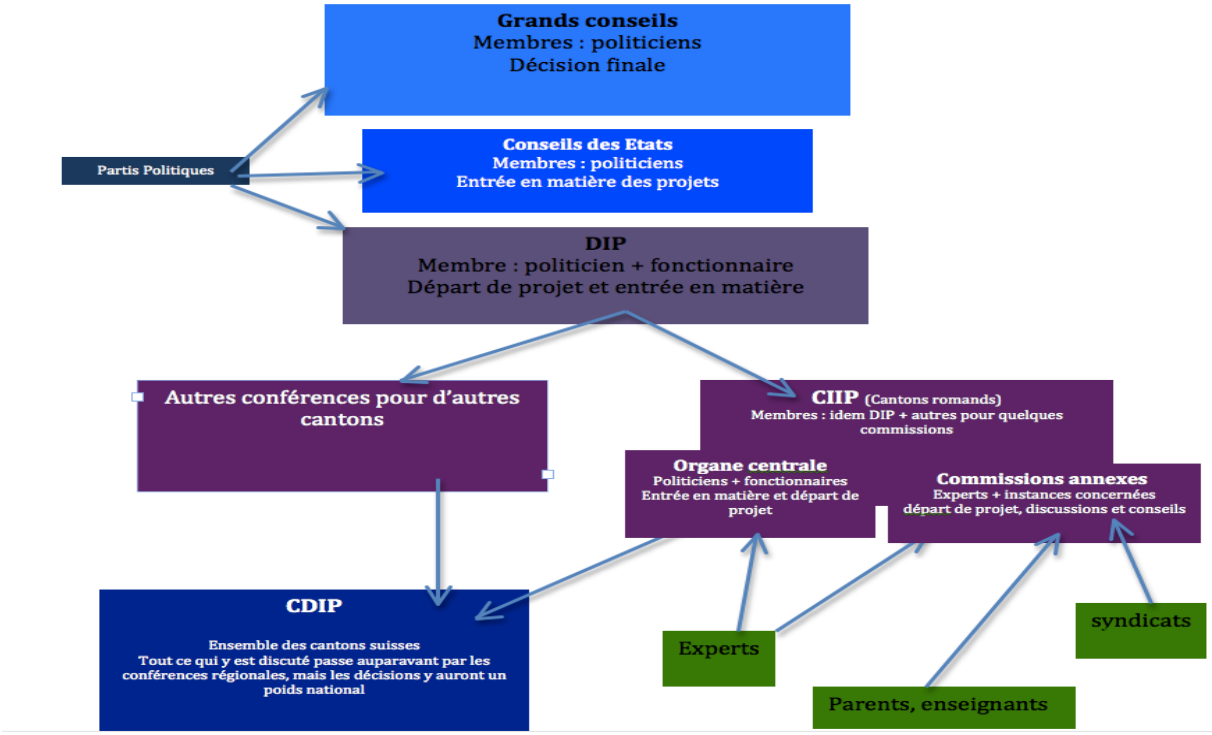
Ces collaborations durent jusque dans les années 1990 sans qu'aucun autre effort harmonisation concrète ne soit entrepris. Les choses deviennent plus concrètes et s'accélèrent lorsque la CIIP adopte en 1996 des statuts qui régulent et assoient son fonctionnement et sa place stratégique : elle est explicitement chargée de la création d'un « espace romand de formation», comprenant l'élaboration d'un plan d'étude pour toute la Romandie, la création de moyens d'enseignement commun ainsi que de l'harmonisation de la formation des enseignants.

La CIIP réunit donc les huit départements de l'instruction publique des cantons signataires (VD, GE, BE, JU, VS, NE, FR et TI) au sein de différentes commissions, la principale étant l'assemblée plénière dans laquelle siègent les chefs de département : «*Elle traite de toutes les affaires importantes revêtant un caractère de décisions, recommandations, lignes directrices ou programmes d'activités*»5.

Comme cet organe suprême ne prend en charge que certains dossiers de première importance, il existe d'autres organes, notamment la conférence des secrétaires généraux (CSG), qui est notamment chargée du tri des dossiers. Ceux-ci travaillent donc étroitement avec les chefs de département. De plus, l'assemblée plénière s'est dotée de différentes conférences de chefs de service, actuellement au nombre de six. Elles réunissent en leur sein les fonctionnaires de chacun des cantons dont la fonction est identique. Ils sont chargés de formuler des propositions et des avis sur des sujets que l'assemblée plénière doit traiter.

La CIIP est en outre contrôlée par une commission interparlementaire, réunissant sept députés par canton, et peut s'appuyer sur l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), qui se veut remplir une mission scientifique et objective au service de l'harmonisation. Enfin, la CIIP instaure de nombreuses commissions pour l'aider à accomplir son rôle. À ce jour, on en compte onze, dont la COPAR, qui s'occupe de consulter les partenaires de la CIIP, comme le Syndicat des Enseignants Romands, ou la Fédération des Associations de Parents d'Élèves de Romandie et du Tessin (FAPERT).

Quant aux organismes plus informels tels que les syndicats, les associations de parents d'élèves ou encore les commissions d'experts, ces derniers sont invités selon les besoins pour exposer leur proposition ou pour s'exprimer sur certains dossiers. La CIIP est ainsi partenaire du syndicat des enseignants romand (SER), de la Fédération des Associations de Parents d'Élèves de Romandie et du Tessin (FAPERT) ou encore de L'Association des inspecteurs et des directeurs des écoles primaires de Suisse romande et du Tessin (AIDEP).



Pour parer aux changements que provoquent périodiquement les élections cantonales, lesquelles amènent un changement de chefs de service chargé de l'instruction publique de l'un ou l'autre des cantons, la CIIP est dotée d'un secrétariat général qui assure la pérennité du système. Il est appelé à coordonner les différentes conférences et commissions, et gère toute la partie administrative et financière de la CIIP. Notons également que les chefs de service ne sont pas élus et restent souvent en poste malgré les changements politiques, ce qui assure une certaine stabilité.

Sous l'égide de la CIIP, les cantons romands lancent des chantiers d'envergure, en particulier la création d'un plan-cadre romand, qui prend le nom de PECARO, mais également la signature de concordats contraignants visant l'harmonisation des cursus, des matières et des moyens d'enseignement.

Autre chantier d'importance, la Suisse signe en 1994 la déclaration de Salamanque, qui engage le pays dans le développement d'une politique d'éducation intégrative (Gremion & Paratte, 2009). Cet engagement est réalisé au niveau national par la mise en place d'une loi sur l'égalité pour les handicapés en 2004, laquelle enjoint les cantons de favoriser l'intégration scolaire, celle-ci étant cependant dépendante de condition cadre fédérale particulièrement complexe, comme la péréquation financière, qui est modifiée en 2008 et influence directement les politiques d'intégration scolaire, qui devient mandat cantonal et non plus fédéral (Gremion & Paratte, 2009).

Si chaque canton est responsable de ses mesures d'intégration, afin de favoriser une harmonisation, la CDIP rédige en 2007 un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, qui est actuellement signée par 16 cantons, dont l'ensemble des cantons romands à l'exception de Berne.

> Pour répondre à leurs nouvelles compétences et responsabilités en matière d'enseignement spécialisé, les systèmes scolaires sont appelés à se modifier concrètement. Ces changements ne vont pas sans susciter craintes et inquiétudes dans les écoles. Pris entre les attentes sociales et les modifications des programmes, les enseignant-e-s sont inquiets face à ce qu'ils perçoivent comme une augmentation de leur charge de travail. Ils appréhendent l'accueil de ce nouveau public pour lequel ils ne se sentent pas toujours préparés. (Gremion & Paratte, 2009, p.159)

Dans les années 2000, les résultats de l'enquête internationale PISA mettent en évidence, pour beaucoup d'acteurs, politiques, journalistes, enseignants, des résultats jugés très moyens, avec de grandes disparités entre les cantons. La CDIP réagit à ces résultats en lançant en 2002 les débuts du programme HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire), censé harmoniser les exigences quant aux compétences, développer des moyens, de les mesurer et instaurer la création d'un portfolio par élève, soit une sorte de passeport dans lequel on retrouve une trace des connaissances accumulées par l'enfant.

Cependant, HarmoS a besoin d'une base légale constitutionnelle, puisque l'objectif est de créer des concordats contraignants. C'est ainsi qu'en 2006, le peuple suisse accepte par 85,6 % la modification des articles de la Constitution sur la formation, laissant le champ libre à HarmoS de s'installer.

C'est alors au tour des cantons de se prononcer individuellement, selon leurs pratiques respectives, sur l'adhésion à HarmoS, lequel entre en vigueur si dix cantons y adhèrent, et est imposé au niveau suisse par la Confédération si les signataires sont au moins dix-huit.

Les cantons romands adhèrent assez rapidement à cet accord, ainsi que plusieurs autres cantons, leur nombre s'élevant à 15 et rendant de ce fait Harmos effectif en 2009, cela plus d'un siècle après la dernière tentative d'harmonisation de l'école (Forster, 2008).

Les années 2000 voient également une forte collaboration au niveau de la formation des enseignants, avec la création de nouvelles écoles de degré tertiaire, mais non universitaire pour former les enseignants, les Hautes Écoles Pédagogique (HEP). Les HEP remplacent les écoles normales et sont

appelées à participer à la réalisation des réformes projetées dans le cadre de l'harmonisation (Criblez & Hofstetter 2000)[46].

En Romandie, la ratification de la convention scolaire romande de 2007 par l'ensemble des cantons assoit définitivement la création de l'espace romand de formation.

> L'harmonisation romande et suisse en matière d'instruction trouve racine au 19e siècle et se fera graduellement au 20e siècle pour aboutir à la signature de l'Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) par la CDIP et le 21 juin 2007 à celle de la Convention scolaire romande (CSR) par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Cette coopération intercantonale a pour buts essentiels d'harmoniser l'âge d'entrée et la durée de la scolarité, les plans d'études, les moyens d'enseignement et les ressources didactiques, les tests de référence et les attestations de connaissances et compétences des élèves (CSR, art. 3). (Tinembart, 2015, p.166)

La ratification et l'acceptation par votation des textes légaux ne semblent cependant n'être qu'une étape de validation et de confirmation de décision déjà prise et mise en place en amont, puisque la création du plan d'étude commun a été lancée plusieurs années avant la votation et est déjà dans un état d'avancement élevé.

Les processus d'harmonisation conduisent donc à des réformes dans la plupart des cantons romands, lesquelles s'inscrivent dans des temporalités assez longues. Behrens et Froidevaux (2016) observent qu'au niveau suisse, les réformes éducatives se formalisent en une dizaine d'années pour faire force de loi, puis nécessitent une vingtaine d'années pour s'implémenter concrètement dans le terrain. En effet, les réformes initiées dans les années 1990 dans le cadre de l'espace romand de formation prennent tout leur poids en 2006 lorsque le concordat fédéral HarmoS est accepté au niveau fédéral.

En 2016, l'IRDP publie un ouvrage de réflexion sur l'école de demain, lequel identifie les chantiers d'importance pour l'école, comme la mise en œuvre concrète de l'harmonisation suite à la votation Harmos, l'implémentation des nouveaux plans d'étude dans la partie francophone et dans la partie alémanique, la gestion de la diversité ou encore la flexibilité qui demande de nouvelles compétences à l'école.

Les programmes d'activités de la CIIP confirment l'importance de ces réformes pour l'espace romand de formation : la réalisation de l'harmonisation est l'objectif prioritaire des programmes d'activités de la CIIP depuis sa création, alors que le PER et les MER sont considérés comme des moyens indispensables pour y parvenir; la prise en compte de la diversité et des élèves à besoin particulier devient une priorité politique dès 2013, alors que le terme d'inclusion apparaît en 2020. L'éducation numérique ainsi que l'éducation à la durabilité deviennent également une préoccupation majeure dès les années 2020, alors que la formation des enseignants reste une préoccupation majeure pour implémenter les réformes sur le terrain, autant au travers de la formation initiale que de la formation continue.

[46] La formation des enseignants ayant une influence importante sur notre objet de recherche tout en étant satellitaires, nous proposons en annexe 2.3 un historique de la formation des enseignants.

Annexe 2 : compléments historiques

Annexe 2.1 Historique approfondi de l'école

Introduction

Les annexes 2.1 présentent les compléments historiques complets que nous avons élaborés pour mieux comprendre l'institution scolaire. Ces apports historiques ont été résumés dans l'annexe 1.7. Nous les présentons ici dans leur intégralité parce qu'ils contiennent des compléments d'information qui nous paraissent intéressants.

Ces annexes restent des documents de travail, ils n'ont pas toujours été peaufinés dans les moindres détails. Il s'agit en effet de nos premières lectures et réalisations dans le processus de notre travail de thèse, les synthèses sont donc moins abouties ou précises que le texte constituant la partie principale. Il manque notamment l'explicitation des liens entre les différentes institutions, à savoir l'école, la formation des enseignants et les sciences de l'éducation. Ces historiques sont donc quelque peu décousus, les informations ayant été sélectionnées et reconstituées dans le corpus principal.

Nous présentons ainsi un historique de l'école, suivi d'un historique de la formation des enseignants puis d'un historique des sciences de l'éducation. Ces historiques se recoupent à de nombreux endroits, les informations se répétant parfois, se complétant souvent, donnant à voir un puzzle encore incomplet, certaines pièces sont assemblées, d'autres encore mélangées.

Ces annexes sont destinées à des lecteurs pour qui l'annexe 1.7 n'est pas suffisamment précises et qui cherchent des compléments sans attendre un fil rouge visible de bout en bout.

De l'âge grec à l'âge libéral

L'âge grec (5e au 2e siècle avant J.-C.)

Même si Marrou (1948a) et Houssaye (2002) rappellent qu'avant l'Occident, l'Orient avait déjà abrité des systèmes d'éducation (notamment en Mésopotamie, Égypte, Judée, mais aussi Chine et Japon), ces auteurs rejoignent Rouche (1981), Tardif et Gauthier (2012a), identifiant toute l'origine de ce que nous appelons « école » dans le monde grec : Marrou (1948a) observe que son origine remonte à Homère, et rejoint les autres auteurs (Rouche, 1981 ; Houssaye, 2002 ; Tardif et Gauthier, 2012 ; Riché, 2016) pour dire que l'école apparaît comme une institution au Ve siècle avant notre ère.

Marrou (1948a) considère en effet que l'éducation grecque prend sa forme finale lorsque la civilisation hellénistique est en place, l'école n'étant pour l'auteur qu'un phénomène accompagnant la construction de la civilisation (p.13). Pour la plupart des auteurs, l'« école » grecque apparaît donc

avec les maîtres à penser athénien, en particulier les sophistes telles que Protagoras, ou d'autres philosophes comme Socrate, Platon, Iscrate, et Aristote (Marrou, 1948a ; Rouche, 1981 ; Houssaye, 2002 ; Tardif et Gauthier, 2012). De manière générale, nous pouvons avancer que tous cherchent à édifier l'homme vertueux et sage, et par extension la cité et sa culture en développant l'enseignement des citoyens (Rouche, 1981 ; Houssaye, 2002 ; Tardif et Gauthier, 2012). Rouche (1981) développe l'idéal qui fonde le projet d'éducation athénien : la poursuite d'une cité idéale, constituée d'hommes civilisés, sages, cultivés, artistes et philosophes, qui savent s'affranchir de leurs passions. L'éducation a donc pour but de transformer l'enfant en homme et de le faire entrer dans le cercle (restreint) des citoyens, de faire émerger en lui l'homme (Rouche, 1981).

Liée à de tels penseurs, l'histoire de l'école se fond dans l'histoire des idées (Houssaye, 2002). Les hellénistes ne considèrent pas l'enfant comme un individu en soi, il n'est qu'en devenir, il n'est dès lors pas au centre de l'éducation (Rouche, 1981 ; Riché, 2016), faisant place au savoir et à la culture. En effet, seul le savoir rend libre, et la culture est l'objectif ultime de l'éducation, puisque c'est elle qui rend l'homme différent de l'animal. La littérature et l'art oratoire chez Platon, puis les mathématiques chez Aristote fondent la connaissance à acquérir, le tout accompagné par une réflexion philosophique et morale.

L'école est alors le lieu où le maître enseigne et où les enfants apprennent, chacun accompagné de son pédagogue, un esclave chargé de l'amener à l'école, de lui porter ses affaires, mais aussi de s'assurer de la formation de son caractère et de sa morale (Marrou, 1948a ; Rouche, 1981). L'école est séparée en trois niveaux, soit primaire, secondaire et supérieur, et les enseignants n'ont pas les mêmes dénominations ni les mêmes fonctions selon le degré : ils sont maîtres d'école au primaire, grammairiens au secondaire et rhéteurs au supérieur.

L'enfant fréquente l'école primaire dès sept ans, il y apprend la lecture, l'écriture et le calcul. Les méthodes pédagogiques principales sont la récitation et la répétition, l'apprentissage se fait du simple au complexe (alphabet, syllabe, mots puis textes). L'utilisation des châtiments corporels et de l'émulation comme moyens de motivation sont courante. Le maître d'école ne sait pas comment aider les enfants à surmonter leurs difficultés, et cela n'est pas la priorité (Marrou, 1948a). L'école secondaire est tenue par le grammairien, qui accueille les enfants sachant lire et écrire couramment. L'enseignement est alors très littéraire, porté principalement sur la grammaire et les écrivains classiques (Homère, Hésiode, Apollonios, etc.). Il s'agit de lire, d'apprendre par cœur, d'expliciter le texte, d'en faire un commentaire, marquant un premier enseignement moral. Les méthodes pédagogiques restent aussi pauvres que pour l'école primaire, en grande partie parce qu'aucune réelle pédagogie n'est nécessaire, puisqu'il n'existe pas de « classe d'école » : le maître a généralement entre 5 et 6 élèves, jusqu'à maximum 9 chez Isocrate (Gauthier, 2012).

L'école supérieure est réservée à une élite, elle enseigne les arts libéraux, la géométrie, l'astronomie, l'arithmétique, la musique, la rhétorique, la médecine et la philosophie. Elle est destinée à participer à la création de la cité idéale, peuplée et dirigée par des citoyens idéals, à l'exemple de l'Académie de Platon. Son enseignement comprend la philosophie et les sciences, mais malgré le prestige qu'elle gagne, l'Académie n'arrive pas à s'imposer dans le monde grec, parce que fondée sur une vision trop idéaliste (Rouche, 1981). Isocrate tente de rendre cette éducation plus directement utile à la cité en

enseignant l'éloquence et la rhétorique, qui permet une application concrète dans la vie de la cité, notamment au niveau politique. Le discours prend donc une forme prépondérante, Isocrate considère qu'elle a une vertu morale et éducative.

> L'orateur qui sait convaincre a sa place dans la cité, même dominée par une organisation étatique, monarchique ou impériale. Il y exerce une fonction unifiante dans les débats municipaux, judiciaires ou scolaires, en permettant aux hommes d'échanger dans une atmosphère de liberté et d'autonomie le bien le plus précieux qui soit : la culture et l'idéal de vie qu'elle contient (Rouche, 1981, p.73).

Houssaye (2002) tout comme Tardif et Gauthier (2012) considèrent que l'importance de la rhétorique, soit la maîtrise du bien parlé et du bien écrit, fonde l'héritage grec, qui traversera les âges pour être encore pertinent aujourd'hui. L'apport d'Aristote, prônant pour plus de sciences, trouvera postérité plus tard (Riché, 2016), lorsque les croisades permettront de redécouvrir les œuvres perdues d'Aristotes traduites en arabes et syriaque (Gauthier, 2002). Le contenu de l'enseignement grec prend le nom de Trivium et Quadrivium au Moyen Âge, qui seront, comme nous le verrons, enseignés durant des siècles.

De manière générale, l'école helléniste est élitiste, elle contribue à former des hommes d'exception. Mais l'école grecque n'est chargée que d'un aspect bien précis de l'éducation hellénistique, celui des aspects techniques de la langue, de la musique et marginalement celui de l'arithmétique. Elle ne s'occupe pas du cœur de l'éducation, le projet de l'homme idéal, qui incombe à une autre éducation (Marrou 1948a ; Rouche, 1981). L'école n'est donc pas investie d'un projet moral ou philosophique, elle donne les bases techniques nécessaires pour pouvoir devenir citoyen, la maîtrise des lettres et des chiffres, ainsi qu'une culture de base (Marrou, 1948a). Elle ne dispose donc d'aucun prestige, au même titre que l'enseignant, qui est un homme quelconque, parfois même un affranchi ou un esclave, il n'a donc pas une place privilégiée, son salaire est le même qu'un artisan.

Mais l'école est l'un des éléments sollicités pour l'éducation, participant à l'édification de la cité et de sa culture, elle en est la base et son avenir, chargé de la faire perdurer (Rouche 1981). L'importance de l'école est donc reconnue, plusieurs cités financent directement l'école, afin de permettre à tout citoyen d'y participer (Marrou, 1948a, p.159). Les grandes familles aristocratiques préfèrent cependant recourir à des enseignants privés, qui peuvent être l'un de leurs esclaves. Les écoles supérieures gagnent largement en prestige, ne serait-ce parce qu'elles éduquent des hommes, plus des enfants. Elle participe largement au cœur de l'éducation hellénistique, concernant directement la culture, la moralité, les arts et l'édification de la cité.

> Ce sont les idées des penseurs grecs de l'Antiquité qui vont former par la suite le cœur de la grande culture classique. Cette culture est à la fois dominée par la conception lettrée et érudite des sophistes et par sa conception intellectualiste et philosophique de Platon et de ses successeurs. Ces idées -rationalisme, humanisme, équilibre, sens de la mesure, esprit critique, etc.- constituent bien sûr des idéaux éducatifs puisque dans l'Antiquité, l'éducation était essentiellement le privilège d'une élite (Tardif, 2012, p.23).

Tardif (2012) considère cependant que cette « école » hellénistique n'a que très peu en commun avec l'école moderne, elle n'a fait qu'esquisser par certains aspects une institution d'éducation

extrafamilliale publique et a posé quelques fondements de réflexions sur l'éducation. Marrou considère quant à elle que « L'histoire de l'éducation dans l'antiquité ne peut laisser indifférente notre culture moderne : elle retrace les origines directes de notre propre tradition pédagogique. » (1948a, p.12)

L'âge romain (2e siècle av. J.-C. à 4e siècle après J.-C.)

Lors de la conquête du monde grec par les Romains, ceux-ci découvrent une culture et une éducation qui les séduit (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981), malgré quelques résistances (Marrou, 1948a, p.38). Selon Marrou (1948b), l'enseignement primaire romain apparaît très tôt, alors que l'enseignement secondaire et supérieur viendront plus tard, lorsque les Romains auront une culture littéraire latine bien établie (p.41).

Les Romains reprennent à leur compte l'éducation grecque et n'y apportent que peu de changements (Marrou, 1948a, p14 et 1948b, p.63 ; Rouche, 1981) ouvrant en parallèle des écoles grecques des équivalents latins, qui gagnent bientôt tout l'empire. Le contenu de l'enseignement, de même que la pédagogie, est largement dominé par la culture grecque, et l'imite presque totalement, si ce n'est que désormais, les auteurs étudiés sont latins (Virgile, Térence, Cicéron ou encore Salluste) (Marrou, 1978).

> L'Antiquité tardive n'a pas institué d'école originale, n'a pas créé un type nouveau d'éducation ; c'est la même un paradoxe : on ne peut nier la profondeur des transformations d'ordres économiques, sociales et politiques qui oppose le Bas-Empire à ce qu'avait été le monde romain des trois premiers siècles. Or, dans le domaine de l'éducation, on pourrait dire que pratiquement rien n'a changé : à quelques modifications près (…) ce sont toujours les mêmes institutions, les mêmes programmes, les mêmes méthodes. Ce paradoxe s'explique par l'extraordinaire prestige qu'a conservé la culture classique. (Marrou, 1978, p49).

Et les changements ne sont pas près d'arriver, puisque l'auteur ajoutera encore qu'il « avait été extrêmement frappé par la persistance des mêmes cadres, des mêmes techniques, des mêmes institutions au cours des quatre ou cinq siècles de l'Empire Romain » (p.54).

L'éducation scolaire romaine est plus pragmatique et utilitariste que ne l'était la grecque, n'est retenu comme digne d'être enseigné que ce qui peut être utilisé, la géométrie pour le cadastre ou la rhétorique pour la politique, la philosophie et l'art pour gagner en vertu, qui est l'idéal romain (Rouche, 1981). L'école devient bilingue, amenant donc un nouvel enseignement de traduction (Marrou, 1978). La gymnastique est moins importante. Le droit, qui reste une invention romaine, prend une grande importance dans l'enseignement supérieur, permettant une nouvelle application de la rhétorique (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981). Mais dans l'ensemble, l'école romaine est calquée sur l'école grecque, il n'y a pas d'innovation pédagogique (Marrou, 1948b, p.63). Comme l'école grecque, l'école romaine est découpée en trois cycles : primaire, secondaire et supérieur. Le préceptorat est plus fréquent à Rome, et certains riches propriétaires forment même leurs esclaves pour améliorer leurs services (Marrou, 1948b), mais l'enseignement n'était pas à proprement parler « scolaire », plus centré sur les services. La plupart des enfants, filles et garçons, suivent l'école primaire, mais l'accès

aux écoles secondaire et supérieure est réservé à une élite (Marrou, 1948, p.75). Marrou (1978) signale que certains élèves particulièrement doués n'appartenant pas de naissances aux classes supérieures pouvaient trouver moyen d'y entrer par une scolarité réussie.

Pour recentrer le sujet sur un territoire précis, en territoire Gaulois, qui devient vite très romanisé, l'école gallo-romaine reste calquée sur l'éducation grecque (Rouche, 1981 ; Gauthier, 2012). Rouche (1981) décrit ce que les traces historiques nous disent sur les écoles gallo-romaines :

> De rares stèles du Haut Empire nous font entrer dans la boutique qui tient lieu d'école, ouverte sur la rue, d'un quelconque chef-lieu de cité gauloise. Avec des enfants, assis sur des bancs ou des tabourets, écrivant sur leurs genoux ou écoutant le maître qui trône sur une chaise surélevée par une estrade. La journée du petit écolier commence dès l'aube. Après s'être lavé et habillé, il part avec son pédagogue sans prendre vraiment de petit-déjeuner, s'entraîne à écrire le matin, et après avoir appris sa leçon va déjeuner à la maison. Puis une partie de l'après-midi est consacrée à la lecture, et l'autre au divertissement des thermes où l'enfant va se baigner. Quant aux vacances, elles ont lieu régulièrement de la fin juillet à la mi-octobre, mais il n'existe pas de repos hebdomadaire. Le programme est très simple : apprendre à lire, à écrire, à compter. On commence par l'alphabet de A à X (car Y et Z sont appris en grec), puis à l'envers par couples ; ensuite on passe aux syllabes, aux noms, enfin à de petites phrases, tirées des distiques de Dionysius Caton (…) (pp.80-81).

L'auteur signale que le cadre de l'école primaire (7-12 ans) décrit ci-dessus ne diffère guère de l'école secondaire (12-15 ans), et qu'une sélection permet de passer à l'école supérieure (15 à 20 ans et plus), où sont enseignés les arts libéraux, notamment la philosophie, la rhétorique, le droit et la médecine. Les mathématiques, la musique et la géométrie, d'abord aussi négligés qu'en Grèce, prennent de plus en plus d'importance au fil du temps.

Les enfants écrivent sur des ardoises de cire, puis une fois entrainées, sur du papyrus. Ils apprennent à compter avec des jetons en os, des petites pierres, sur les doigts voire avec un comput. La pédagogie est celle de la répétition, du part-cœur et de l'imitation, ainsi que des châtiments corporels, même s'il est possible de trouver chez les familles très haut-placé des méthodes plus ludiques (Rouche, 1981).

> À 7 ans, l'enfant était confié au magister du ludus litterarius qui lui apprenait à lire, à écrire sur des tablettes, à compter et à exercer sa mémoire. Si l'enfant était doué et les parents riches, on le confiait à l'école du grammairien qui lui apprenait l'art de bien écrire, l'étude de la grammaire latine qui consistait dans l'apprentissage du mécanisme de la langue, l'explication des auteurs classiques, Virgile particulièrement. Vers par vers, le maître donnait ses lumières sur tout ce qui concernait l'histoire, le droit, les sciences et faisait de cet enfant un érudit. La troisième étape est la classe du rhéteur qui reprend en partie celle du grammairien. On apprend alors les règles du discours de l'exorde à péroraison, on étudie les lieux communs à partir de Cicéron, de Quintilien. Le maître exerce également l'élève à des exercices pratiques, les déclamations : discours fictifs, plaidoyers, controverses et initie son élève à la science de la discussion, la dialectique (troisième des arts libéraux, après la grammaire et la rhétorique.) (Riché, 1981, pp. 41-42)

Les maîtres d'école ne sont pas des gens de la haute société, et le manque de considération due à leur origine sociale pose des problèmes de respect, alors que le rhéteur fait partie de la haute société et est bien mieux considéré (Rouche, 1981). Le maître et le grammairien n'enseignent encore que des

techniques (lire, écrire, calculer) (Marrou, 1948a), ce qui explique leur statut médiocre, puisque l'éducation morale, bien plus importante, se fait ailleurs (Durkheim, 1938a). Le rhéteur, en plus des techniques rhétoriques, voit son enseignement prendre des aspects moraux non négligeables et sa position sociale est bien plus avantageuse (Rouche, 1981).

L'école, quoique réservée à une part restreinte de la population, en particulier pour les deux niveaux supérieurs (Rouche, 1981 ; Riché, 2016), est bien répandue dans l'Empire romain, formant la noblesse, les administrateurs, les notaires, les scribes, les politiciens et certains marchands (Rouche, 1981). Des écoles publiques sont ouvertes depuis Vespasien, « publiques » signifiant que l'État intervient d'une certaine manière : parfois les enseignants reçoivent des privilèges étatiques (exonération). Rouche (1981) considère que le système scolaire romain a réussi à susciter un patriotisme profond et peut être considéré comme l'une des explications de la pérennité de l'Empire (p.130).

Marrou (1948b) constate que « l'importance historique de l'éducation romaine ne réside pas dans les petites nuances ou les compléments qu'elle a apportés à l'éducation classique du type hellénistique, mais bien dans la diffusion qu'elle a réalisé de ce type d'éducation, à travers le temps et l'espace » (p.97).

L'école grecque et l'école romaine semblent donc constituer les prémisses de l'école d'aujourd'hui, avec des élèves apprenant, un maître enseignant le savoir, des pédagogues chargés de veiller sur la scolarité et l'éducation de l'enfant, un « programme » à peu près arrêté pour trois cycles distincts. L'école est cependant destinée à l'élite. L'école supérieure dispose d'une vocation sociale et politique, en étant garante de l'éducation civique et citoyenne ainsi que du patriotisme, en partie parce qu'elle s'adresse aux hommes et non plus aux enfants. L'école primaire et secondaire est aussi investie d'un projet d'éducation, mais est bien plus centrée sur les techniques de lecture et d'écriture, tâche jugée aisée et donc moins considérée.

L'âge monastique (4e au 8e siècle)

À la fin de l'Antiquité romaine, l'Église prend un essor considérable, devenant même religion d'État. Son expansion est largement favorisée par la paix romaine et par un niveau d'alphabétisation assez élevé dans l'empire (Gauthier, 2012, p.30). Le christianisme est une religion du livre, qui a besoin du support écrit et d'une capacité à être lu pour se répandre, l'Église a donc besoin que ses clercs, voire ses fidèles, sachent lire et écrire pour pouvoir répandre la bonne nouvelle. « Pour pouvoir se propager et se maintenir, pour pouvoir assurer non seulement son enseignement, mais le simple exercice du culte, la religion chrétienne exige impérieusement au moins un minimum de culture lettrée » (Marrou, 1948b, p.129).

Dans un premier temps, l'Église cohabite avec les écoles gréco-romaines, qui restent le lieu d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour l'aristocratie et les clercs. L'école gréco-romaine s'occupe des techniques de lecture et d'écriture, ainsi que de la rhétorique, l'éducation proprement religieuse et dogmatique se faisant dans un autre cadre, exclusivement chrétien, notamment la famille et l'église. L'éducation antique permet cela parce qu'elle est disparate, le futur homme se voit offrir

plusieurs éducations différentes avec des objectifs différents, par des personnes différentes, dans des lieux différents. L'école enseigne la technique d'écriture et de lecture, l'église enseigne les dogmes. L'éducation transmet une culture, la religion chrétienne des premiers temps enseigne comment être en relation avec Dieu (Marrou, 1948b, p.135). Il n'y a pas de communication ni de concurrence entre ces différentes éducations, donc pas d'opposition (Gauthier, 2012).

Marrou (1948b) et Gauthier (2012) rappellent également que le christianisme prend sa source d'un juif, en territoire fortement hellénisé et sous contrôle romain. Dès le départ, la culture chrétienne elle-même puise dans l'héritage juif, grec, et romain, il ne va pas de soi que l'éducation chrétienne s'oppose à l'éducation antique. L'école antique est une composante de l'éducation ecclésiastique, elle en est complémentaire. « Sans doute, pendant un certain temps, écoles profanes et écoles ecclésiastiques influencées par des écoles monastiques cohabitent-elles, les premières sombrant au cours des VIe et VIIe siècles et les secondes différant de clientèle et de but. » (Riché, 2002, p 158).

Mais les croyances chrétiennes influent la manière de vivre des fidèles, lesquels sont conscients que la culture chrétienne qu'ils sont sensés incarner n'a rien de commun avec la culture gréco-romaine (Marrou, 1948b ; Riché, 2016). Avec la montée en puissance de l'Église et le déclin de l'Empire, des voix s'élèvent bientôt dans la chrétienté pour dénoncer l'éducation antique, jugée transmettre par les ouvrages étudiés des principes immoraux, contraires aux valeurs bibliques (Riché, 2002, 2016). Si l'Église incorpore les méthodes et outils de l'école antique, ce n'est pas pour autant qu'elle accepte la culture païenne gréco-romaine (Marrou, 1948b).

> La Didascalie Apostolique, texte du III^{e} siècle, qui représente l'esprit des communautés primitives, donne ces conseils : « Abstenez-vous absolument des livres des gentils. Qu'avez affaire de ces paroles et de ces lois étrangères, de ces prophètes qui apportent facilement l'erreur aux hommes légers ? Que manque-t-il dans la parole de Dieu, pour que vous n'alliez recourir à des fables païennes ? Si vous voulez lire l'histoire, vous avez le livre des Rois : s'il vous faut de la philosophie ou de la poésie, vous en trouverez dans les Prophètes... Si vous désirez des chants, vous avez les Psaumes ; si vous voulez connaître les commencements de l'histoire du monde vous avez la Genèse… Abstenez-vous donc entièrement de ces ouvrages profanes et diaboliques. » Il est important de citer ce texte, car cette conception rigoriste a été adoptée par des moines qui consacrent leur vie à la recherche de la vraie « philosophie », c'est-à-dire la rencontre avec Dieu. Chaque fois que les moines réagiront contre l'humanisme païen de la culture, ils reprendront cette argumentation. Cette position des rigoristes aurait pu triompher si le christianisme s'était développé hors du monde hellénique (Riché, 2016, p.13).

Ainsi donc, entre le 3^{e} et le 7^{e} siècle se tient une controverse quant à la récupération de l'héritage de l'école antique pour la chrétienté. Cependant, il est presque impossible pour l'Eglise de se passer de l'école antique, d'abord parce que sans éducation classique, les jeunes chrétiens n'ont aucune chance d'exercer une fonction dans l'Empire, ensuite parce que l'Évangile et la Bible sont rédigés dans les langues antiques et emprunts des concepts du grec et du latin, et finalement parce que les plus grands penseurs chrétiens de l'Antiquité tardive et du Haut Moyen Âge ont tous été formés à l'école antique.

> Mais l'Évangile a été écrit en grec et a adopté certains concepts des hommes les plus civilisés. Il n'a pas pu échapper à l'influence du milieu de civilisation dans lequel il s'est développé. Dès le IIe siècle,

> les lettrés qui étaient passés par l'école antique se sont convertis à la religion nouvelle et n'ont pu faire table de leur première formation (Riché, 2016, p.13).

L'Eglise accepte l'école antique, elle l'incorpore, des élèves chrétiens la fréquentent et des enseignants chrétiens y enseignent, toujours plus nombreux, sans pourtant y apporter de changements notables (Marrou, 1948b, pp.139-141). Cependant, l'Église commence déjà une réflexion sur l'école, ses valeurs et ses méthodes.

> Il reste que les lettrés d'Occident s'interrogent, non sur les valeurs à transmettre, mais sur les moyens pour le faire. Si les valeurs chrétiennes prennent le pas sur toutes les autres, faut-il pour autant renoncer aux outils conceptuels, rhétoriques et linguistiques des lettrés romains, dès lors que les textes fondateurs du christianisme sont, en Occident, rédigés et copiés en latin depuis que saint Jérôme (347- 420) traduisit la Bible dans cette langue ? » (Riché, 2002, p 158).

Les écoles monastiques apparaissent dès le 4e siècle, toutes entières ordonnées à la vie religieuse simple, n'étudiant que les Saintes Écritures et les Pères de l'Église (Marrou, 1948b, p149). Ces écoles n'ont plus rien d'antique, nous dit Marrou (1948b), elles sont médiévales, mais n'auront jusqu'aux grandes invasions pas de grand rayonnement. En effet, la société n'a pas demandé aux monastères d'assumer un mandat pédagogique, leur rôle n'est pas d'influencer le monde, mais de s'en retirer (Marrou, 1948b, p153).

Alors que les écoles monastiques dispensent une éducation strictement religieuse, délaissant donc l'héritage antique, une opposition marquée apparaît entre les attentes de l'éducation laïque et de l'éducation cléricale quant à la place de la culture classique (Riché, 2016, p.193).

Au passage de l'Antiquité au Moyen Âge, l'administration romaine périclite, l'école antique se désorganise (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981), elle subit un fort recul lors des invasions barbares, pour disparaître presque complètement de Gaule lors de la chute de l'Empire (Durkheim, 1938 a et b ; Marrou, 1978 ; Rouche, 1981 ; Troger, 2006 ; Riché, 2016). Lors du déclin de l'école antique, L'Église, qui a besoin de clercs lettrés, crée des écoles épiscopales, chargées de former l'entourage de l'évêque, alors que celui-ci enseigne parfois lui-même (Marrou, 1948, p.157). Puis, suite à l'évangélisation de masse et à l'augmentation du nombre de clercs, les écoles presbytérales apparaissent, qui, tenues par les prêtres, offrent la possibilité à des jeunes gens de se former à la lecture et à l'écriture. Ces écoles reforment le réseau d'écoles rurales auparavant tenu par l'Empire dès le VIe siècle.

Marrou (1948 b) et Riché (2016) avancent cependant que l'éducation gréco-romaine et la culture antique survivent dans les familles aristocratiques et sénatoriales, des laïcs, qui continuent de former leurs enfants selon l'héritage gréco-romain.

> Jusqu'au milieu du 7e siècle dans les royaumes barbares, les laïcs apprenaient à lire et à écrire, et transmettaient à leurs enfants leur savoir. Ils le faisaient eux-mêmes ou par le moyen de précepteurs, puisque l'école antique avait fermé ses portes au 6e siècle. Certains barbares, les Francs surtout, avaient même, à l'exemple des Romains, adopté l'usage de l'écrit et veillaient à ce que leurs enfants reçussent un minimum d'instruction, ne serait-ce que pour lire la Bible. » (Riché, 1962, p.175).

De plus, Rouche (1981) explique que parmi les nouveaux venus, certains apprécient la culture gréco-romaine et chercheront à instruire leurs enfants selon ses traditions. Dans certaines villes, d'anciens maîtres d'école continuent aussi d'enseigner à des privés contre rémunération (Marrou, 1948b).

Cette éducation laïque disparaît complètement au 7e siècle : « Pendant la grande crise qui s'est terminée par l'avènement des Carolingiens, les laïcs sont devenus illettrés » (Riché, 1962, p.175). Durkheim (1938a) et Rouche (1981) partagent également ce constat d'expansion de l'illettrisme chez les laïcs durant cette période, marquant, de fait, le contrôle total de l'éducation scolaire par l'Église (Riché, 2016).

La controverse quant à la place de l'héritage antique penche finalement en faveur de celui-ci, puisqu'il est très étroitement lié au christianisme (Marrou, 1948b). En effet, c'est principalement dans le cadre de l'Église et de ses écoles que se maintient l'héritage antique. « (…) S'épanouissant dans l'aire de la civilisation hellénistique et romaine, le christianisme a reconnu les mérites de la culture classique, et, surmontant ses répugnances initiales, adopté ses cadres de pensée, ses méthodes de travail et d'abord ses écoles » (Marrou, 1978, p.58). En effet, l'Eglise est l'une des seules institutions qui parviennent à se maintenir dans la période mouvementée des grandes invasions (Marrou, 1948b ; Schulze-Busackeer, 2012), et c'est elle qui sauvegardera la langue latine, de nombreux textes sacrés et profanes ainsi que le système de l'école antique. « De toutes les écoles municipales qui avaient illustré la Gaule à partir du IVe siècle, il ne reste rien ; elles furent toutes balayées, emportées par le torrent de l'invasion ; seules les écoles des cathédrales et des monastères restèrent ouvertes. » (Durkheim, 1938a, p.32). Marrou (1948b) considère qu'au VIe siècle, suite à l'effondrement de l'empire, l'église assure la totalité de l'enseignement, étant « la seule force organisée capable de transmettre l'héritage gréco-romain » (Gauthier, 2012, p.31).

Rouche (1981) avance ainsi qu'il n'y a aucune rupture entre l'école sous domination romaine, Goth ou Burgonde du 5e siècle, elle reste sous domination ecclésiastique, et assure la transmission de la culture classique (Durkheim, 1969). Cependant, Riché (2016) et Rouche (1981) signalent que l'héritage antique, bien que présent, perd beaucoup de sa consistance, notamment les arts libéraux, parce que l'objectif d'éducation de l'école monastique ne leur porte qu'un intérêt indirect, ils ne sont qu'un moyen d'arriver à la lecture de la Bible. Les écoles de l'Église enseignent le latin et le grec au travers de la littérature classique pour assurer la lecture des Écritures (Durkheim, 1938a ; Riché, 2016). La philosophie fournit l'équipement conceptuel du théologien, et la technique d'explication des textes permet l'exégèse de la Bible (Marrou, 1978).

L'Église s'empare et hérite de l'héritage de l'école antique, s'arrogeant de facto le contrôle de l'école et son mandat d'éducation (Marrou, 1978). Cette école remplacera complètement l'éducation des écoles antiques dès le 7e siècle (Riché, 2016).

Maintenant que l'Église est aux commandes, la réflexion sur l'école évolue et l'idée d'une nouvelle école fait son chemin. « Dès la fin du Ve siècle, en raison de la désorganisation ou de la disparition de l'école, mais aussi sous l'influence de la spiritualité monastique, certains maîtres chrétiens souhaitèrent un enseignement nouveau » (Riché, 2016, p.17). L'Église semble voir dans l'école le

moyen de fonder une culture chrétienne unie pour l'Europe (Durkheim, 1938a), donnant naissance à l'« école chrétienne » (Marrou, 1948b).

L'école chrétienne

Cette école chrétienne qui émerge du Haut Moyen Âge représente pour nombre d'observateurs une innovation en soi (Durkheim, 1938a ; Marrou, 1948b ; Gauthier, 2012 ; Riché, 2016), principalement parce qu'elle transforme de manière notoire le projet d'éducation portée par l'école.

> L'École, telle que nous la trouvons au début du Moyen Âge, constitue, en effet, une grande et importante nouveauté ; elle se distingue par des traits tranchés de tout ce que les Anciens appelaient du même nom. Sans doute, et nous l'avons dit, elle emprunte à la civilisation païenne la matière de l'enseignement qui y était donné ; mais cette matière fut élaborée d'une manière tout à fait neuve, et de cette élaboration résulta quelque chose d'entièrement nouveau. » (Durkheim, 1938a, p31)

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école gréco-romaine n'est sollicitée que pour assurer une part précise de l'éducation, et son projet d'éducation n'est pas lié aux autres éducations. Durkheim[47] résume ainsi le projet de l'école gréco-romaine :

> « Dans l'Antiquité, tant grecque que latine, l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. Chacun de ses professeurs enseignait chez lui, à sa façon, et si ces enseignements divers se rejoignaient dans la tête de l'élève qui les recevait, ils étaient donnés indépendamment les uns des autres et s'ignoraient réciproquement. Aucune impulsion, aucune orientation commune. Chacun s'acquittait de sa tâche de son côté ; l'un lui apprenait à lire, l'autre à manier sa langue correctement, l'autre à faire de la musique, l'autre à parler en homme disert. Mais chacune de ces fins était poursuivie séparément. (…) il s'agissait d'inculquer à l'élève telles habitudes, telles connaissances. Or, ces connaissances définies, ces habitudes particulières pouvaient, sans inconvénient, être acquises chez des maîtres séparés. Il s'agissait non d'agir sur la personnalité dans ce qui fait son unité fondamentale, mais de la revêtir d'une sorte d'armature extérieure dont les différentes pièces pouvaient être forgées indépendamment les unes des autres, si bien que chaque ouvrier pouvait y mettre la main séparément. (Durkheim, 1938a, p.29)

Or, l'école chrétienne dispose d'une vocation bien plus large, qui consiste à unifier la formation de l'homme dans son ensemble, et créer une culture commune à l'ensemble de la chrétienté. Elle va ainsi complètement redéfinir « l'esprit » de l'école, sa finalité et ses valeurs (Marrou, 1948b ; Gauthier, 2012).

> « La vision de l'école chrétienne du Moyen Âge est toute autre. Même si une école peut avoir plusieurs maîtres qui enseignent des contenus différents, ils sont cependant étroitement liés entre eux. Ils partagent le même but : toucher l'élève dans son âme afin de le convertir au message de Jésus-Christ. Chacun oriente son enseignement, peu importe le contenu, vers ce but unique est la

[47] Durkheim est un auteur sur lequel nous nous appuyons volontiers dans ce travail malgré son ancienneté. Nous considérons en effet que son regard reste pertinent si tant est que nous gardions à l'esprit les limites de son œuvre, comme sa tendance positiviste et naturaliste (Douglas, 2004)

> conversion de l'élève. En ce sens, on assiste à une très forte concentration d'influences qui se renforcent mutuellement » (Gauthier, 2012, p.33).

> « L'école chrétienne, dès qu'elle apparaît, a la prétention de donner à l'enfant la totalité de l'instruction qui convient à son âge ; elle l'enveloppe tout entière. Il trouve en elle tout ce qui lui est nécessaire. Même, il n'est pas obligé de la quitter pour satisfaire aux autres exigences matérielles ; il y passe toute son existence ; il y mange, il y couche, il y vaque à ses devoirs religieux. Telle est, en effet, la caractéristique du convict, cette première forme de l'internat. À l'extrême dispersion d'autrefois succède donc une extrême concentration. Et, comme dans cette école règne une seule et même influence, à savoir l'influence de l'idée chrétienne, l'enfant se trouve soumis à cette unique influence à tous les moments de sa vie. (…) Il (le christianisme, ndla) eut le sentiment que former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées ni lui faire contracter certaines habitudes particulières, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en général sous un jour déterminé. » (Durkheim, 1938a, p.29)

Ainsi, fondée et influencée par l'école antique, une éducation scolaire morale, religieuse et dogmatique apparaît, allant plus loin que la conception première du projet d'éducation antique (Rouche, 1981). L'objectif est de créer une culture chrétienne unifiée, comprenant l'ensemble des aspects de l'homme. L'école n'enseigne donc pas que des savoirs, mais une véritable doctrine de vie, elle éduque ses convertis à la vie et aux valeurs chrétiennes, elle forme leur esprit dans sa totalité (Durkheim, 1938a). Éducation et instruction ne sont pas séparées (Marrou, 1948b), formation de l'intelligence, endurcissement du caractère, développement de la conscience chrétienne ne font qu'un (Riché, 2016). Alors que l'école antique enseignait plutôt des savoirs techniques, l'école chrétienne s'intéresse à l'âme des enfants, demandant une éducation allant bien plus loin que les connaissances. Marrou (1948b) explique que l'enfant n'apprend plus seulement à lire, il apprend à lire Le Livre, la Bible, le seul savoir valant la peine d'être connu (p.160). L'enseignant n'est plus un simple transmetteur, c'est un père spirituel, c'est lui qui rend la révélation accessible.

> Pour être un chrétien, il ne suffit pas d'avoir appris ceci ou cela, de savoir discerner certains rites ou prononcer certaines formules, de connaître certaines croyances traditionnelles. Le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation. (Durkheim, 1938a, p.30)

Durkheim (1938a) considère ainsi que l'école médiévale devient ce qu'il appelle un « milieu moral organisé », cela définissant l'école. Il considère donc que c'est là la fondation de l'école moderne, qui est une innovation médiévale.

> Mais on peut dire que c'est à ce moment que l'École, au sens propre du mot, apparut. Car une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves. Or, l'Antiquité n'a rien connu de pareil. Elle a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'Écoles véritables. Le Moyen Âge a donc été, en pédagogie, novateur. (Durkheim, 1938a, p.31)

Cette école chrétienne reprend donc les bases de l'école antique, son organisation, ses méthodes, ses pédagogies, mais transforme complètement son but. Elle veut former le chrétien tout en maîtrisant la culture et en assurer la diffusion. Bien que formant une élite, elle ouvre ses portes à toutes les classes

sociales, ayant vocation de s'occuper autant du pauvre que du noble. Cette école se généralise rapidement, puisque le 2e concile de Vaison « prescrivit à tous les prêtres de recevoir chez eux des jeunes gens pour les enseigner à la culture chrétienne, marquant ainsi la fondation d'une école rurale, populaire, que l'antiquité n'avait pas connue » (Marrou, 1948b, p.157), donnant ainsi naissance aux écoles presbytérales. Après le concile, c'est la renaissance carolingienne qui donne un nouvel essor à cette école chrétienne.

La place de la Bible dans l'école chrétienne

Avant de discuter de l'école chrétienne et de la renaissance carolingienne, permettons-nous une brève parenthèse quant à la place de la Bible dans l'école. Lorsque les écoles chrétiennes apparaissent, la Bible est le livre de référence : « (…) Les premières écoles chrétiennes se sont organisées dans ce but : former un homme à partir d'un livre, lui donner les moyens de vivre toute sa vie de l'enseignement de ce livre que Dieu a donné aux hommes, ce livre qui renferme toutes les sciences et toutes les disciplines » (Riché, 2016, p.114). L'utilisation des classiques païens pour l'apprentissage est commune au départ, et se voit bientôt bannie, pour ne faire place qu'à de la littérature chrétienne.

Mais Durkheim (1938a) met en évidence que dès le 8e siècle, la Bible n'est plus le livre de référence, elle est retirée de l'école, qui se tourne vers des ouvrages chrétiens différents, comme des ouvrages de morale chrétienne, les ouvrages des Pères ou encore le psautier :

> Au moment de l'histoire où nous sommes arrivés, au contraire, plus d'un abbé, plus d'un évêque défendait de méditer sur les livres saints. Inquiunt multi : Non est tempus jam nunc disserendi super Scripturas. On considérait que tout était dit et que tout commentaire nouveau était œuvre vaine. Il convient d'ajouter d'ailleurs que bientôt la corruption du clergé tant séculier que régulier ne fit qu'aggraver cet état des choses. (p.33)

Comme le montre Durkheim (1938a), le fait que la Bible soit retirée de l'école, alors qu'elle base la culture sociétale européenne, laisse la place à la corruption du clergé (Riché, 2016), qui peut dès lors proclamer des vérités vérifiables que par les lettrés, et comme ceux-ci appartiennent au système clérical et sont formés par lui, il est possible de les initier selon les besoins de l'Église. L'élite du clergé considère que l'explication de la bible est trop compliquée pour être laissée au peuple, et que c'est la volonté de Dieu que seule une élite formée puisse en faire le commentaire (Riché, 2016). Cette situation explique la réticence de l'Église face aux prédicateurs laïcs et aux traductions de la Bible, tout comme elle permet de mieux comprendre la recherche d'éducation des laïcs et la redécouverte de la culture antique lors de la renaissance carolingienne.

L'âge carolingien (8e au 11e siècle)

La nouvelle école chrétienne se développe rapidement, notamment sous le règne de Charlemagne et de son conseiller Alcuin (Riché, 2002). Constatant en effet que les clercs n'ont qu'une maîtrise très partielle de la langue, ils lancent plusieurs réformes d'importance pour le monde scolaire, qui passent par la révision des parchemins et de la Bible, par la création d'une nouvelle calligraphie plus lisible, et

par la tentative de généraliser l'éducation, en offrant une meilleure formation aux clercs ainsi qu'en ouvrant des écoles dans les villes et les villages (Riché, 2002) - ce dernier ordre ne sera que partiellement exécuté (Rouche, 1981) - .

Alors que les écoles ecclésiastiques du Ve au VIIIe siècle ont délaissé l'héritage antique et les arts libéraux, Alcuin, suivant la pensée d'Augustin (Houssaye, 2002), pense que l'enseignement de la culture classique peu se marier à l'enseignement chrétien, pour autant que les valeurs chrétiennes restent prédominantes.

> Alcuin fait partie de ceux qui pensent que la culture latine et l'organisation des études en trivium et quadrivium peuvent et doivent être transférés dans un monde chrétien. Ainsi, Alcuin, pédagogue avant tout d'une religion chrétienne que les conciles liment dans l'orthodoxie, accepte-t-il l'héritage culturel antique né dans un monde polythéiste. (…) comme d'autres avants et après lui, Alcuin remplit le rôle de passeur entre les cultures antiques et médiévales dans le cadre d'un occident chrétien (Riché, 2002, p 158).

La renaissance carolingienne reprend donc les procédés de la pédagogie antique (Marrou, 1948a, p.12). Les arts libéraux prennent une place prépondérante dans l'école chrétienne et dans son développement, mais cette fois pour être confronté aux croyances chrétiennes et asseoir ces dernières. « Pourtant, il était inévitable que des maîtres chrétiens ayant redécouvert, par leurs lectures les arts libéraux, ne cherchassent pas à les utiliser pour l'édification de leur science religieuse » (p.19).

Charlemagne et Alcuin se basent donc sur l'école antique pour développer l'école chrétienne. Toute sagesse vient de Dieu, qu'elle soit païenne ou chrétienne, les œuvres antiques sont donc enseignées dans les écoles de l'Église (Riché, 2016, p.76). Le trivium et le quadrivium, qui étaient délaissés dans les premiers siècles du Moyen Âge, sont à nouveau considérés avec intérêt (Riché, 2016), notamment pour des raisons sociales et techniques, notamment le fait que les constructions plus ambitieuses exigent de meilleures connaissances mathématiques (Riché, 2016).

Charlemagne crée l'école du Palais, qui le suivra dans ses déplacements, un centre intellectuel faisant appel aux meilleurs esprits de son temps. Cette école poursuit un programme encyclopédique, avec le trivium et le quadrivium antiques, et servira de modèle pour d'autres écoles (Gauthier, 2012). En effet, des écoles monacales, presbytérales et épiscopales fleurissent un peu partout sur ordre du souverain – sans pour autant atteindre ses attentes –, avec pour vocation première d'éduquer les clercs. Par ses recommandations et le soutien qu'il apporte aux écoles, ainsi que par le succès relatif de ses entreprises, Gauthier (2012), à la suite de Durkheim (1938) considère que Charlemagne a esquissé le premier embryon de système scolaire organisé d'Europe.

Avec l'expansion des écoles, plusieurs changements interviennent : le Nouveau Testament ayant été traduit en latin, qui devient la langue cléricale, le grec disparaît petit à petit de l'école primaire et secondaire, et avec lui tout un pan culturel et savant (Rouche, 1981 ; Riché, 2016, p.16). L'école devient moins élitaire, fondée sur une approche plus communautaire, elle peut accueillir riche et pauvre, l'Église voulant prendre soin de ce dernier (Rouche, 1981). Le savoir transmis à l'école est plus accessible, afin de pouvoir toucher une plus grande part de la population (Rouche, 1981). Les maîtres

sont clercs, et gagnent en considération dans la société médiévale (Marrou, 1948b). L'enfant, très peu considéré dans le monde greco-romain, fait son apparition dans l'école (Riché, 2016). Cependant, la vision de l'enfant est ambivalente, tantôt il est vu comme soumis à la malédiction du péché originel (Pro. 22.15), lequel peut être vaincu par l'éducation (Lamarre, 2002), tantôt il est considéré comme un être innocent qui mérite l'instruction comme l'a ordonné Jésus (Mat. 19.14), ou encore comme un exemple à suivre (Mat. 18.3) ou comme l'interprète de la pensée de Dieu, à l'exemple de Samuel et Daniel (Riché, 2016). Ainsi, selon la lecture de l'enseignant, il adoptera vis-à-vis de l'enfant une pédagogie différente. Malgré la présence d'attitude bienveillante de la part de certains clercs, les enfants sont cependant comme dans l'Antiquité les malaimés de la société (Riché, 2016). La pratique des oblats, qui concerne beaucoup de moines, témoigne de cette situation : ces enfants sont enfants consacrés à Dieu par leur famille, leur destin est de suivre une formation ecclésiastique et devenir moine, et sont de véritables otages offerts par la famille à l'église pour attirer la bénédiction divine (Riché, 2016). Pour d'autres enfants, en revanche, le monastère représente un refuge, où ils sont nourris et habillés, et peuvent contribuer au salut de leur famille (Riché, 1978).

Passage de l'an Mille

L'école traverse sans trop de peine les incertitudes de l'an mille, pour vivre un nouveau développement important aux XIe et XIIe siècles, dans un contexte d'expansion démographique, économique et social qui débouche sur une demande croissante d'éducation (Troger, 2006 ; Houssaye, 2002). Les auteurs parlent même de renaissance du 12^{e} siècle (Marrou, 1948b ; Riché, 2016).

En effet, après l'an mille, avec la hausse significative des activités commerciales, administratives et juridiques, l'écrit prend une place prépondérante dans la société, cela créant une demande d'une nouvelle instruction, notamment par les bourgeois et les aristocrates, qui en ont besoin pour faire prospérer leurs affaires (Troger, 2006). Alors que les laïcs ont réinvesti à petite échelle les écoles monastiques dès le VIIIe siècle (Riché, 2016), c'est au 12^{e} siècle qu'ils vont demander une éducation qui leur est propre (Riché, 2016), puisque l'éducation devient une condition de l'aristocratie. Cette situation nous mène à un nouvel âge scolaire, marqué par la naissance de deux nouvelles institutions, soit l'université et les écoles urbaines.

L'âge scolastique (11^{e} au 15^{e} siècle)

Pour accueillir les laïcs, toujours plus nombreux à rechercher l'instruction en dehors du préceptorat ou de l'instruction parentale (Riché, 1962), des écoles urbaines – puis rurales – sont créées en parallèle des écoles monastiques, épiscopales ou presbytérales (Riché, 2016). Ces écoles restent sous l'égide de l'Église, puisque les enseignants sont des clercs (Troger, 2006), et l'objectif reste l'apprentissage du rôle clérical. « Les élèves qui fréquentent les écoles urbaines y apprennent leur futur métier de clerc : savoir le latin, chanter l'office, s'initier à l'Écriture Sainte. Les plus doués poussent plus loin leurs études

et demandent à avoir accès aux arts libéraux et à leur couronnement, la philosophie » (Riché, 2016, p.30).

Mais les laïcs sont de plus en plus nombreux à être mécontents des écoles ecclésiastiques, en partie parce que l'enseignement, centré sur la vie d'église (liturgie, sacrement, prière), n'est pas adapté à leurs attentes, qui se résument à lire, écrire, calculer (Riché, 1962 ; 2016) ou parce que parfois leurs enfants préfèrent prendre l'habit de clerc plutôt que les affaires des parents (Riché, 2016, p.220). Les laïcs demandent alors à pouvoir ouvrir leur propre école, portée certes sur l'apprentissage du latin et les Saintes Écritures, mais également sur la prospérité du commerce et les arts libéraux (Riché, 2016). Cela déclenche une véritable guerre scolaire, l'Église n'ayant aucune envie de perdre son monopole de la formation (Riché, 2016).

Face à la domination de l'église, les laïcs obtiennent d'être formés par des maîtres écrivains, souvent des clercs, mais parfois aussi des laïcs, qui, contre rémunération, enseignent à lire et à écrire, à calculer (Rouche, 1981). Ces maîtres n'échappent pas au contrôle de l'Église, puisqu'ils doivent recevoir l'autorisation d'enseigner d'un dignitaire ecclésiastique, l'écolâtre (Venard, 2006) ou le chancelier (Rouche, 1986), et que le programme reste centré sur les textes bibliques, le psautier reste l'ouvrage de référence de ces écoles (Riché, 2016).

Reste que les laïcs sont de mieux en mieux instruits, ils participent aux renouveaux intellectuels de leur époque, tout en déclenchant d'autres problématiques, notamment quant à la langue vulgaire et la prédication (Riché, 2016)

Riché (2016) précise la distinction entre l'illettrisme, qui signifie au Moyen Âge l'incapacité à lire et écrire le latin, voire même le comprendre oralement, et l'analphabétisme, qui représente l'incapacité de lire et d'écrire en langue vulgaire. Ainsi, Riché précise que même si beaucoup de laïcs étaient illettrés, ils n'étaient pas pour autant analphabètes, sachant lire et écrire le français. La maîtrise du latin reste cependant une marque de haute culture, mais la langue vulgaire gagne en importance (Riché, 2016).

Par souci d'éduquer le peuple dans ses églises alors qu'il ne comprend plus le latin, l'Église demande à ses clercs de prêcher en langue vulgaire pour se faire comprendre (Riché, 2016, p.209). Dans un même temps, l'aristocratie développe une littérature en langue vulgaire, laquelle prend une importance de plus en plus grande. (Riché, 2016). Les laïcs, en particulier la noblesse, sont donc enseignés en langue vulgaire, et le XIIe siècle voit l'apparition de traités et d'ouvrages pédagogiques écrits en langue vulgaire, ainsi que des traductions de la Bible et du psautier (Riché, 2016).

L'accès facilité à la Bible par la langue vulgaire déplait fortement à l'Église, en particulier parce que cela participe à l'apparition de nombreuses hérésies. Des laïcs commencent à lire la Bible et à prêcher, déclenchant entre le 12^{e} et le 13^{e} siècle une controverse pour le monopole de la prédication. En effet, plusieurs « sectes » apparaissent (Pauvres de Lyon, Vaudois, Cathares, Patarins, Humbles), dont les disciples, sans être clercs, prêchent et traduisent les écritures en langue vulgaire, donnant une nouvelle interprétation. Dans le même temps, le clergé doit faire face à une corruption et à l'illettrisme de certains de ses clercs, incapables donc d'accompagner correctement leurs fidèles dans leur spiritualité. Certains laïcs s'élèvent donc pour revendiquer une place dans la formation et la

prédication. Au final, la distinction qui sera faite entre exhortation et prédication mettra fin à la controverse et permettra aux laïcs d'exhorter, sous le contrôle de l'Église, qui garde le monopole de la prédication.

L'existence et l'importance du français, devenu langue internationale (Riché, 2016), indiquent donc qu'à côté des écoles cléricales, qui enseignent le latin et parfois aussi le français (Riché, 2016, p.208), il existe une éducation parallèle pour les laïcs qui permet l'apprentissage de la langue vulgaire (Riché, 2016, p.193). Riché (2016) mentionne l'existence d'écoles vaudoises, cathares, bégards et béguines qui disposent de textes religieux, notamment le psautier, traduit en langue vulgaire. Il est très probable que certains clercs ainsi que certains écrivains publics qui vendent leurs services éducatifs enseignent aussi bien le latin que la langue vulgaire et savent en faire la traduction. Il est certain que des précepteurs connaissant et utilisant aussi bien le latin que le français étaient chargés de l'éducation de la noblesse et de la bourgeoisie naissante à la fin du Moyen Âge (Riché, 2016, p.207). Lorsqu'il était trop coûteux de faire appel à un maître particulier, l'enfant continue d'être envoyé à l'école monastique ou rurale, dans lesquelles le latin reste la langue enseignée (Venard, 2006).

La langue vulgaire, notamment le français, prendra de plus en plus d'importance, s'installant dans les écoles protestantes (Venard, 2006) et ira jusqu'à supplanter le latin (Venard, 2006 ; Brunner, 2009), tout comme les chiffres arabes remplacent les chiffres romains dès le 12e siècle, facilitant le calcul (Riché, 2016). Dès le 12e siècle, des traités écrits en français se diffusent (Brunner, 2009), et petit à petit, « le français aurait alors acquis aux yeux de la petite noblesse laïque de ces contrées une valeur identitaire face au latin des clercs » (pp.53-54).

L'université

La création de l'université, qui apparaît en France au 13e siècle et gagne rapidement toute l'Europe, est l'une des grandes innovations du Moyen Âge (Rouche, 1981). C'est également l'une des conséquences directes de la demande croissante d'instruction et du développement culturel de cette époque, qui redonnera une place de choix aux arts libéraux, en particulier la théologie (comprenant la philosophie).

> Le développement rapide des écoles, l'éclatement politique du territoire en petites féodalités, la redécouverte de la philosophie et de la science grecques favorisent en effet une liberté intellectuelle qui se manifeste à travers la pratique de la controverse. Ces débats ont lieu à l'intérieur même de l'Église, dont les clercs les plus savants tentent de redéfinir les dogmes à partir des nouvelles connaissances auxquelles ils ont désormais accès. Ceux que Jacques Le Goff n'hésite pas à appeler les premiers intellectuels acquièrent ainsi une indépendance certaine malgré leur appartenance à la hiérarchie cléricale. (…) c'est de cette dynamique intellectuelle que vont naître les universités médiévales (Troger, 2006, p.16).

Les personnes maîtrisant les arts libéraux se constituent petit à petit en discipline indépendante, basée sur un canon d'instruments de travail spécialisé (Schulze Busacker, 2012) constituant ainsi une corporation de métiers autonomes. Elle obtient le droit de sanctionner des grades, elle dispose d'une autonomie administrative, judiciaire, et financière (Rouche, 1981). La première université fut fondée à Paris et officiellement reconnue par le pape Grégoire IX et le roi en 1231. Le succès est rapidement

au rendez-vous, l'université accueille des élèves et professeurs de nombreuses nations, mais reste réservée aux hommes. Devant l'essor de cette nouvelle forme d'instruction, ni la royauté ni l'Église ne peuvent se permettre de la laisser libre, ne serait-ce que parce qu'elle leur fournit des services importants. En effet, l'université apporte prestige à la capitale du roi et forme les meilleures auxiliaires de l'Église et du régime monarchique (Rouche, 1981). En effet, l'université est portée avant tout vers la théologie (qui comprend la philosophie), avec pour but de fixer l'orthodoxie catholique et traquer les hérésies.

> Pour l'Église il s'agissait d'améliorer le niveau intellectuel de ses clercs, de forger les nouveaux dogmes compatibles avec la redécouverte de la philosophie et de la science grecque et de construire les argumentaires contre les hérésies qui se manifestaient de manière récurrente, par exemple en pays cathare. Quant à la monarchie capétienne, alors en pleine expansion, elle voyait dans les écoles le lieu de formation de ses fonctionnaires, de ses comptables et de ses juristes, mais également une source de revenus pour marchands et les artisans parisiens – il fallait en effet nourrir professeurs et étudiants, les habiller, les loger et les fournir en papier, tablettes, encre et livres – et enfin le moyen d'assurer le prestige culturel de sa capitale (Troger, 2006, p.17).

Quant à l'enseignement en lui-même, Durkheim (1938a) nous décrit de quelle sorte il était :

> Qu'il portât sur la grammaire, ou sur la logique, ou sur la morale, ou sur le droit, ou sur la médecine, partout il avait le même caractère ; c'était toujours le commentaire d'un livre déterminé. (…) On n'enseignait donc point la science pour elle-même, indépendamment des auteurs qui en ont traité, comme nous faisons aujourd'hui ; mais enseigner une science, c'était expliquer un livre faisant autorité, et qui se rapportait à cette science. (p. 106)

L'université est portée sur les arts libéraux antiques, avec les nouveautés que sont la théologie, le droit, la médecine, et la dialectique, laquelle alimente un idéal pédagogique propre au Moyen Âge, la scolastique (Durkheim, 1938a). La scolastique puise dans la dialectique pour argumenter la foi à l'aide de la raison, et fait de la théologie une science (Gauthier, 2012). « Ce qui caractérise la philosophie scolastique, c'est l'interpénétration mutuelle de la raison et de la foi en un même système d'idées où elles sont inséparables l'une de l'autre » (Durkheim, 1938a, p.78). Selon Durkheim (1938a), jamais la pensée logique n'a eu une place aussi prépondérante que dans les universités moyenâgeuses, développant la dialectique et la dispute à un tel degré qu'elle en devienne absurde. Pourtant, Durkheim (1938b) crédite la scolastique d'un esprit très pratique, réaliste et socialement utile, puisqu'elle permet de mieux comprendre la foi, de défendre des opinions et de mettre en concurrence des idées, compétences utiles pour ceux que l'université forme, destinés à gouverner, administrer et diriger des églises, des commerces, des territoires.

Malgré quelques luttes de pouvoirs et quelques problèmes de voisinages, notamment de mœurs, entre étudiants et habitants, les maîtres universitaires gagnent le droit de délivrer des licences, notamment d'enseignement, à leurs élèves et forment ainsi une partie des futurs enseignants, qui doivent cependant encore être certifiés par le chancelier, lequel a pour rôle de délivrer des autorisations d'enseigner à ceux qui le lui demandent. Comme le chancelier est un clerc, cela assure au clergé un contrôle sur l'école, de la primaire à l'université (Rouche, 1981, p.356 ; Schulze-Busacker, 2012). Or, l'université gagne rapidement en notoriété et fait office de fer de lance pour l'école en général, Durkheim considérant que l'université avait seule le monopole et la responsabilité de

l'enseignement, mais aussi que d'elle seule dépend les réformes pédagogiques. (Durkheim, 1938b, p45)

Innovation et prégnance de l'école au Moyen Âge

Ainsi, durant le Moyen Âge, l'école chrétienne tend à s'uniformiser et à prendre une forme reconnaissable dans l'ensemble de la chrétienté (Riché, 1979 ; Gauthier, 2012), phénomène favorisé par l'itinérance des enseignants (Riché, 1979). Cette école, bien que représentant une innovation par le projet éducatif dont elle est investie, est caractérisée par la prégnance de ses méthodes, de ses programmes et de sa forme, et ce depuis l'Antiquité.

> Au Moyen Âge, on enseigne à peu près toujours de la même manière, c'est-à-dire en reprenant la façon de faire de l'Antiquité. Le programme de l'école élémentaire ressemble, à peu de choses près, à celui de n'importe quelle école de l'Antiquité : on y enseigne à lire, à écrire, à compter et à chanter (Gauthier, 2012 p38).

> Toutes les connaissances humaines étaient réparties en sept branches ou sept disciplines fondamentales ; ce sont les septem artes liberales dont le nom sert de titre aux grands ouvrages de Cassiodore. Cette division en sept remonte aux derniers temps de l'Antiquité classique ; on la retrouve pour la première fois chez Martianus Capella, au début du VIe siècle. Mais, au Moyen Âge, elle n'est plus la conception passagère d'une individualité isolée ; elle devient une véritable institution. Pendant des siècles, elle va rester à la base de l'enseignement. » (Durkheim, 1938a, p.43)

Les auteurs divergent cependant sur les innovations pédagogiques, certains considérant que le Moyen Âge innove en pédagogie, d'autres que la pédagogie n'existe pas à cette époque, tout comme elle était inexistante de l'Antiquité.

Durkheim, qui définit la pédagogie comme une « manière de concevoir l'éducation » ou une « théorie pratique » (Durkheim, 1922, p.68), considère donc que le nouveau projet éducatif de l'école chrétienne est une innovation pédagogique. Dans la même ligne, Rouche (1981) ajoute encore la nouvelle conception de l'éducation chrétienne d'éduquer l'homme en communauté, et non plus l'homme supérieur de la tradition antique. Cet auteur met également en évidence selon lui certaines innovations pédagogiques émergeant dans certains monastères, comme de se préoccuper davantage de l'enfant, d'adapter les pratiques pédagogiques à l'âge de l'enfant, d'user de moins de violence dans l'enseignement (Riché, 1978 ; 2016), de différencier les punitions selon l'âge des enfants. Riché va dans le même sens, trouvant que « Les moines qui prenaient en main les jeunes enfants et les adolescents se sont montrés d'excellents psychologues, ont peu à peu transformé les méthodes pédagogiques de l'Antiquité » (Riché, 2016, p.20). L'auteur ajoute que des règlements de monastère spécifient des traitements spéciaux pour les enfants, que ce soit au niveau des tâches, des punitions, de la nourriture, de l'enseignement. Il est demandé aux moines d'être patients, encourageants, bienveillants, attentionnés et aimants envers les enfants (Riché, 1978 ; 2016).

Riché et Rouche rejoignent cependant Venard (2006) et Gauthier (2012) pour dire que ces préoccupations sont marginales et dépendent de quelques initiatives issues de pédagogues

d'exception, et que dans l'ensemble, la pédagogie médiévale reste très rudimentaire, calquée sur la pédagogie antique. L'éducation à la baguette perdure, basée sur la répétition et les punitions corporelles (Rouche, 1981 ; Venard, 2006 ; Gauthier, 2012 ; Riché, 2016). L'enseignement est individualisé, les enfants passent l'un après l'autre devant le maître pour répéter les lettres, les mots, les phrases. Les livres restent rares, car trop coûteux, l'enseignement passe principalement par l'oral (Troger, 2006).

> Si la pédagogie comporte des nouveautés, à l'inverse les techniques et les moyens matériels de l'enseignement ne bougent pas. La salle de classe est toujours aussi petite, reléguée quelque part dans les bâtiments claustraux ou épiscopaux. Tablettes recouvertes de cire et stylets en os ou en argent n'ont pas changé. Le parchemin qui a remplacé le papyrus est toujours aussi rare et cher. (…) Au niveau élémentaire, même absence d'innovation. La connaissance de l'alphabet permet l'apprentissage de la lecture, syllabe par syllabe, mot par mot, puis le maître fait passer l'enfant à l'étude du psautier. Il lui dicte un psaume, l'écoute lire le texte, corrige ses fautes, etc. Il fallait au moins deux à trois ans pour savoir les cent-cinquante psaumes par cœur. La mémoire, on le voit, continuait à jouer un rôle considérable. Le maître n'enseignait qu'un élève à la fois. Ensuite les jeunes moines s'entraidaient mutuellement. Pour le calcul, les méthodes sont toujours les mêmes : on pose la voix et l'on apprend la mélodie. Jetons ou comput digital sont les seuls moyens pour apprendre à compter. (Rouche, 1981, pp.211-212)

Et Gauthier (2012) de conclure : « si le Moyen Âge a été novateur en créant l'école, il n'a pas nécessairement révolutionné les méthodes d'enseignement. En fait nous sommes d'avis qu'au Moyen Âge, tout comme chez les Grecs et chez les Romains, il n'y avait pas, à proprement parler, de souci pédagogique » (p.33), bien que certaines pédagogies d'exception existent ça et là.

L'école chrétienne se développe donc durant l'ensemble du Moyen Âge, et ne subit que très peu de changements sur la forme par rapport à l'Antiquité et durant l'ensemble de la période (Marrou, 1948 ; Rouche, 1981 ; Riché, 1978 ; Gauthier, 2012). « Globalement, on pourrait dire que l'école, au Moyen Âge, manifeste une certaine stabilité, tant dans ses programmes que dans ses méthodes. À l'exception de la dimension proprement chrétienne, on retrouve dans ces écoles une grande part de l'héritage de l'Antiquité » (Gauthier, 2012, p.37).

> « (…) ce qui doit être admis sans réserve dans la période que nous venons de parcourir (13^{e}-16^{e} siècle, ndla), c'est son admirable fécondité en matière d'organisation scolaire. C'est à ce moment, en effet, que s'est constitué, et presque de toutes pièces, l'organisme scolaire le plus puissant et le plus complet qu'ait jamais connue l'histoire. À la place de modestes écoles cathédrales et abbatiales qui ne pouvaient jamais abriter qu'un nombre restreint d'élèves et qui étaient sans lien les unes avec les autres, constitution, sur un point déterminé du continent européen, d'un vaste corps enseignant, anonyme, impersonnel, perpétuel par conséquent, comprenant des centaines de maîtres et des milliers d'étudiants, tous associés à une même œuvre et soumis à une même règle ; organisation de ce corps de manière à ce qu'il soit, autant que possible, représentatif de toutes les disciplines humaines ; création, à l'intérieur de ce même système, d'organes secondaires qui, sous le nom de facultés, correspondent aux différentes spécialités du savoir ; fondation, autour de ces écoles, de pensionnats, de pédagogies, de collèges qui servent d'abri moral à la jeunesse studieuse ; institution de grades qui jalonnent la vie scolaire et en marquent les étapes institution d'examens qui défendent l'accès de ces grades institution enfin de plans d'études qui fixent à l'étudiant les

> connaissances qu'il doit acquérir pendant chacune de ces phases, et aux maîtres les matières qu'il doit enseigner : telles sont les principales nouveautés qui apparaissent dans l'espace de deux ou trois siècles. » (pp.127-128)

Accessibilité de l'école médiévale

Bien que l'école chrétienne du Haut Moyen Âge soit accessible à tous, riche ou pauvre, laïc ou clerc (Riché, 2016), il n'en reste pas moins qu'elle ne touche qu'une part minime de la population, la grande majorité des enfants, même aristocrates, ne vont pas à l'école (Rouche, 1981 ; Riché, 1979 et 2016 ; Troger, 2006 ; Gauthier, 2012). « Si une minorité d'aristocrates a pu recevoir une éducation morale et religieuse convenable, la grande masse est restée illettrée et a préféré l'apprentissage guerrier à l'étude » (Riché, 2016, p.27).

Lors de la renaissance carolingienne et de l'expansion des écoles, la scolarisation augmente, mais continue de ne concerner qu'une petite part de la population (Rouche, 1981), touchant d'abord les garçons, bien qu'il existe aussi nombre d'écoles de filles (Riché, 2016). Les écoles de campagne ne sont quant à elles fréquentées que peu de temps, selon les saisons : « Les parents qui voulaient instruire leurs enfants étaient le plus souvent des artisans. Des commerçants ou des agriculteurs un peu aisés dont la seule ambition était l'acquisition des bases du déchiffrage et du calcul nécessaires à l'exercice de leur métier. » (Troger, 2006 p.21). Dans les écoles, les élèves reçoivent un enseignement de base, ceux ayant des talents particuliers se spécialisent (lecteur, chantre, scribe, notaire), et ceux étant exceptionnellement doués peuvent accéder aux arts libéraux, censés mieux expliquer la Bible (Riché, 1978).

Au 11^{e} siècle, le nombre de clercs et donc d'élèves augmente suite à une plus grande demande :

> Les parents qui veulent faire instruire leurs enfants les dirigent maintenant vers les écoles urbaines. Dans les villes les besoins de clercs instruits sont de plus en plus grands : il faut des juristes pour les tribunaux et les études de notaires, des clercs pour les bureaux municipaux et les chancelleries des grands, des secrétaires pour les marchands. D'autre part les élèves des écoles urbaines ont plus de liberté d'action et d'audace de pensée que ceux des monastères. (Riché, 1978, p139)

Mais leur érudition baisse, certains sont illettrés, alors que la connaissance du latin est nécessaire à l'ordination (Riché, 2016). Les laïcs investissent l'école, mais ils représentent l'aristocratie et la bourgeoisie naissante, et non le commun des mortels. Certains d'entre eux sont érudits sans connaître le latin, d'autres sont plus lettrés que les clercs. Les familles aisées engagent des précepteurs pour l'éducation de base, et leurs enfants rejoignent directement le collège ou l'université sans être passés auparavant par une école. Or, le collège comme l'université ont un coût non négligeable (Troger, 2006)

Alcuin insistera pour une formation lettrée de haut niveau pour l'élite, tandis que le peuple sera enseigné oralement :

> Alcuin partage ainsi le peuple de Dieu en deux parts très inégales : d'un côté l'élite faite des princes, des abbés, des évêques qui doit être guidée par des sages et maîtriser une culture écrite latine pour

> la plus grande gloire du royaume de Dieu, de l'autre de la masse à qui il faut inculquer oralement les valeurs et le sens des rites liturgiques pour leur permettre d'accéder aussi à ce royaume. » (Riché, 2002, p.159)

Cette distinction sera à l'origine de la définition de l'élite, composée des personnes ayant connaissance du latin, de la culture gréco-latine et de la culture chrétienne. (Riché, 2002)

Rouche (1981) explique par exemple qu'à Reims, chaque paroisse avait sa petite école, et que selon les calculs de Pierre Desportes, il est possible d'estimer à douze pourcents la population qui savait lire. En réalité donc, seule une minorité de la population, et plutôt la petite noblesse et la bourgeoisie, envoie ses enfants à l'école ou à l'université.

Alors que seule une petite part de la population se rend à l'école, la gratuité de l'enseignement pour certains d'entre eux est réfléchie par l'église (Riché, 2016) qui considère qu'il est de son devoir de s'occuper du pauvre et lui offrir l'accès à la lecture et à l'écriture (Rouche, 1981). Les élèves fortunés paient un écolage, qui constitue le salaire de l'enseignant, alors que les plus pauvres peuvent en être exemptés (Derville, 1984 ; Riché, 2016). Il peut aussi y avoir une participation de l'Eglise pour augmenter le salaire de l'enseignant, qui reste médiocre (Riché, 2016). Les clercs cumulent souvent plusieurs occupations rémunérées pour subvenir à leurs besoins, l'enseignement n'en est qu'un parmi d'autres et est parfois rémunéré par la dîme (Rouche, 1981)

Derville (1984) montre cependant qu'il est très difficile de connaître le niveau d'alphabétisation de la population au Moyen Âge, puisque nous n'avons que peu de données, et que celles que nous avons ne sont pas forcément très sûres, notamment les signatures. Cet auteur considère cependant qu'à la fin du Moyen Âge, l'éducation de masse est déjà en cours, et que le lire, écrire, calculer sont des compétences déjà bien répandues dans la population, puisque nécessaires à l'exercice de nombreux métiers. Derville considère que la population alphabétisée, et donc ayant profité de l'école, n'est pas minime, tout au contraire.

Pour conclure notre analyse de l'école durant ses cinq premiers âges, nous aimerions rappeler que nous restons encore aujourd'hui très mal informés sur le fonctionnement de l'éducation au Moyen Âge (Riché, 1962, p.182 ; Schulze-Busacker, 2012 p.39). En effet, de nombreuses lacunes apparaissent, notamment quant à l'intégration de la culture classique par l'Église, l'enseignement des laïcs ainsi que l'enseignement mixte (laïc et clerc) et l'enseignement de la langue vulgaire. Nous considérons cependant que cet historique permet de poser les bases d'une étude consistante de l'histoire de l'école et qu'il met en lumière plusieurs éléments pertinents pour notre recherche. Nous pouvons dès lors nous attaquer à l'âge humaniste, qui voit l'école être ballotée par les grands changements de la Renaissance et par des événements historiques de grande ampleur.

L'âge humaniste (15e au 18e siècle)

À la fin du Moyen Âge, l'école est sous le contrôle total de l'Église, ce contrôle prenant plusieurs formes : les enseignants sont en grande majorité des clercs, les laïcs reçoivent leur autorisation d'enseigner de l'Église (Rouche, 1981), et le programme scolaire reste dicté par elle (Durkheim, 1938b). Troger (2006) mentionne même que la production des tablettes de cire pour l'écriture est sévèrement règlementée par le clergé. À tous les niveaux, l'école reste une affaire de l'Église, avec pour but de participer activement à l'unification de la chrétienté dans une culture commune (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981)

Cependant, durant le 14e et le 15e siècles, plusieurs évènements viennent mettre à mal ce rêve d'unité et par extension la position dominante de l'Église, notamment la guerre de Cent Ans (1337-1453) qui déchire deux puissances chrétiennes, le grand schisme (1378-1417) qui voit deux et même trois papes régner en même temps démontrant les luttes de pouvoir qui gangrènent l'Église (Simard, 2012), ou encore le développement des hérésies vaudoise et cathare (Riché, 2016) combattues par l'Inquisition, nouvellement et expressément créée.

D'autres évènements amorcent des changements d'importance pour la société médiévale occidentale. La peste noire (1347-1352) transforme la démographie européenne, qui perd la moitié de sa population. L'imprimerie (1454) permet de propager largement le livre et l'écrit, le rendant accessible à une population bien plus large, laquelle cherche d'autant plus l'instruction (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'amélioration des techniques et la naissance de la science moderne[48], permettant entre autres les Grandes Découvertes et augmentant le sentiment de puissance de l'homme (Simard, 2012), ouvrent de nouveaux horizons et participent à la naissance de l'humanisme, remettant au passage en doute certains dogmes religieux (géocentrisme, finitude de l'univers), (Simard, 2012, p.47)

Devant tant de nouveautés et de changements, l'Occident est en crise, puisque c'est toute sa perception du monde qui en est ébranlée et doit se redéfinir (Simard, 2012). Or, l'humanisme, en quête de repères et de savoirs, engage un mouvement qui prend le nom de Renaissance :

> (…) Ce mouvement va s'accentuer pour prendre le nom symbolique de Renaissance. Désormais, le désir du savoir comme tel l'emporte et se répand hors des universités qui restent soumises à la nécessité d'un enseignement qui forme les clercs. On parlera alors d'humanisme et de naturalisme : la conduite de l'homme et la connaissance de l'univers ne sont plus soumis à aucune règle transcendante. Les lois immanentes suffisent : encore faut-il les découvrir. Le désir d'une vie autre,

48 Selon Lebrun, Venard et Quéniart (1981), c'est durant le 17e siècle et sous influence des humanistes, puis des Lumières qu'est fondée la science moderne, sur les ruines de l'aristotélicisme. Une méthode basée sur l'observation des faits et de la nature, la déduction de lois immanentes, transcrites par un modèle mathématique sont les principes essentiels de cette science (Simard, 2012). Copernic en est le précurseur (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), lui qui fit publier son œuvre majeure lors de sa mort par peur de la réaction de l'Église face aux hérésies qu'elle contenait. En effet, dès ses débuts, la science se heurte à l'inquisition et à l'appareil de l'Église (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Alors que Thomas d'Aquin proposait une harmonie entre foi et raison, les humanistes du 17e les opposent (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) à l'image de Descartes, qui prône une séparation nette de la foi et de la science, et propose une méthode scientifique révolutionnaire, expérimentale, mathématique, rationnelle, adoptant le doute méthodique (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p633). Plus tard, Pierre Bayle militera pour la séparation de la morale de la religion (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

> nouvelle et dangereuse est accentué par l'énorme accroissement de l'expérience et des techniques. En un siècle, les conditions de la vie matérielle et intellectuelle en Europe vont changer profondément (Houssaye, 2002, p.215)

Alors que l'humanisme colonise toute l'Europe, recrutant ses disciples tout particulièrement auprès des lettrés, il s'immisce par ce biais dans l'Église et contribue dans tout l'occident à une restructuration de l'image du monde et de l'Homme (Simard, 2012) qui ne restera pas sans effet : Luther, moine augustin, publie ses 95 thèses en 1517 et amorce ainsi la Réforme. Sonnant le glas d'une Chrétienté unifiée, la Réforme met à mal la toute-puissance de l'Église catholique et dénonce certaines pratiques jugées non bibliques, et prône un retour à la Bible. Les idées réformées prennent de l'ampleur et se propagent rapidement, entre autres grâce à l'imprimerie (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

La Renaissance est marquée par des esprits brillants, aujourd'hui encore reconnus comme figures marquantes : les humanistes comme Érasme (1467-1536), Copernic (1473-1543), Michel-Ange (1475-1564), Rabelais (1483-1553), Montaigne (1533- 1592) Galilée (1564-1642), Descartes (1596-1650), ou encore Pascal (1623-1662) pour n'en citer que quelques-uns. Ces éminents personnages de leur époque vont participer, chacun à leur manière, à la mise en place des prémisses de la science et de la société moderne (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

> Si donc au XVIe siècle tout change, si tout d'un coup on reconnaît à l'art, à la littérature gréco-latine une valeur éducative incomparable, c'est évidemment que, à ce moment, par suite d'un changement survenu dans la mentalité publique, la logique perdit son ancien prestige, tandis qu'au contraire on sentit vivement pour la première fois le besoin d'une culture plus raffinée, plus élégante, plus littéraire. On n'en avait pas acquis le goût parce qu'on venait de découvrir l'Antiquité, mais on demandait à l'Antiquité classique, que l'on connaissait, les moyens de satisfaire ce goût nouveau qui venait de naître. C'est donc ce changement dans l'orientation intellectuelle et morale des peuples européens qu'il faut chercher à expliquer, si l'on veut comprendre ce que fut la Renaissance aussi bien pédagogique que scientifique et littéraire (Durkheim, 1938a, p.132).

Suite à l'humanisme, un deuxième mouvement de pensée apparaît, prolongeant le premier : les Lumières. Les Lumières contestent cette fois-ci plus ouvertement l'autorité et les dogmes de l'Église, propageant un esprit athée parmi les aristocrates (Gauthier, 2012). Les penseurs qui s'en revendiquent, comme Newton (1643-1727), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), et même Kant (1724-1804), travaillent au triomphe de la raison, soit le droit de raisonner librement, notamment contre l'obscurantisme de la foi, de l'autorité et de l'ignorance (Gauthier, 2012). De fait, les lumières militent pour une meilleure éducation donnant la possibilité à l'homme, généralement l'aristocrate[49], d'user correctement de sa raison (Gauthier, 2012), libérée du joug de l'Église et de l'État.

L'influence des humanistes, des Lumières, le développement des sciences et des techniques, ainsi que l'effervescence de cette période mènent à plusieurs changements sociaux importants : les avancées scientifiques s'enchaînent, amenant des techniques et des instruments sans cesse plus perfectionnés (baromètre, thermomètre, télescope, microscope, mais aussi encyclopédie, dictionnaire (Lebrun,

49 Comme nous le verrons, la pensée humaniste ou des Lumières est plutôt élitiste, leurs penseurs éprouvent un certain dédain pour l'instruction du peuple (Gauthier, 2012)

Venard, Quéniart, 1981). Profitant majoritairement de ces technologies, les bourgeois accroissent leur richesse et leur bien-être et revendiquent une nouvelle place sociale, concurrençant la noblesse et établissant un nouvel idéal social, celui de la politesse. (Durkheim, 1938a, p133). Ainsi le progrès devient en effet un objectif sociétal (Simard, 2012), tranchant avec l'ascétisme et la retenue du Moyen Âge.

La Renaissance est donc une vaste période qui touche l'ensemble de la société (Durkheim, 1938a), et a un impact important sur l'école et les idées pédagogiques, alors que certains auteurs (Gauthier, 2012) considèrent qu'elle est même à la source de la pédagogie.

> « Le XVIe siècle est donc une époque de crise pédagogique et morale. Sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et sociale, une éducation nouvelle est devenue nécessaire. (…) à l'époque de la Renaissance, et sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et politique, le besoin d'un nouveau système d'éducation se fit sentir chez tous les peuples européens. Ainsi se produisit un éveil de la réflexion pédagogique sans exemple jusque-là dans l'histoire. Les consciences les plus éclairées du siècle, pour répondre aux besoins qui travaillaient l'opinion publique et qu'elles étaient les premières à ressentir, se posèrent le problème de l'éducation dans toute sa généralité et entreprirent de le résoudre avec toute la méthode et l'étendue d'informations que permettait l'époque. De là ces grandes doctrines pédagogiques (…), qui toutes se proposaient de déterminer d'après quels principes le système d'enseignement devait être réorganisé, pour être mis en harmonie avec les exigences du temps. » (Durkheim, 1938b, p.40-42)

Nous aimerions maintenant revenir plus en détail sur ces grandes doctrines dont parle Durkheim, et ainsi mettre en évidence leurs impacts sur l'école en particulier. Nous allons ainsi chercher à comprendre comment les humanistes voient l'éducation, comment la Réforme et la Contre-Réforme ont influencé l'école, quels sont les apports pédagogiques des Lumières, pour enfin chercher à comprendre quelles étaient les formes d'instructions lors de l'âge humaniste et comment ont évolué l'université et les collèges.

L'école et l'humanisme

Simard (2012) considère que différents humanismes peuvent être identifiés, selon les lieux, les époques, les personnalités. Mais de manière très générale, nous pouvons considérer que l'humanisme est une posture intellectuelle portant à considérer l'homme comme libre, capable de prendre conscience de lui-même par lui-même (Simard, 2012). Dès lors, la culture, l'art, la recherche des valeurs morales et de la beauté, le savoir sont les idéaux que cherchent les humanistes. L'Antiquité grecque intéresse tout particulièrement les humanistes, notamment la littérature (Aristote, Platon, Ptolémée, Pytagore), mais aussi l'art et l'esthétique (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), qu'ils cherchent à imiter, considérant que l'on ne peut faire mieux (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981)[50].

50 Cette conception prendra fin lors de la querelle des anciens et des modernes, disputée à la fin du 17e siècle (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

L'humanisme émerge en Italie dès le 14e siècle (Riché, 2016) et connait un essor considérable lorsque de nombreux savants grecs s'installent en Italie après avoir fui Constantinople lors de sa chute (1453) (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 ; Simard, 2012). L'humanisme redécouvre[51] les arts de l'Antiquité et participe à sa diffusion. Épris d'art, de mathématiques et de réalisme, les humanistes cherchent à redéfinir la place de l'Homme et ses possibilités dans ce nouvel univers devenu infini (Simard, 2012). Leur vision est encyclopédique, considérant le savoir comme un tout qu'il est possible d'appréhender dans son ensemble (Simard, 2012).

Les premiers humanistes restent profondément chrétiens, ils cherchent à comprendre Dieu au travers de sa création, de la nature, de la raison, de leurs lois, de l'art et du beau, tout en défendant la liberté de l'homme et sa capacité à comprendre par lui-même (Simard, 2012).

Les idées humanistes trouvent un terreau propice dans les universités, puisque l'humanisme est avant tout une posture savante, redonnant de l'importance à la langue grecque, à l'art et à la littérature antique. Mais l'université reste dépendante de la formation des clercs et ainsi est soumise à la domination ecclésiastique, réfractaire aux nouvelles idées humanistes (Riché, 2016). Les humanistes vont alors créer leur propre école, dont les méthodes et contenus gagneront bientôt le monde scolaire en général :

> L'humanisme qui naît en Italie dès le XIV siècle transforme profondément les idées pédagogiques. La redécouverte des philosophes grecs, le retour au culte des Belles Lettres provoquent un conflit entre anciens partisans de la scolastique et adeptes des studia humanitatis. Les traités pédagogiques de Vergerio (mort en 1444), de Vittorino de Feltre (mort en 1446) de l. Bruni s'inspirent de Quintilien et des stoïciens. Des écoles « modernes » sont ouvertes à Florence et Padoue. Peu à peu, leur programme pénètre dans tout l'occident et prépare la grande transformation de la Renaissance (Riché, 2016, p.40).

Au travers d'Erasme et de Rabelais, l'humanisme propose deux nouveaux courants pédagogiques (Durkheim, 1938b ; Simard, 2012) destinés en tout premier lieu à l'aristocratie (Durkheim, 1938b ; Gauthier, 2012).

> Le premier, que représente Rabelais, se caractérise par un besoin d'amplifier la nature humaine dans tous les sens, mais surtout par un goût intempérant pour l'érudition, par une soif de savoir que rien ne peut apaiser. Le second courant, qu'Érasme personnifie, n'a pas cette ampleur et ne manifeste pas de si hautes ambitions : au contraire, il réduit tout le principal de la culture humaine à la seule culture littéraire, et il fait de l'étude de l'Antiquité classique l'instrument presque unique de cette culture. L'art d'écrire et de parler tient ici la place qu'occupait le savoir dans la pédagogie rabelaisienne. L'objet essentiel de l'éducation serait d'exercer l'élève à goûter les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome et à les imiter avec intelligence. (Durkheim, 1938b, p.6)

Rabelais propose donc de développer les facultés et la liberté de l'homme au maximum au travers d'un apprentissage encyclopédique, de la nature et de ses lois, de la culture et de la littérature. Erasme a une nette préférence pour les langues et la littérature gréco-romaine, il veut enseigner les auteurs,

51 Cette « redécouverte » correspond à une nouvelle lecture des textes et des idées que le Moyen Âge possédait déjà. En effet, nombre de textes antiques sont enseignés dans les universités. Les textes d'Aristote ont été redécouverts auparavant, lors des croisades (Simard, 2012 ; Riché, 2016).

le bon goût et le bon sens, et former l'homme civilisé, cultivé, raffiné, qui s'exprime bien. Tous deux critiquent le modèle scolastique, jugé archaïque et inefficace (Simard, 2012), et considèrent qu'« il n'y avait rien à garder de l'ancien idéal pédagogique, qu'une révolution était nécessaire, qui détruisît de fond en comble le vieil enseignement et qui mît à la place un système entièrement nouveau » (Durkheim, 1938b, p.6). « Pour l'un et pour l'autre, c'était l'entendement, c'était la faculté soit de comprendre, soit de connaître, de raisonner ou de savoir, qu'il fallait avant tout exercer et développer » (p.21) dans le cadre de l'éducation, et non plus la capacité de réfléchir selon un formalisme logique et religieux[52]. « Mais, telles que nous les trouvons exposées dans les œuvres d'Érasme, de Rabelais, de Vivès, de Ramus, ces doctrines ne sont encore que des systèmes d'idées, des conceptions toutes théoriques, des plans et des projets de reconstruction ; il nous faut maintenant rechercher ce qui en est passé dans la pratique, ce que devinrent ces théories quand, sortant du monde de l'idéal, elles tentèrent de pénétrer les faits. » (Durkheim, 1938b, p.42) « La question se pose donc de savoir si, quand ces conceptions, encore toutes théoriques, vont entrer en contact avec la réalité, quand les praticiens s'y emploieront pour les faire passer dans les faits, ils en découvriront, par l'expérience, les défauts fondamentaux et s'efforceront de les corriger, ou bien, au contraire, si nous allons voir se constituer un système scolaire qui ne sera que la réalisation de cette idée vicieuse. » (Durkheim, 1938b, pp. 40-41)

Or, la mise en pratique concrète de ces nouvelles idées et conceptions pédagogiques va se réaliser au travers des religieux, qui eux aussi sont secoués par la nouveauté. En effet, la chrétienté se déchire en deux lors de la Reforme, qui apporte aussi avec elle de nouvelles conceptions pédagogiques. L'Église catholique, en déliquescence, réagit par une Contre-Réforme qui voit des congrégations d'enseignants voler au secours de l'école : les jésuites réalisent alors à leur façon les conceptions humanistes (Durkheim, 1938b ; Simard, 2012).

L'école et la Réforme

Les 95 thèses de Luther contestent principalement les indulgences, mais aussi la papauté. Or, cet évènement va provoquer une contestation bien plus large et mener à une nouvelle religion, qui se veut rétablir la vérité du message évangélique (Simard, 2012). La Réforme propose une nouvelle vision de la chrétienté, dont la relation avec Dieu se fait sans intermédiaire, au travers notamment d'une lecture assidue des Saintes Écritures. Tous éléments ayant été ajoutés par la culture chrétienne sont remis en question, comme le culte des Saints, l'autorité du Pape, les indulgences et la marchandisation du Salut (Simard, 2012), pour être remplacés par la responsabilité individuelle et l'exigence du respect d'une morale stricte et rigoureuse, surveillées par la conscience humaine. (Simard, 2012)

La Réforme dénote le déclin de la toute-puissance de l'Église Catholique et la division irrémédiable de la chrétienté (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 ; Houssaye, 2002 ; Simard, 2012 ; Riché, 2016). Elle a plusieurs foyers, Luther en Allemagne, Calvin à Genève et Zwingli à Zürich. Les réformateurs affirment le droit de chacun d'avoir accès sans intermédiaire à la parole divine, personnifiant ainsi le rapport de l'Homme à Dieu (Simard, 2012). Pour les réformateurs, l'ignorance des croyants et des clercs est le principal problème de l'Église, il devient donc nécessaire que les clercs puissent non seulement

52 même si selon Durkheim, Érasme apportera un nouveau formalisme, littéraire cette fois (1938b, p.21).

prêcher la Parole, mais aussi instruire les fidèles (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'idée réformée selon laquelle le salut requiert un minimum de connaissance se répand (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), et va transformer en profondeur le paysage scolaire.

Pour Calvin et Luther, l'éducation revient avant tout à la famille, mais que lorsque cela n'est pas possible parce que les parents ne sont pas suffisamment instruits, l'école prend le relai (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Le but de l'école « est avant tout d'enseigner l'Évangile aux enfants, de les instruire en la chrétienté pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent croire ce qu'ils doivent pratiquer. Apprendre à lire et à écrire est le complément normal de cette instruction, d'autant que les églises de la Réforme veulent que tous les fidèles puissent par eux-mêmes lire la Sainte-Écriture » (Venard, 2006, p.24).

L'éducation entre donc dans une nouvelle dimension avec la Réforme : les réformateurs s'intéressent de près à l'école, puisqu'elle représente le meilleur moyen d'assurer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Luther réclame l'ouverture d'écoles devant la noblesse allemande en 1524 et Zwingli milite pour les écoles à Zürich (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Calvin s'intéresse d'abord au catéchisme, puis découvre les potentialités de l'école lors de son exil à Strasbourg : dès son retour à Genève en 1541, il entreprend de réorganiser l'institution (Venard, 2006). Les réformateurs veulent que l'instruction commence dès l'enfance, puisque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est considéré comme un acte de piété, complémentaire à la foi chrétienne, alors que de favoriser l'instruction devient un acte de charité et d'humilité (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.175).

Les protestants organisent très rapidement un réseau d'écoles qui lui est propre, écoles qui restent l'apanage de l'Église (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), puisque c'est à elle de s'assurer de la compréhension de l'évangile (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). En plus de se construire un réseau d'écoles, les protestants vont créer des moyens pédagogiques innovants :

> Le premier manuel rédigé non sous forme de discours suivi, mais par demandes et réponses, est le Formulaire d'instruire les enfants en la chrétienté publiée par Jean Calvin en 1541. Alors que pour Luther l'éducation de la foi à partir de la Bible revient par priorité au père de famille, Calvin rétablit la puissance ecclésiastique dans toute son autorité et confie aux ministres « la charge publique en l'Église d'enseigner » et notamment d'enseigner les enfants. C'est afin de faciliter leur tâche qu'il écrit le Formulaire dont le succès est considérable et qui est adopté, avec quelques aménagements ultérieurs, par toutes les Églises réformées françaises (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.112).

Malgré ces nouveaux moyens, l'enseignement reste principalement basé sur l'inculcation et la mémoire, il n'y a donc pas d'innovation de méthode ou de structure (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), si ce n'est quant à l'éducation des filles. En effet, alors que l'alphabétisation des femmes reste plus faible que celle des hommes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), humanistes et protestants considèrent qu'elles doivent être enseignées, ne serait-ce que pour leur propre foi, mais aussi pour leur rôle d'épouses et de mères. En effet, la complexification de la société amène de facto la nécessité pour la femme de savoir lire et écrire pour tenir sa maison, afin de pouvoir instruire ses enfants, tenir une comptabilité, échanger du courrier. Les filles et les garçons restent séparés, ils ont chacun leur école (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), le contenu de l'enseignement diffère en fonction de leur rôle social.

Alors que l'enseignement protestant se répand rapidement et que ses écoles séduisent (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), l'Église catholique se doit de réagir pour ne pas accuser un retard trop important. Elle prend conscience de la nécessité de mieux enseigner ses fidèles pour les empêcher de succomber aux fausses doctrines (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

L'école et la Contre-Réforme

Face aux contestations qui commencent à s'élever de partout (Simard, 2012) et devant le succès grandissant de la Réforme, notamment dans les écoles, l'Église catholique réagit d'abord par l'augmentation des contrôles des enseignants afin d'éviter la propagation des idées hérétiques ensuite par la répression de celle-ci (Venard, 2006).

> Mais la réaction catholique n'est pas seulement négative. L'idée s'est imposée qu'il faut contrer les fausses doctrines en enseignant la vraie. On ne peut plus se contenter de demander aux fidèles une foi implicite, celle qui consistait à adhérer, sans chercher à comprendre les enseignements de son curé ; il faut que les catholiques comprennent ce qu'ils croient, et puissent éventuellement le justifier. Ainsi, avec un léger retard sur les églises protestantes, l'Église catholique découvre à son tour la nécessité de catéchiser les enfants. (Venard, 2006, p.25)

Alors que la nécessité de réformer l'Église catholique devient évidente (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), les évêques se réunissent au Concile de Trente (1545), qui dure près de 18 ans, et fixe les orientations de la Contre-Réforme (Simard, 2012). L'Église catholique réaffirme ses dogmes - culte des saints, indulgences, purgatoires, sacrements, transsubstantiation - tout en adoptant plusieurs réformes, notamment un plus grand contrôle de la vie des prêtres et des fidèles et la création des séminaires, voués à assurer une meilleure formation pour les clercs, afin qu'ils puissent non seulement prêcher, mais aussi enseigner le peuple (Simard, 2012), puisque jusque-là, le maître est plus un auxiliaire du curé qu'un enseignant (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.411), lorsque ce n'est pas directement le curé qui enseigne.

Suite à ce concile, les objectifs de l'école catholique se transforment pour poursuivre la défense de l'idéologie catholique face au protestantisme, et donc d'enseigner la vraie doctrine et de démontrer les erreurs de la fausse, mais aussi de discipliner les corps et les esprits, entre autres d'apprendre aux enfants à rester tranquille, à écouter des heures durant (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

L'école catholique est entre autres prise en charge par des ordres bien organisés, comme la compagnie de Jésus, les écoles Pies ou encore les Frères des écoles chrétiennes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), qui vont avoir un impact significatif sur l'école.

Les grandes congrégations d'enseignants

Les jésuites n'ont au départ aucune vocation à enseigner les enfants (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 ; Fullat Genìs, 2002). Leur objectif principal est d'endiguer les avancées du protestantisme, notamment en vivant dans le monde et en restreignant la sévérité et l'austérité qui accompagnent la foi. Cependant, face à la nécessité de former leur relève et de contrer l'hérésie montante du protestantisme (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) - qui trouve d'ailleurs un terrain fertile dans les

milieux académiques (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) - et en ayant « (…)tôt fait de comprendre que, pour arriver à leur but, ce n'était pas assez de prêcher, de confesser, de catéchiser, mais que le véritable instrument de la domination des âmes, c'était l'éducation de la jeunesse » (Durkheim, 1938b, p.47), les jésuites, après bien des difficultés, parviennent à investir les collèges, et avec succès, puisque le nombre de leurs collèges et de leurs élèves ne cesse pas d'augmenter, et que les grands noms des 17e et 18e siècles sont pour la plupart issus de leur enseignement (Durkheim, 1938b).

Le succès des jésuites est dû au fait que leur enseignement est meilleur qu'ailleurs, cela parce qu'ils ont réalisé l'idéal pédagogique de leur temps :

> Parce que les lettres anciennes avaient la faveur du public cultivé, ils s'en firent les dévots ; mais ils ne professèrent l'humanisme que pour le contenir, le canaliser, l'empêcher de produire ses effets naturels. Abandonné à lui-même, l'humanisme était en train de déterminer une renaissance de l'esprit païen ; les Jésuites entreprirent d'en faire un instrument d'éducation chrétienne. Mais pour cela il leur fallait, à peu près, vider les œuvres des écrivains anciens de leur contenu positif, c'est-à-dire de leur paganisme, pour n'en garder que la forme, sauf à animer cette forme d'un esprit chrétien. Leur humanisme se trouva ainsi condamné au formalisme le plus complet qui se pût concevoir. En définitive, tout ce qu'ils demandèrent à l'Antiquité, ce fut non des idées, non une certaine manière de concevoir le monde, mais des mots, des combinaisons verbales, des modèles de style. Ils l'étudièrent non pour la comprendre et la faire comprendre, mais pour en parler la langue, qui ne se parlait plus. Si donc on peut dire des Jésuites qu'ils réalisèrent en un sens l'idéal pédagogique de la Renaissance, ce ne fut cependant pas sans l'avoir mutilé et appauvri. » (Durkheim, 1938b, pp.60-61)

> Il y a, il est vrai, un côté par où l'enseignement des jésuites a un caractère très réaliste : avant tout, en effet, ils visent à faire de leurs élèves des catholiques fidèles, respectueux de la tradition. Aussi, cette culture, qui, pour les pédagogues de la Renaissance, avait toute sa valeur en elle-même et par elle- même, qu'ils célébraient parce qu'elle leur paraissait la plus belle qui fût connue, se trouve désormais servir à une fin pratique. (Durkheim, 1938b, p.62)

Le système collégial jésuite est centralisé à Rome et obéit à une stratégie bien rôdée : l'enseignement est basé sur les grands maîtres de l'Antiquité, soit les sept arts, mais aussi le théâtre (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), l'enseignement est gradué, donnant naissance à des niveaux d'enseignement pour lesquels certains enseignants se spécialisent[53] (Fullat Genìs, 2002), la discipline est stricte, le statut d'enseignant est plus stable et plus pérenne, assurant ainsi une continuité pédagogique et administrative, alors que l'enseignement est gratuit (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). En outre, l'ordre jésuite gagne en influence lorsqu'il s'octroie le droit de conférer des grades, et va ainsi directement concurrencer l'université et lui ravir une bonne partie de son rôle prépondérant (Durkheim, 1938b).

Rapidement, la qualité des formations et des collèges jésuites est reconnue de tous (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Ils gagnent l'exclusivité d'enseigner le latin, étude qui marque la frontière de l'école secondaire (Fullat Genìs, 2002), ayant ainsi la possibilité de monopoliser la formation des élites. Les

53 Le modèle pédagogique traditionnel consistait plutôt à ce qu'un seul enseignant suive l'élève du début à la fin de son parcours.

collèges jésuites sont considérés comme le bastion de résistance contre l'hérésie, assurant la domination papale et les dogmes catholiques :

> Ainsi, de l'enfant au père, du père au roi et du roi à Dieu, l'enseignement inspiré par l'Église, thème latin ou sermon, diffuse un modèle social où la contestation, la lutte l'ambition individuelle ou collective en ce monde sont un mal en soi, parce qu'elles en troublent l'ordre voulu par Dieu. Soutenant à tous les niveaux l'autorité et l'ordre traditionnels, son idéal est celui d'une société essentiellement paternaliste. Les congrégations religieuses qui assurent l'encadrement des collèges sont nées dans le contexte d'une Réforme catholique soucieuse de christianiser en profondeur le corps social : donner aux couches dirigeantes une formation religieuse et morale solide est donc un objectif primordial, dans la mesure où l'adhésion complète des élites laïques semble nécessaire à la réussite globale du projet réformateur. Le but premier de l'enseignement n'est donc pas de préparer à la vie professionnelle, mais de modeler, par le recours à une Antiquité modelée à cette fin, un type d'homme, grâce à l'éducation reçue chez les Jésuites ou chez d'autres, et d'assurer à la société les cadres chrétiens dont elle a besoin (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.521).

Selon Compère (2006), lors de leur apogée vers 1670, les collèges jésuites accueillent les deux tiers des collégiens de France. Ils seront cependant dépossédés de l'ensemble de leurs collèges lorsque la compagnie est exclue du territoire français entre 1762 et 1764.

Les écoles Pies sont fondées par Calassanç : ce clerc considère que l'école est le meilleur moyen de mener à bien la réforme sociale voulue par le concile de Trente[54] (Fullat Genìs, 2002) et consacre sa vie à ouvrir des écoles gratuites pour les garçons, mais aussi pour les filles[55]. Il commence son œuvre à Rome, puis elle essaimera à toute l'Europe (Fullat Genìs, 2002). Il crée la congrégation des écoles Pies en 1602, et peu avant la congrégation des Scolopi, avec pour vocation de former les maîtres. Les écoles de Calassanç disposent de spécificités étonnantes, notamment par le fait qu'elles sont catholiques, mais elles sont ouvertes à toutes, sans discrimination aucune, les manifestations de piété étant organisées après les heures de cours, permettant ainsi aux protestants et aux juifs d'y suivre les cours sans se sentir offensés (Fullat Genìs, 2002, p.332). De plus Calassanç veut une éducation de qualité pour les pauvres, incluant des méthodes et des contenus pédagogiques réservés à l'élite, notamment l'enseignement du latin (Fullat Genìs, 2002). De manière très concrète, le but des écoles Pies est d'offrir des débouchés professionnels aux pauvres (Fullat Genìs, 2002). Malgré le succès de ses écoles, qui surprennent par une affluence massive alors que les classes ordinaires sont beaucoup plus petites[56], Calassanç voit l'œuvre de sa vie anéantie par l'inquisition peu avant sa mort, puisque sa vision pédagogique est considérée comme trop ambitieuse par les élites de son temps, qui voient d'un mauvais œil les pauvres accéder au latin et à une instruction de qualité (Fulla Genìs, 2002).

Après Calassanç, Jean-Baptiste de La Salle fonde en 1724 l'ordre des frères des écoles chrétiennes, qui a pour but la création de petites écoles gratuites, destinées uniquement aux milieux ruraux et aux garçons (Dancel, 2002). Si les élites, noblesse et aristocratie, voient cette fois-ci d'un bon œil les écoles

54 Coménius a la même analyse (Heiland, 2002)

55 Alors que Luther avait déjà proposé une école pour tous, Calassanç est l'un des premiers à mettre concrètement en place une école populaire (Mialaret et Vial, 1981).

56 Il faut remarquer qu'alors que les classes augmentent en nombre, la pédagogie se doit d'être renouvelée, ce que feront les jésuites et La Salle en généralisant l'enseignement simultané et ex cathédra. Tant que les classes étaient petites et l'enseignement individuel, il n'y avait nul besoin de pédagogie ni de formation des maîtres au niveau pédagogique et didactique.

gratuites de La Salle, c'est que ce dernier y enseigne la culture des élites, notamment les règles de bienséance et de civilité chrétienne, considérée comme un instrument de christianisation des milieux populaires (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), et ainsi assoit leur domination[57].

Pour La Salle, l'école à deux objectifs principaux, soit édifier la foi catholique des élèves et enseigner les savoirs utiles aux activités professionnelles nécessitant toujours plus de connaissances (Dancel, 2002). La Salle travaille à convaincre les familles du bienfait de l'école, alors qu'elle prive les familles des revenus immédiats que pourraient leur procurer leurs enfants, notamment en proposant la gratuité, mais aussi en insistant sur les débouchés qu'elle offre, considérant que sans école, l'avenir des enfants risque d'être fort compromis (Dancel, 2002).

La Salle conçoit la nécessité pour l'école de pouvoir compter sur des enseignants de qualité, capables « de donner une éducation chrétienne aux enfants des artisans et des pauvres « C L n°25, p.16, cité par Dancel, 2002, p.419). Il mettra sur pied un institut de formation des maîtres afin d'offrir une formation rigoureuse, autant académique que pédagogique, pour qu'ils soient capables de prendre leur rôle (Dancel, 2002). La Salle expose son idéal du maître dans « La Conduite », qui devient la marche à suivre sur la façon dont le maître doit tenir son école, spécifiant que les maîtres ne doivent rien y ajouter. (Dancet, 2002 p.421). À l'exemple des jésuites, La Salle développe un enseignement simultané – par opposition à l'enseignement individuel –, développant un code gestuel pour permettre à l'enseignant de faire certains gestes signifiant ses ordres aux différents groupes de la classe (Dancel, 2002). La matière d'enseignement est en effet divisée par niveaux et par leçons, plusieurs groupes travaillent donc des éléments différents dans la classe. La Salle divise également le temps d'apprentissage en plages horaires destinées à étudier tel ou tel savoir (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La Salle propose de confronter plus rapidement l'enfant à l'écrit, même lorsqu'il ne sait pas encore bien lire (Dancel, 2002). La taille de la plume et la posture pour écrire est un art en soi, qu'il faut ajuster selon le papier, et le style d'écriture recherché (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les livres utilisés sont religieux, comprenant l'incontournable psautier : seul l'un d'eux est laïc, issu des registres. La Salle décrit même le mobilier de l'école et sa disposition, la salle de classe se rapprochant déjà de ce qu'elle sera plus tard (Dancel, 2002).

> La Salle décrit également avec précision l'espace et le mobilier d'une école. certes, il sait que les locaux sont souvent inadaptés, mais il insiste sur « le beau jour et le bon air » (C L n°24. p.219) qui doivent inonder la classe et sur la nécessité d'un balayage quotidien. Le maître assure sa position dominante par une chaise haute, il embrasse du regard tous ses élèves assis sur des bancs et devant des tables dont la hauteur doit être adaptée à la taille des enfants (Dancel, 2002, p.422)

La Salle propose l'utilisation du tableau noir pour économiser le papier. Les enseignants s'occupent autant d'instruction que d'éducation, ils doivent noter systématiquement les retards et les absences, ainsi que vérifier la tenue des élèves (Dancel, 2002). Les écoles des Frères enseignent en français comme le prônent les Oratoriens et Port-Royal (Dancel, 2002). Pour résumer l'œuvre de La Salle, voici

57 Les maîtres écrivains ne seront cependant pas de cet avis, considérant que La Salle leur fait concurrence et lui intenteront plusieurs procès (Dancel, 2002)

un commentaire de Blain (1733), biographe : « M. de La Salle semblait arriver tard dans le siècle où tout était déjà dit. Les écoles se multipliaient en France ; il y a ajouté les siennes. Mais les siennes sont devenues le modèle des autres (…). Le fondateur des Frères s'est moins soucié de faire neuf que de faire très bien. » (Blain, 1733, p.541, cité par Dancel, 2002, p.419)

Les méthodes pédagogiques lassaliennes, tout comme l'optimisme des jésuites concernant la condition humaine (Compère, 2006), mais aussi la vision protestante de l'éducation dénote un changement dans la manière de voir l'enfant (Gauthier, 2012). Ariès (1973) émet la thèse selon laquelle le 16e siècle voit émerger une perception sociale de l'enfance – alors qu'avant l'enfant était plus considéré comme un homme miniature –, puis, au 17e, la société considère que l'enfant doit être éduqué moralement, charge donnée aux religieux, d'où l'augmentation du nombre d'écoles et du nombre d'élèves, et ce, dans toute l'Europe (Gauthier, 2012).

Ainsi, protestants et catholiques investissent de nombreuses ressources pour la qualité de leurs écoles, que ce soit en assurant une formation aux enseignants, en développant le réseau d'école, en généralisant la scolarisation notamment par le prix et par la langue, ou encore en produisant des ouvrages pédagogiques. La Réforme et la Contre-Réforme ont œuvré comme catalyseurs de l'école :

> Les Églises, protestante et catholique, avaient très vite perçu, dans un contexte de rivalité religieuse, mais aussi dans la perspective d'une christianisation moins superficielle du peuple chrétien, l'importance du livre dans la pastorale. Elles ont donc été très favorables à la scolarisation, où elles voyaient aussi le moyen d'un meilleur encadrement moral, intellectuel, et même spirituel par la catéchèse, de la jeunesse. Grâce à leurs ressources et à celles qu'elles mobilisaient par les fondations pieuses, grâce à leurs structures et à leur personnel, elles ont fourni directement ou indirectement l'essentiel, et souvent la meilleure part, de l'encadrement scolaire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.392).

Les effets de la Réforme et de la Contre-Réforme sur l'alphabétisation

En plus de généraliser la scolarisation, la Réforme et la Contre-Réforme ont toutes deux un impact significatif sur l'alphabétisation du peuple (Houssaye, 2002).

Pour les protestants, l'alphabétisation est un point clé pour accéder aux saintes Écritures, elle est donc absolument nécessaire. L'apprentissage de l'écriture et de la lecture est par elle-même une initiation chrétienne, l'objectif étant de permettre à chacun d'avoir une dévotion personnelle en lisant la Bible (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Pour atteindre cet objectif d'alphabétisation, l'imprimerie facilitant grandement les choses, les protestants produisent et font circuler des abécédaires comprenant un alphabet, un syllabaire, des prières, les dix commandements et quelques textes bibliques choisis pour permettre à chacun de se familiariser avec la lecture, et cela en français. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'alphabétisation devient donc une priorité pour les protestants (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Côté catholique, rares sont ceux qui considèrent que l'ignorance est la première source de l'hérésie, l'idée la plus répandue est qu'il ne faut pas trop instruire le peuple (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'Église catholique réagit d'abord aux élans protestants en censurant les livres et les bibles en français,

puis, dans un second temps suivant le concile de Trente, les catholiques vont se joindre à l'effort d'alphabétisation, entre autres pour permettre à leurs fidèles de défendre ses dogmes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). « Pour les catholiques comme pour les protestants, l'alphabétisation est désormais considérée comme un bien, tout au moins la lecture, qui donnera accès à des livres de piété et à des manuels de catéchisme » (Venard, 2006, p.25)

De manière générale, l'alphabétisation est soumise à de nombreuses inégalités, géographiques, religieuses, de genres et sociales (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Elle est plus importante chez les protestants que chez les catholiques, sans que l'on puisse dire si le protestantisme s'est mieux répandu chez les lettrés ou si les protestants instruisaient mieux (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). En France, l'alphabétisation est plus importante au nord qu'au sud, elle est largement acquise chez certaines catégories de la population : les bourgeois, les clercs, les hommes de loi, les nobles, tout en étant très basse chez les travailleurs (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.313). Les femmes restent moins alphabétisées que les hommes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les formes d'instructions au Moyen Âge et à la Renaissance

Nous avons retracé dans les chapitres précédents les évènements les plus marquants du 14^{e} au 16^{e} siècles ayant directement influencé l'école, soit l'humanisme, la Réforme et la Contre-Réforme, et ce chronologiquement.

Avant de nous intéresser à l'école en soi, il est important de rappeler qu'au Moyen Âge, la fréquentation de l'école reste rare, d'autant plus que la forme scolaire n'est qu'un mode d'instruction parmi d'autres, elle n'est pas encore généralisée. Il existe ainsi plusieurs autres moyens d'instruire les enfants, que nous souhaitons présenter brièvement avant de nous concentrer sur l'école en soi pour tenter d'expliciter son organisation, son fonctionnement et sa nature.

L'une des formes d'instruction les plus importantes et répandues est l'instruction familiale. En effet, nombreux sont les pédagogues influents, comme Érasme, Luther, ou encore Gerson (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) qui considèrent que l'instruction de base : lire, écrire, compter est une tâche que doivent endosser les parents, qui devraient donc se charger de transmettre leurs connaissances à leurs enfants. Cette pratique reste courante dans les familles nobles et aristocrates (Le Cam, 2015), mais aussi dans certaines régions, notamment alpines, ou l'accès difficile et l'absence d'école a eu pour conséquence le développement d'un enseignement familial et mutuel ainsi que le développement de l'autodidaxie, permettant par exemple de maintenir un haut taux d'alphabétisation sans avoir recours à la scolarisation habituelle (Lebrun, Venard et Quéniart, 1981, p.293). Cependant, malgré cet idéal, Luther reconnaît que la grande majorité du peuple est incapable de s'acquitter convenablement d'instruire leurs enfants, manquant de connaissances et de temps pour cela. Par exemple, il semble que l'apprentissage de la lecture puisse assez aisément se faire dans le cadre familial, alors que l'enseignement de l'écriture reste majoritairement assuré par l'école (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La conclusion de Luther est donc d'affirmer la nécessité pour l'Église d'offrir une instruction scolaire de qualité, assurée par des personnes spécialisées pour l'enseignement (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Pour les parents qui n'ont ni le temps ni les connaissances nécessaires pour assurer l'instruction de leurs enfants, mais qui ont des moyens financiers, il est courant d'engager un gouvernant ou un précepteur chargé de l'instruction des enfants. Le préceptorat est une pratique courante durant l'ensemble du Moyen Âge et de la Renaissance, pour les nobles, les aristocrates, la bourgeoisie et même la petite bourgeoisie (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Cette pratique est l'objet de quelques débats, notamment lorsque des familles plus modestes engagent de jeunes précepteurs peu formés (Le Cam, 2015, p. 72). Quintilien propose déjà au premier siècle une réflexion sur l'éducation publique ou privée, et conclue que l'enseignement collectif est plus avantageux (Le Cam, 2015, p.11). Le Cam (2015) remarque ainsi que les critiques de l'école sont rares, sans pour autant que les pratiques des familles aisées changent, lesquelles recourent encore très souvent à l'instruction privée.

Pour ceux qui ne peuvent assurer eux-mêmes l'instruction et qui n'ont pas les moyens de payer un précepteur, le recours aux maîtres écrivains est l'une des solutions : moyennant un écolage, le maître écrivain se charge d'enseigner la lecture et l'écriture. Mentionnons également l'existence de deux autres types d'instruction, le compagnonnage et le discipulat, qui se distinguent par une forme spécifique d'enseignement et de transmission des savoirs.

Le catéchisme est la forme d'instruction la plus répandue, puisqu'elle est obligatoire pour tous – bien que cette obligation soit relativement suivie – sous peine de bannissement (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Le catéchisme vise à enseigner les bonnes pratiques et croyances à adopter pour un chrétien (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), il a lieu tous les dimanches et tous les jours de fête – très nombreux chez les catholiques –, cela pour tous les enfants dès sept ans, l'âge de discrétion. Le catéchisme mène à la première confession et à la confirmation, qui se poursuit avec un enseignement catéchète régulier. Toute forme d'enseignement est supervisée par l'Église.

Ce catéchisme n'est effectif que lorsque le clergé est suffisamment instruit intellectuellement et spirituellement pour pouvoir le donner, cela n'étant amorcé qu'avec la création des séminaires, suite au Concile de Trente ; les effets seront largement visibles qu'au 18^{e} siècle (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Le catéchisme a également un grand succès dans le monde protestant, c'est l'une des premières préoccupations de Calvin. Lorsque l'alphabétisation est suffisamment répandue, le catéchisme est soutenu par des ouvrages de piété. Dans les milieux protestants, une partie du catéchisme peut être assuré par la famille, puisque l'instruction religieuse est considérée avant tout comme relevant des parents (La Cam, 2015).

Au côté de ces différentes formes d'instruction, il existe plusieurs types d'écoles, notamment les écoles urbaines ou encore les écoles cléricales, mais aussi les collèges et les universités, qui prodiguent un enseignement élémentaire, soit la lecture, l'écriture et – parfois, mais de plus en plus souvent puisque la demande augmente rapidement face à l'essor des techniques (p.455) – les bases du calcul (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

La forme de l'école diffère selon les régions : au nord de la France, l'école élémentaire est ecclésiastique, malgré la présence de quelques maîtres écrivains qui reçoivent l'autorisation d'enseigner (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Au sud, les écoles sont plutôt municipales, et donc les enseignants sont principalement des laïcs engagés par les communes. Bien qu'au départ le contrôle

ecclésiastique de ces laïcs soit faible, ils doivent bientôt être approuvés par les pouvoirs ecclésiastiques[58]. Le programme des enseignants laïcs reste entièrement centré sur la doctrine chrétienne, ils ont cependant l'interdiction de commenter les saintes Écritures, et doivent emmener les élèves au catéchisme et à la messe (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Maîtres laïcs et curés doivent prononcer la confession de foi du Concile de Trente pour pouvoir enseigner en pays catholique. Le choix du maître dépend de qui le paye et de qui détient le pouvoir politique et moral, ce dernier ayant souvent plus de poids (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les maîtres doivent savoir lire, écrire, calculer, être de bonnes mœurs et de foi catholique, ce peut être des maîtres écrivains, des clercs ou des laïcs. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

De manière générale, jusqu'au 16e siècle, les enfants sont envoyés à l'école pour accéder à la cléricature, bien que petit à petit, les petits bourgeois commencent à considérer l'instruction comme utile pour leurs enfants dans le cadre d'une carrière commerciale Ils paient donc pour qu'ils aillent à l'école, mais ne se privent pas de les réquisitionner pour des travaux utiles (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les pauvres peuvent en principe avoir accès gratuitement à l'école, mais selon des quotas précis. Cela reste donc une exception, dont les conditions sont de ne pas être indispensable au travail des parents et d'être bien habillé. Ainsi, par honte et par nécessité, les pauvres ne vont que rarement à l'école (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 p.291).

Quant aux femmes, elles restent moins scolarisées que les garçons (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), même si suite à la Réforme et à la Contre-Réforme, catholiques et protestants considèrent comme important d'éduquer de bonnes épouses et mères chrétiennes (Houssaye, 2002), cela débouchant sur l'ouverture de nouvelles écoles chrétiennes pour les femmes. Pourtant, Fénelon au 17e siècle déclamera encore que « Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles » (Fullat Genìs, 2002, p.405). Le programme d'éducation des filles reste en outre largement soumis à leur rôle social (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.254 ; Le Cam, 2015)

Les écoles subissent plusieurs changements et tendent à s'organiser lorsque, suite à la Réforme et à la Contre-Réforme, les grandes congrégations catholiques, notamment les Jésuites, les Pies, ou encore les Frères, investissent le champ scolaire. Poussées à s'intéresser à l'école pour combler les carences du catéchisme, qui ne parvient pas à toucher tout le monde et n'empêche pas certains fidèles à rester dans l'ignorance des saintes Écritures, de la bonne doctrine et de la vertu - cette constatation émane de Josep de Calassanç (Fullat Genìs, 2002) -, ces congrégations offrent un enseignement gratuit et développent largement plusieurs innovations, comme l'enseignement simultané ou encore l'enseignement par niveau (Houssaye, 2002). Ces congrégations uniformisent les cursus scolaires et les conditions de passage d'un niveau à l'autre, donnant les premières esquisses d'un véritable système scolaire. Ces congrégations ont un impact particulièrement important sur l'évolution des collèges et des universités.

Cette analyse des différentes formes d'instruction dans la période de la Renaissance montre l'inexistence de structure uniforme : les frontières et les modes de passage d'un type d'enseignement

58 Ce contrôle est notamment renforcé en 1551, suite à la réaction de l'église catholique face au protestantisme, puis encore affermi lorsque Henti IV édicte en 1606 le contrôle total de l'école par le clergé catholique. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.254)

à un autre sont encore indécis, bien que les grandes congrégations exercent progressivement dans ces domaines une action normative (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.477).

Les écoles paroissiales n'ont pas pour mission de préparer les enfants au collège ou à l'université, puisque ce cursus est réservé uniquement à une petite partie de la population. Il n'y a donc pas de découpage clair entre catéchisme et école élémentaire, ni d'articulation précise entre « primaire » et « secondaire » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Selon Compère (2006) :

> Le mot « secondaire » naît sous la Révolution avec le sens de prolongation apportée à la scolarisation primaire. Or au 16e siècle, l'enseignement primaire n'existe pas en tant qu'institution. Il faut bien sûr commencer par apprendre à lire et écrire, mais ces apprentissages élémentaires ne constituent pas une scolarisation au sens où on l'entend aujourd'hui, même s'ils se font dans des écoles : l'instruction qu'elles procurent n'a pas un contenu spécifique de connaissances. Contrairement à une idée répandue sur l'élitisme social des collèges, beaucoup de garçons en franchissent la porte : on les a estimés, pour le 18e siècle, à 20% de ceux qui habitent dans les grandes villes dotées de collège. (pp. 33-34)

L'auteur ajoute que les enfants des classes inférieures peinent à entrer au collège. Ainsi, nous ne pouvons pas considérer que l'école de la Renaissance soit organisée en système scolaire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 p.479), puisque le réseau d'écoles, même s'il est étendu et dense, n'est pas articulé. Cependant, les différentes forment d'instruction semblent interagir : par exemple, le préceptorat permet le développement d'une pédagogie plus active dans des conditions privilégiées qui sont impossibles à l'école, faisant office d'incubateur aux expériences pédagogiques. Or, les pratiques innovantes du préceptorat privé essaiment lorsqu'elles sont introduites dans les collèges jésuites et les écoles protestantes, ou lorsque des précepteurs renommés sont nommés à la tête de collèges, d'universités voire même de ministères de l'Éducation (Le Cam, 2015). Ainsi, les avancées pédagogiques des élites profitent donc aussi aux écoles en générale.

De cette manière, les congrégations provoquent petit à petit une certaine organisation de l'école, laissant entrevoir les balbutiements d'un système. Ce système se construit Top Down, l'université étant l'institution-reine, viennent ensuite les collèges, qui ont pour mandat de préparer à l'université, puis certaines écoles, qui préparent au collège (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les universités

Nous avons déjà décrit l'université précédemment, et cette institution ne change que très peu durant le Moyen Âge, si ce n'est qu'elle devient une institution d'État. « L'Université avait été fortement ébranlée par les guerres religieuses et eut du mal à se remettre de la secousse. De plus, à ce moment, elle change de caractère. De libre et indépendante corporation qu'elle était pendant toute la durée du Moyen Âge, elle devient un corps public, un corps de l'État, soumis à l'action du pouvoir royal » (Durkheim, 1938b, p.64). Au contact de l'humanisme, les universités se trouvent accusées de conservatisme et vont amorcer quelques changements, tout en restant très largement une institution religieuse.

> Les maîtres de l'Université, au contraire, sans être des païens, se faisaient pourtant de la morale chrétienne une conception plus simple, plus moyenne, plus terre à terre ; pour cette raison, ils croyaient sincèrement la retrouver dans l'Antiquité dont ils n'avaient, par suite, aucune raison de se défier. » (Durkheim, 1938b, p.63). Pourtant, « Les maîtres de l'Université, eux aussi, étaient bons chrétiens, bons catholiques, et considéraient comme un de leurs devoirs professionnels de travailler à entretenir et à développer le sentiment religieux. (Durkheim, 1938b, p.70)

De manière générale, les universités se font plus nombreuses, et les plus petites d'entre elles ne parviennent plus à assumer l'ensemble de leur mandat. Certaines ne disposent que d'un nombre réduit de facultés. Les universités n'ont donc pas toutes le même prestige, lequel est diminué par plusieurs facteurs, notamment leur nombre plus important, la diminution de leur autonomie et de leurs privilèges par l'absolutisme royal montant, ou encore la création des séminaires pour former les clercs (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les séminaires ont été initiés par le Concile de Trente pour assurer la formation de l'ensemble des clercs, cela avec un contrôle renforcé pour l'évêque (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La durée des études est de deux puis de trois ans, les futurs clercs y apprennent les règles de la liturgie, la manière de faire des sermons et de tenir la messe et comment enseigner le catéchisme (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Une formation morale est aussi proposée, alors que beaucoup de temps est consacré à la prière et aux offices. De manière générale, le séminaire est lié à l'université, l'élite cléricale suivant en parallèle le séminaire et l'université, notamment en ce qui concerne la philosophie (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.569).

L'université n'est accessible qu'à une part très restreinte de la population, elle forme les cadres de l'Église, la noblesse et de l'aristocratie. De manière générale, les universités sont catholiques, elles seront l'un des bastions principaux de la lutte contre la Réforme. Les protestants gagnent cependant quelques universités à leur cause, notamment Genève et Lausanne (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.225), puis ouvrent des académies pour former leurs pasteurs, lesquelles sont sous le contrôle de l'Église. L'académie de Genève est fondée par Calvin pour enseigner la théologie, les Écritures Saintes et les humanités (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

De manière générale, l'étudiant entre à l'université à l'âge de 14 ou 15 ans. Un précepteur et un domestique accompagnent parfois les étudiants les plus riches pour les aider dans leurs tâches (étude, habillage, cuisine). Les journées sont entrecoupées de messes et de moments de prière. Plusieurs domaines peuvent être étudiés, les arts libéraux sont un premier passage obligé pour accéder aux facultés de droit, de théologie ou encore de médecine. La forme des universités reste stable de 1630 à 1789 (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Pour entrer à l'université, il faut être grammaticaux, soit connaître les rudiments du latin (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Une forte demande quant à l'apprentissage du latin émane de la Renaissance, à laquelle répond la création d'établissements préparant à l'enseignement supérieur, les collèges, qui proposent un enseignement préuniversitaire portant la grammaire et les sciences (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.319).

Les collèges

Le nombre de collèges va fortement augmenter depuis le 16e siècle (Compère, 2006) :

> Un faisceau de causes peut être avancé pour expliquer ce phénomène : la principale est socio-économique : on se trouve dans une heureuse conjoncture d'harmonisation entre l'offre et la demande en matière de personnel alphabétisé et qualifié. La bureaucratie dans toutes ses composantes, étatique, civile, judiciaire, ecclésiastique, multiplie les places qu'une classe moyenne issue du développement économique des 15e et 16e siècles est prête à occuper. S'y ajoutent des causes proprement culturelles : la valeur sociale attachée à l'éducation classique, colorée d'enjeux religieux, déborde des milieux lettrés avec lesquels ce lien est structurel pour atteindre les groupes sociaux situés à leur périphérie {noblesse, marchandise, artisanat, paysannerie aisée) (Compère, 2006, p.34).

Les collèges représentent également un intérêt important pour les humanistes, qui considèrent que les universités sont rétrogrades (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Voulant favoriser l'apprentissage des langues classiques pour elles-mêmes (grec, latin, hébreux), les humanistes trouvent dans les collèges la possibilité de développer l'enseignement des langues (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les collèges proposent plusieurs innovations notables : répartition en classes de mêmes niveaux, examen de passage, exercice physique entre les cours, salle de classe soigneusement ordonnée, horaires stricts, renouvèlement des textes d'apprentissage - en choisissant par exemple des textes humanistes venus d'Italie ou des œuvres d'Érasme - des exercices en langue vulgaire (Simard, 2012). Ce modèle colonisera la francophonie, de Paris à Genève pour devenir une forme scolaire emblématique, une innovation propre à la renaissance (Simard, 2012).

Les collèges sont caractérisés par un enseignement magistral, comme à l'université, et avec des classes très nombreuses, parfois plus de 200 élèves (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Comme la concentration d'autant d'élèves dans une classe est une nouveauté, elle va de pair avec l'apparition de la pédagogie, qui se développera plus largement dès le siècle 17e siècle (Gauthier, 2012).

Le temps d'enseignement est court, environ quatre à cinq heures par jour sans compter les offices religieux (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La discipline est stricte et les punitions sont très règlementées, un élève rebelle pouvant aller jusqu'en prison (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les élèves ne peuvent parler qu'en latin à l'intérieur des murs du collège, sous peine de punition. Les textes antiques utilisés pour l'apprentissage des langues sont choisis pour transmettre cette morale chrétienne et expurgée de tout élément contraire à la morale chrétienne (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, pp.517-518). Le français n'est que rarement enseigné de manière régulière, ce n'est qu'à la fin du 18e que des auteurs français sont enseignés. La géographie et l'histoire sont peu enseignées, de même que les sciences. Il existe au sein des collèges des classes préparatoires pour ceux qui n'ont pas le niveau du collège, ces classes accueillant des enfants de 4 à 18 ans (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.367). Ainsi, certains enfants entrent directement au collège, sans passer par une autre école.

Les collèges auront un rôle ambivalent dans le conflit religieux. Certains d'entre eux seront une terre d'accueil pour le protestantisme, la lecture de la Bible s'y fait souvent, et certaines pratiques typiquement catholiques y sont critiquées (signe de la croix, jeûne, etc.) (Lebrun, Venard, Quéniart,

1981). L'enseignement des collèges protestants est centré sur les psaumes et la Bible. Cependant, les Jésuites développent de nombreux collèges réputés qui défendent efficacement les dogmes catholiques et deviennent un bastion contre l'hérésie protestante (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les collèges jésuites ne font pas partie des plans d'origine de l'ordre, mais pour former la relève et face à l'hérésie montante du protestantisme, les jésuites prennent petit à petit le contrôle de nombreux collèges (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Développant une discipline très stricte, une grande rigueur et un enseignement de qualité, les collèges jésuites colonisent l'ensemble de l'Europe. Le système collégial Jésuite est centralisé à Rome, et obéit à une stratégie bien rodée, l'un des objectifs étant de s'octroyer le droit de conférer des grades. Les collèges jésuites offrent une meilleure pérennisation des enseignants, et sont gratuits, l'enseignement est axé sur les sacrements et la dévotion.

L'école et les guerres de religions

Comme nous l'avons précédemment montré, l'école n'est pas neutre dans la lutte qui oppose protestants et catholiques, elle est instrumentalisée pour soutenir l'une ou l'autre des doctrines, et semble même être l'un des éléments centraux de la stratégie religieuse.

En dehors de la tentative de Calassanç (1557-1648) de proposer un enseignement qui tout en restant chrétien peut être suivi par les catholiques, les protestants et même les juifs, sans porter atteinte à leurs croyances respectives (Fullat Genìs, 2002) ; les enseignements protestant et catholique sont séparés durant la paix religieuse, et il est interdit pour les catholiques d'envoyer leurs enfants à l'école protestante (Venard, 2006).

Lors de la révocation de l'édit de Nantes (1685), qui marque un nouvel essai pour l'Église d'unifier la chrétienté et de restaurer son pouvoir (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), l'ensemble du réseau d'école protestant disparaît en France, alors que beaucoup de hugenots fuient en Suisse. Alors que de nombreux enfants se retrouvent sans scolarisation, le roi promulgue un édit selon lequel les paroissiens doivent ouvrir une école et payer un enseignant - édit qui ne sera que peu suivi (Venard, 2006) - alors que le clergé catholique utilise les écoles pour convertir les anciens protestants et leur enseigner la foi catholique. Le XVII siècle est donc marqué par une intensification de l'effort scolaire catholique, de façon à rendre réelle l'obligation faite aux « nouveaux catholiques » de fréquenter l'école (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.397). Notons également la promulgation d'un décret royal demandant la remise à la justice de l'absentéisme des enfants, fondant l'obligation scolaire (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Pourtant, malgré les guerres, la concurrence entre protestants et catholiques favorise largement l'instruction du peuple, qui n'est guère plus soutenue par personne d'autre que les Églises (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). En effet, entre autres devant les luttes sanglantes opposant catholiques et protestants, les Lumières s'élèvent pour dénoncer les crimes religieux et s'opposent même à l'école en tant que telle. Rousseau considère que l'école éloigne l'enfant de son état de nature, alors que Voltaire avance qu'il n'est pas bon que le peuple accède à l'instruction puisqu'il risque de ne plus se satisfaire de sa condition, argument repris par Richelieu. De plus, les parents ne se montrent pas

encore très enthousiastes à envoyer leurs enfants à l'école, puisque ceux-ci ont encore une utilité concrète pour des activités lucratives (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

> (…) si les parents se montrent plus ou moins empressés à envoyer leurs enfants à l'école - dans la mesure où ils n'en ont pas besoin pour les travaux des champs ou du ménage, les autorités civiles, elles, ne poussent guère à l'instruction. De Richelieu (voir p. 31) à Colbert et aux économistes du XVIIIe siècle, la crainte est que l'instruction ne sorte les enfants des classes laborieuses de leur condition. Même Voltaire ose dire que l'ignorance du peuple est une garantie de la paix sociale. Rousseau, de son côté, est réservé, car l'instruction éloigne de la nature. Ce n'est guère que chez Condorcet (voir p. 88), a l'extrême fin du XVIIIe siècle, que s'affirme la volonté d'élever par l'instruction publique le niveau de toute la population française, des filles autant que des garçons. (Venard, 2006, p.32)

Comme il n'existe donc encore aucune obligation scolaire en dehors du catéchisme, l'école ne concerne qu'une petite part de la population, et pour ceux qui y vont, l'absentéisme est très répandu. L'argumentation bourgeoise va petit à petit renverser cette situation (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

L'école et les Lumières

Prolongeant la voie ouverte par les humanistes, un nouveau mouvement philosophique apparaît, celui des Lumières. Dans un contexte de guerres de religions qui déchirent l'Europe et alors que beaucoup de superstitions et de magie accompagnent la foi chrétienne (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), le projet des Lumières est d'affranchir l'Homme de l'ignorance et du fanatisme, en rendant son entendement autonome, soit sans recours à la foi ou à l'Église. Les Lumières sont donc nettement moins « chrétiennes » que leurs prédécesseurs humanistes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), se revendiquant donc plutôt du déisme voire de l'athéisme, refusant en bloc tout ce qu'est devenue l'Église, qui reste selon eux le principal frein à la science et au progrès (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Dans un premier temps, à l'image de Voltaire, les Lumières proposent un enseignement aristocratique et élitiste, rejetant l'idée même d'une instruction du peuple. Celui-ci n'a pas besoin de s'instruire plus que nécessaire, puisqu'il n'est pas souhaitable qu'il cherche à changer de condition. Le peuple reste donc un contraire de l'aristocratie, qui ne daigne l'instruire que pour parer à son besoin de main-d'œuvre qualifiée dont a besoin le développement des techniques industrielles et de l'armée. L'école devient un outil bourgeois pour tenter de maximiser la rentabilité des industries (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Rousseau professe cependant un discours différent : aussi opposé à l'instruction du peuple, il considère que l'éducation éloigne l'Homme de sa nature, il prône un retour à la nature, proposant de laisser l'enfant libre de réaliser sa nature plutôt que de le forcer à se former. Ce discours révolutionnaire contribue à l'établissement d'une nouvelle conception de l'enfance (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981) qui a de grands retentissements dans toute l'Europe. Bientôt, d'autres Lumières comme Diderot et Helvétius condamnent la non-instruction du peuple jugeant que l'ignorance annihile l'esprit critique et engendre superstitions et préjugés. Holbach considère que l'instruction

éclaire l'Homme et le mène à la vertu, le rendant capable d'exercer sa citoyenneté en étant libéré de la tyrannie des rois – de droit divin – et des prêtres (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

De manière générale, les humanistes puis les Lumières ont fondé la science moderne et par extension la pensée moderne (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), alors que cette époque est aussi celle qui voit en ce siècle un fossé se creuser entre la classe dirigeante et le peuple, fossé encore inexistant à l'époque d'Érasme et de Rabelais (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Ils ont théorisé de nombreuses idées qui seront reprises lors des siècles suivants, dans des tentatives de concrétisation (Hofstetter, 1998).

L'école et la bourgeoisie

La bourgeoisie débute son ascension dès le 16e siècle, et se trouve en position de force au 18e (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). En effet, l'occident vit une industrialisation accompagnée d'une forte croissance économique, notamment due aux développements des techniques et à la complexification du système économique, permettant à la bourgeoisie de gagner en influence. Or, l'argumentation bourgeoise considère que l'ignorance du peuple est un frein à la croissance, puisque la connaissance permet d'améliorer le rendement et fournit du personnel spécialisé compétent, cela dans tous les domaines, de l'industrie à la paysannerie (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les bourgeois, mais aussi les Lumières, formulent une critique des collèges traditionnels : ils considèrent qu'ils ne préparent qu'à un nombre trop restreint de métier, alors que les besoins sont ailleurs (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Alors que la société s'est complexifiée et s'est technicisée, - demandant de nouvelles formations, allant des affaires à l'industrie, en passant par l'art militaire,- les détracteurs des collèges jugent qu'ils changent trop lentement et trop peu (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'écart se creuse entre les besoins de la société et la préparation offerte par les collèges, jugée trop centrée sur le latin et l'antiquité, et donc ne préparant pas à la vraie vie. Rousseau, Diderot, Grimm considèrent tous que l'éducation doit changer et sortir de l'influence monastique (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Les valeurs du collège - détachement, renoncement, héroïsme antique - s'opposent bientôt aux valeurs sociales de progrès, de la raison pure, de l'action individuelle et du libéralisme naissant de ce siècle (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les bourgeois réclament alors une école plus proche de leurs préoccupations (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Ils veulent une école en français plutôt qu'en latin, jugé déconnecté de la réalité – cela d'autant plus que depuis l'humanisme, le latin enseigné n'est même plus le latin parlé, mais du latin littéraire[59] (Durkheim, 1938b) –, une école qui enseigne la géographie et l'histoire pour elles-mêmes, soit pour expliquer le présent, et non plus pour illustrer les textes. En effet, la géographie est

59 « (…)le seul latin qui, de ce point de vue, eût droit de cité dans les classes était celui qui présentait ce caractère au plus haut degré, c'est-à-dire le latin de l'époque classique. Lui seul pouvait rendre les services qu'on en attendait. Aussi bien, loin qu'il y ait lieu de le laisser se mêler à la vie et évoluer avec elle, il fallait, au contraire, l'en retirer, le soustraire aux changements, le débarrasser de toutes les altérations et de toutes les corruptions qu'on y avait introduites, et le maintenir dans l'état de pureté et de perfection où il était passé vers le siècle d'Auguste ; c'est figé sous cette forme immuable qu'il fallait désormais l'enseigner. Il s'agissait donc, en réalité, d'un tout autre latin qu'au Moyen Âge ; c'est le latin comme langue morte qui, pour la première fois, entrait dans l'enseignement. Et c'est pourtant de cette langue morte qu'on allait faire le modèle d'après lequel devrait être formée la pensée des vivants. » (1938b, p.19)

devenue importante suite aux grandes explorations, les cultures lointaines deviennent sujet d'intérêt. Les bourgeois veulent que de nouvelles sciences soient enseignées, et cela jusqu'à l'université, comme l'hydrographie, permettant une meilleure connaissance de la navigation (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La science théorique et expérimentale, les savoirs utiles immédiatement et les autres utiles à la religion sont en concurrence, et seule une diversification des filières permet d'éviter une confrontation. Les commerçants demandent également l'apprentissage des langues étrangères. L'idée est de se former « par le contemporain, pour le contemporain » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.544) et non plus par le passé.

Cette nouvelle demande émanant des bourgeois est d'abord confiée aux jésuites, bien connus pour la qualité de leurs nombreux collèges. Mais leur enseignement est jugé beaucoup trop théorique, n'amenant aucune connaissance utile dans la pratique. « (…). Faute d'accepter, une réduction sensible de la place de l'humanisme antique, fondement d'une morale autant que discipline d'étude, les meilleures volontés ne peuvent laisser aux autres matières qu'une place secondaire, à titre d'options facultatives dans un enseignement qui reste dans ses grandes lignes inchangé » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.546). Ainsi, finalement, les nouveaux enseignements seront dispensés en dehors du système traditionnel par des maîtres expérimentés, ainsi que par la création d'une nouvelle forme de collèges. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Ces collèges privés sont de petits internats privés d'enseignement de grammaire, qui laisse de côté le latin, la rhétorique et la philosophie pour donner une grande place aux sciences, particulièrement aux mathématiques, à la géométrie, à l'algèbre, à la conversion des monnaies et des mesures, mais aussi aux langues vivantes (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'enseignement est bien plus technique, répondant aux besoins de l'économie et de la bourgeoisie. Le niveau y est moins élevé, la discipline moins rigide, plus adaptée aux situations particulières et il n'y a pas de promiscuité avec la noblesse (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Certains collèges se spécialisent dans les arts de la manufacture ou des arts militaires – Napoléon sera issu de l'un d'eux – ainsi que des écoles militaires (dont sera issu Napoléon) (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Ces nouveaux collèges bourgeois font concurrence aux collèges traditionnels et entraînent leur déclin dès la fin du 18^{e} (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Ainsi, le changement industriel et économique influe largement sur l'école devenue plus utilitariste (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Cette tendance est visible dans les écrits des Oratoriens, de Port-Royal ou encore de Fénelon, qui inclus dans son œuvre « La Télémaque » des aspects éducatifs sur l'économie, la politique ou le sentimental (Fullat Genìs, 2002).

Dans un même temps, au côté des préoccupations économiques, des considérations morales se font entendre, émanant notamment des nouvelles Lumières comme Diderot, Helvétius ou encore Holbach, qui considèrent que l'instruction est un devoir moral de la société, puisqu'elle éclaire l'Homme, le rend conscient de ses devoirs, et le mène à acquérir la vertu et l'esprit critique (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.403).

L'Eglise apprend alors que l'instruction peut aussi être un lieu d'émancipation, et elle voit pour la première fois la possibilité que les rênes de l'école lui échappent. En effet, petit à petit, les bienfaits

philosophiques, étatiques et économiques liés à l'instruction deviennent plus importants que l'intérêt de l'Église de former de bons fidèles (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'État et l'Église s'engagent alors dans une lutte pour la domination de l'école.

L'Église reste cependant largement avantagée, elle qui détient et gère la quasi-totalité du système scolaire. En effet, alors qu'aucun vrai système n'existe au 15e siècle, le 17e siècle voit

> se constituer, et presque de toutes pièces, l'organisme scolaire le plus puissant et le plus complet qu'ait jamais connue l'histoire. A la place de ces modestes écoles cathédrales et abbatiales qui ne pouvaient jamais abriter qu'un nombre restreint d'élèves et qui étaient sans lien les unes avec les autres, constitution, sur un point déterminé du continent européen, d'un vaste corps enseignant, anonyme, impersonnel, perpétuel par conséquent, comprenant des centaines de maîtres et des milliers d'étudiants, tous associés à une même œuvre et soumis à une même règle ; organisation de ce corps de manière à ce qu'il soit, autant que possible, représentatif de toutes les disciplines humaines ; création, à l'intérieur de ce même système, d'organes secondaires qui, sous le nom de facultés, correspondent aux différentes spécialités du savoir ; fondation, autour de ces écoles, de pensionnats, de pédagogies, de collèges qui servent d'abri moral à la jeunesse studieuse ; institution de grades qui jalonnent la vie scolaire et en marquent les étapes institution d'examens qui défendent l'accès de ces grades institution enfin de plans d'études qui fixent à l'étudiant les connaissances qu'il doit acquérir pendant chacune de ces phases, et aux maîtres les matières qu'il doit enseigner : telles sont les principales nouveautés qui apparaissent dans l'espace de deux ou trois siècles (Durkheim, 1938a, pp.127-128).

L'école et l'État-nation naissant

> Au XVIe siècle, les grandes nationalités européennes sont, en grande partie, constituées. Alors qu'il n'y avait au Moyen Age qu'une Europe, qu'un monde chrétien, un et homogène, de grandes individualités collectives existent maintenant, qui ont leur physionomie intellectuelle et morale. L'Angleterre a pris conscience d'elle-même et de son unité avec les Tudor, l'Espagne avec Ferdinand de Castille et ses successeurs, l'Allemagne avec les Habsbourg (quoiqu'avec une moindre netteté), la France, avant toutes les autres, avec les Capétiens. La vieille unité chrétienne était donc définitivement brisée. Quelque respect que l'on continue à professer pour les dogmes fondamentaux, et qui apparaissaient encore comme intangibles, chacun des groupes ainsi formés avait sa manière spéciale de penser et de sentir, son tempérament personnel qui devait tendre à mettre sa marque propre sur le système d'idées jusqu'alors acceptées par la grande généralité des croyants. (Durkheim, 1938a, p.134)

L'État s'intéresse à l'école pour de nombreuses raisons, voyant notamment en elle une solution pour éduquer les plus pauvres et les plus démunis et ainsi les insérer dans la société et les tenir éloignés de la délinquance (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981 ; Gauthier, 2012). En effet, l'industrie occupe de plus en plus autant les pères que les mères, les enfants errent seuls, désœuvrés, amenant nombre de troubles de l'ordre (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Des écoles sont alors créées pour recueillir ces enfants sans éducation, afin de leur inculquer les valeurs chrétiennes et les tenir occupés (Venard, 2006).

L'Église se voit concurrencer par l'État nation (Bloch, 1999).

L'État trouve également en l'école un moyen efficace de former ses cadres ainsi que du personnel spécialisé chargé de s'occuper des tâches administratives, juridiques, militaires et urbaines. De nombreuses écoles techniques émergent au 18e siècle et sont souvent placées sous la responsabilité de l'État, formant des fonctionnaires dans les domaines techniques, que ce soit dans l'ingénierie guerrière ou la construction. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.599)

Mais plus encore, l'État conçoit les potentialités de l'école comme lieu de formation de la nation. Il s'agit dès lors de créer une identité commune, transcendant les luttes religieuses. L'école peut soutenir la propagation d'un sentiment d'appartenance national notamment au travers de l'enseignement d'une langue commune (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), de la géographie, qui enseigne le territoire et les frontières nécessaires à l'existence d'un État, et de l'histoire, qui fonde une histoire commune et légitime l'État (Bédarida, 1996).

Rousseau propose déjà d'enlever l'école à l'Église et de la mettre au service de l'État, et ce projet sera réalisé en grande partie lorsqu'à la suite de dissensions religieuses, notamment entre les jansénistes et les Jésuites, les jésuites sont chassés de France (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Leurs innombrables collèges ainsi que tous leurs biens sont confisqués par les parlementaires, qui gagnent de fait le pouvoir d'intervenir sur le contenu et la forme de l'enseignement. « Tous les collèges sont placés sous l'administration de bureaux composés pour l'essentiel de représentants des cours de justices et de municipalités où le clergé était très minoritaire » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.547). L'idée d'une éducation nationale dirigée vers l'utilité et le bien de l'État fait son chemin. (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981)

L'un des éléments clés de cette lutte entre l'État et l'Église est bien visible dans le conflit qui entoure l'enseignement en latin ou en français. En effet, pour l'État, une langue commune soutient un sentiment d'appartenance national, alors que le latin reste la langue officielle de l'Église catholique.

La bourgeoisie, les Oratoriens, Port-Royal ainsi que les protestants prônent l'enseignement en français, position qui s'impose partout à la fin du 17e. En effet, Jean-Baptiste de la Salle, avec une argumentation pragmatique, permet à l'Église catholique de faire le pas : « l'expérience apprend que ceux et celles qui viennent aux écoles chrétiennes ne persévèrent pas longtemps à y venir (…) Quand ils se retirent, ils ne savent qu'imparfaitement lire le latin et oublient en peu de temps ce qu'ils savaient, d'où il arrive qu'ils ne savent jamais lire, ni en latin ni en français. Au 18e siècle, le latin devient donc ce qu'il allait rester pendant un siècle et demi : il a déserté l'enseignement élémentaire et ne demeure qu'un savoir d'excellence et de distinction réservé aux élites ayant fréquenté l'enseignement secondaire. » (Venard 2006, p.31)

La victoire du français sur le latin démontre l'influence grandissante de l'État sur l'école, cela alors que durant cette période, le français est une langue étrangère pour un français sur deux, puisque de nombreux patois sont parlés dans le royaume (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La répression des patois ainsi que la création de l'Académie française, fondées par Richelieu en 1675, sont deux signes parmi d'autres qui indiquent la présence d'une volonté de créer une nation et de mettre l'école au service de l'État (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

La forme de l'école au 17e et au 18e siècles

Le 17e et 18e siècles sont caractérisés par la prise de conscience de l'importance de l'éducation des enfants, qui devient un objectif prioritaire. De nombreuses écoles gratuites ouvrent, en particulier dans les villes. Elles sont soutenues par l'Église qui veut densifier le réseau scolaire, puis par les fonds de l'aristocratie (Venard, 2006) et enfin par l'État, qui s'immisce gentiment dans l'école.

Malgré ces nouveaux acteurs et les nouveaux besoins sociaux, l'école reste dans les grandes lignes inchangée. Elle ne se pense que dans une salle de classe, avec des bancs et des tables alignées (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.294), que les élèves fréquentent environs six heures par jours. La méthode pédagogique reste principalement individuelle, basée sur la répétition, faute à un absentéisme fréquent, des élèves, mais aussi de l'enseignant, qui cumulent parfois plusieurs métiers (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'apprentissage de la lecture se fait comme au Moyen Âge, on commence par les lettres, puis les syllabes, enfin les mots. L'apprentissage de l'écriture reste peu connu, certainement basé sur le copiage, alors qu'il existe plusieurs calligraphies. Les mathématiques s'apprennent encore avec des jetons et des bouliers (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La douceur et la patience sont recommandées aux enseignants, mais les verges, les martinets et les punitions corporelles sont encore largement utilisés, de même que l'humiliation : la classe dispose d'un coin avec un habit d'âne pour les mauvais élèves. La mission première de l'école reste l'instruction religieuse, la morale et la bienséance sont l'affaire de l'instituteur ; l'école continue donc de contribuer à enseigner les bonnes mœurs (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Si l'école change un peu, c'est grâce à l'héritage des jésuites et de Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719), héritage constitué, comme nous l'avons déjà mentionné, de l'enseignement simultané, de la séparation des enfants par classe et par niveau, de l'émulation systématique, d'une certaine uniformisation du matériel pédagogique (création de pancartes avec les lettres et les syllabes, livre d'apprentissage). L'apprentissage est donc désormais séquencé en groupes d'éléments, permettant un apprentissage progressif de jour en jour (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Ces quelques changements créent une nouvelle façon d'enseigner puisque tous les élèves sont occupés en même temps, notamment par l'enseignement simultané, consistant à ce que les plus habiles aident les moins avancés. En outre, la dictée et la correction sont déjà actives chez les Frères des écoles chrétiennes (Houssaye, 2006), puisque désormais la lecture et l'écriture s'apprennent ensemble - avant c'étaient des apprentissages distincts, et la plupart des enfants savaient lire, mais pas écrire -, même s'il semble que très peu d'élèves passent le stade de lecteur bien qu'il soit impossible d'articuler des chiffres plausibles (Venard, 2006).

À côté des écoles, les précepteurs commencent à enseigner par l'observation, à donner du sens aux apprentissages, à développer des pédagogies ludiques. Ces pratiques demandent du temps et de l'argent, elles sont beaucoup moins utilitaristes, mais elles influencent petit à petit l'école traditionnelle (Houssaye, 2006).

Cependant, malgré les efforts conjugués pour établir des écoles, beaucoup d'entre elles ne disposent que rarement de locaux adaptés – seul le catéchisme se fait dans les locaux de l'Eglise –. Les salles de classe sont souvent froides, humides, mal éclairées (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981), caractérisées

par un alignement de bancs. Souvent seul le livre du maître est disponible (Venard, 2006 ; Troger, 2006), bien que le catéchisme d'après l'imprimerie proposera de petits livrets personnels.

L'école reste très inégalitaire, dans la salle de classe, les riches sont séparés des pauvres (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Au 18e siècle, l'alphabétisation est très élevée chez les professionnels de la plume, les médecins, les nobles, et les professions demandant un haut niveau de formation, femmes comprises, les enfants de magistrats monopolisent les bancs d'université (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.575), alors que l'ignorance reste majoritaire dans les milieux populaires. L'État ne conçoit pas encore l'école comme une institution égalitaire et universelle (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). La Révolution française, qui marque l'avènement des États-nations naissants, étendra l'idéal des Lumières d'un enseignement pour tous garanti par l'État (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Naissance de la pédagogie

Ariès (1973) émet la thèse selon laquelle le 16e siècle voit émerger une perception sociale de l'enfance – alors qu'avant l'enfant était plus considéré comme un homme miniature -. Les méthodes pédagogiques lassaliennes, tout comme l'optimisme des jésuites concernant la condition humaine (Compère, 2006), mais aussi la vision protestante de l'éducation dénote ce changement dans la manière de voir l'enfant (Gauthier, 2012). Cette vision de l'enfance trouve notamment son paroxysme dans l'Émile de Rousseau.

Au 17e, alors que beaucoup d'enfants sont abandonnés à eux-mêmes dans les villes et posent des problèmes de brigandage, la société souhait que l'enfant soit éduqué, cela étant considéré comme un devoir moral. Cette prise de conscience provoque l'augmentation du nombre d'écoles et d'élèves. Les religieux, déjà en place, sont chargés de cette éducation, lesquels se trouvent contraints, avec la hausse du nombre d'élèves, à amorcer une véritable réflexion pédagogique. Gauthier (2012) considère alors que ce n'est qu'à cette période que la pédagogie[60] commence à exister, alors que les enseignants d'avant, s'ils ont parfois été pédagogues, c'était plutôt par accident, les considérant plus comme de grands penseurs qui professent des idées. Durkheim (1922) propose la même analyse, considérant que la pédagogie n'apparaît que par intermittence jusqu'à s'institutionnaliser au 16e siècle. Il identifie quelques savoirs pédagogiques dans l'Antiquité grecque, mais il considère également qu'elle ne réapparaît que tardivement dans l'histoire, au 16e siècle.

Plusieurs éléments marquent la flambée de cette réflexion pédagogique. Le travail des congrégations d'une part, mais également les nombreux traités sur la manière de faire la classe qui sont écrits pour guider l'enseignant dans son travail :

> Les pédagogues du XVIIe siècle ont plutôt cherché à organiser la pratique scolaire. Ainsi les protestants sous l'impulsion de Ratichius (Rioux, 1963), produisent une introduction générale à la didactique ou art d'enseigner. Plus tard, Comenius (1952) écrit La Grande Didactique, traité de l'art universel d'enseigner tout à tous qui, selon son auteur, sera « un des premiers, sinon le premier essai de systématisation de la pédagogie et de la didactique » (Comenius, 1952, p. 18). Les

60 en réalité, tout dépend du sens que nous donnons au concept de « pédagogie ». Gauthier semble soutenir que la pédagogie est une forme organisée d'enseignement d'un groupe classe, qui ne se restreint pas à des techniques à appliquer. Nous reviendrons sur cette définition de la pédagogie et sur son apparition dans les chapitres suivants.

> catholiques ne sont pas en reste : Jacques de Batencour (1669) rédige L'Ecole paroissiale ou la manière de bien enseigner dans les petites écoles ; Jean-Baptiste de La Salle (1951) publie Conduite des écoles chrétiennes et les Jésuites marquent l'époque avec leur Ratio Studiorum (Programme et règlement des études de la Société de Jésus). Fait nouveau, ces traités de pédagogie ne sont pas l'œuvre d'une élite intellectuelle qui n'enseigne pas. Au contraire, écrire des traités de pédagogie aussi précis sur la façon d'enseigner exigeait d'avoir soi-même exercé le métier pendant plusieurs années ; ce sont des discours pédagogiques construits sur le terrain de la classe, par des enseignants aguerris et pour des enseignants. Ces pédagogues explicitent leur savoir pédagogique, leur savoir dans l'action, fruit de nombreuses années d'expérience d'enseignement. (…) Fondamentalement, on l'a vu, on met en place ce nouveau savoir pédagogique pour conjurer le hasard, éliminer le désordre, source de péché, en régulant chaque aspect de l'enseignement. Tout est prévu, calculé minuté. Cette pédagogie, tant pour les catholiques que les protestants, veut soumettre les corps et les âmes aux bonnes mœurs en faisant de chaque enfant un sujet policé, instruit et chrétien (Durkheim, 1922 p.73)61

Ainsi, Gauthier (2012) considère que les méthodes pédagogiques se sont assez fidèlement transmises d'enseignant à enseignant, amenant une cristallisation des méthodes rendant l'enseignement particulièrement uniforme d'un endroit à l'autre pour une même congrégation. La pédagogie devient ainsi tradition « Ainsi se cristallise progressivement un code uniforme des savoir-faire, une tradition pédagogique composée d'un ensemble de réponses, de prescriptions, de rites quasi sacrés à reproduire » (Gauthier 2012, p.74).

Gauthier avance même que cette tradition se perpétue durant plusieurs siècles : « Grâce au travail des communautés religieuses enseignantes, une tradition pédagogique se met en place, une sorte de dispositif de répétition de la façon de faire l'école qui se perpétue sans trop de modifications jusqu'au début du XXe siècle. (…) cette pratique ancestrale n'avait donc pas été contestée jusque-là » (Prost, 1968, p.118). Cette tradition pédagogique atteint son apogée avec l'enseignement mutuel (Gauthier, 2012c, p.94).

L'enseignement mutuel représente un bon exemple du contenu de ces pédagogies et de la manière dont elles sont utilisées et pensées. Ce courant pédagogique rationalise l'espace, le matériel et l'horaire, il hiérarchise et identifie les matières scolaires, il introduit la division du travail, l'enseignement simultané des matières – plutôt que successivement – (Gauthier, 2012c ; Veyrunes, 2017). L'enseignement mutuel organise le parcours scolaire, divisé en huit niveaux d'enseignement, il développement des méthodes d'évaluations rigoureuses, et met en place un système de sanction-récompense, en l'utilisation de l'émulation comme méthode concurrentielle (Gauthier, 2012c). Les élèves apprennent par répétition et la mémorisation, puis sont amenés à encadrer ceux qui n'y sont pas encore, cela de manière extrêmement codifiée et ritualisée, selon un rythme commun (Veyrunes, 2017). Cette forme de pédagogie s'apprend par imitation auprès de maîtres expérimentés, dont les actions sont ritualisées, exécutées machinalement (Gauthier, 2012c). Lorsqu'elle prend la place des

61 Venard (2006) dispose de la même analyse : « Et l'école a également une autre fonction, celle de discipliner les corps et les esprits, d'apprendre aux enfants à être propres, à garder le silence, à écouter le maitre pendant une heure ou davantage » (p.25)

enseignants, la relève suit scrupuleusement ce savoir, elle enseigne comme elle a été enseignée (Gauthier, 2012c).

Cet enseignement mutuel demande ainsi une organisation rigoureuse, une expérience solide et des moyens matériels conséquents, ce qui selon Veyrunes (2017) freine sont développement tout en favorisant celui de l'enseignement simultané, moins complexe à réaliser.

Entre modernité et conservatisme pour l'école du 18e siècle

Tout au long de ce chapitre, nous avons explicité comment les grands évènements et les grands mouvements philosophiques de la Renaissance ont influencé l'école, influence aux couleurs de modernité que nous pouvons encore ressentir aujourd'hui (Hofstetter, 1998).

Les réformés ont établi l'idée que l'instruction et la connaissance sont nécessaires non seulement pour la foi, mais aussi pour la liberté de chacun, puisque le protestant doit pouvoir lire et interpréter la Bible, cela lui permettant d'émanciper sa foi de la tutelle catholique. Les protestants ont ainsi assis la place centrale du livre – les humanistes appuient également cette idée (Durkheim, 1938b) – pour l'école, mais aussi pour la société. Ils ont également proposé pour la première fois qu'une éducation de qualité soit nécessaire pour les filles, puisque celles-ci ont aussi besoin de développer leur foi pour être de bonnes épouses et mères. De manière plus générale, les protestants ont mis en évidence que l'école est une institution stratégique pour changer une société, puisqu'elle participe à la transmission d'un système de valeurs et d'une vision idéale de la société. Cette constatation explique le rôle central de l'école dans les guerres de religions (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

L'Église catholique, au travers de Calassanç et des jésuites notamment, a institutionnalisé la gratuité de l'école et a fondé son importance pour l'avenir professionnel des élèves. Calassanç a même voulu une école ouverte à tous, certes confessionnelle, mais presque laïque, dans le sens où d'autres confessions pouvaient y entrer sans se sentir offensées. Les jésuites, mais aussi les Pies et les Frères ont élaboré des écoles extrêmement bien organisées, selon des niveaux, des classes, des leçons dédiées à tel ou tel savoir. La Salle a même théorisé l'organisation de la salle de classe, et a développé les premiers instituts de formation des enseignants. Finalement, le catéchisme catholique, puis la révocation de l'Édit de Nantes fondent pour la première fois l'obligation d'aller à l'école (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Les Lumières ont quant à elles proposé pour la première fois une éducation universelle, laïque, placée sous la responsabilité de l'État, alors que de concert avec la bourgeoisie, elles ont introduit à l'école l'enseignement des savoirs techniques et du français. La Renaissance semble donc avoir vu une véritable révolution éducative, caractérisée par l'explosion du nombre de collèges, par la naissance de l'école élémentaire chargée d'enseigner le catéchisme et la lecture à tous (Le Cam, 2015).

> L'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France de la fin du XVe à la fin du XVIIIe siècle s'inscrit entre Gutenberg et l'Encyclopédie, entre Calvin et Rousseau. A l'extraordinaire possibilité de diffusion du savoir qu'offre la découverte de l'imprimerie correspond au début du XVIe siècle une demande nouvelle et massive liée à la Réforme protestante pour qui un chrétien ne peut faire son salut sans un minimum d'instruction. Au terme de ces trois siècles, dans une France où

> l'analphabétisme est en recul, l'Encyclopédie est la somme d'une culture bourgeoise sûre d'elle-même et l'Émile, le témoignage d'une profonde mutation des mentalités face aux divers problèmes posés par l'enfance. Si prenant de la hauteur, on cherche à démêler les traits majeurs de cette histoire on peut, semble-t-il, en retenir trois : la place nouvelle de l'enfant, la laïcisation de la culture, la scolarisation de la société (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.609).

Pour conclure l'analyse de cet âge complexe, revenons brièvement sur chacun de ces trois traits majeurs.

Premièrement, l'enfant fait son apparition à l'école. Les pédagogues cherchent à prendre en compte l'enfant, sa manière de comprendre et d'apprendre. Ils cherchent les manières les plus efficaces pour enseigner en prenant en compte les besoins spécifiques de l'enfant et de son stade de développement. La pédagogie se fait plus ludique, plus douce, les punitions corporelles sont de moins en moins approuvées dans les discours, même si elles restent présentes dans les pratiques (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981).

Deuxièmement, la culture scolaire se laïcise. L'école a profité de la rivalité de foi pour se développer. Le pouvoir royal a aussi contribué à son développement, notamment en exigeant des écoles gratuites (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.260). L'État entreprend de s'intéresser à l'école au détriment de l'Église. En effet, les politiques comprennent que l'éducation des enfants du peuple intéresse tout autant l'Eglise que l'ordre social. « Pour les gens du XVIe siècle, ouvrir une école c'est fermer une prison » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.263). L'enseignement reste quelque peu catéchète, mais d'autres savoirs entrent à l'école, provenant de la technique, de l'économie et de l'état. Entre le 18e et le 19e siècle, on passe de l'école de l'église à l'école de l'état.

Troisièmement, la société se scolarise. Les écoles se font de plus en plus nombreuses, elles prennent de plus en plus d'importance dans la société. Les autres formes d'instructions régressent : auparavant enseignés hors de l'école, les savoirs technique, économique, administratif ou encore militaire prennent eux aussi une forme scolaire, des écoles sont créées pour les enseigner. Entre le 16e et le 17e, « L'instruction se coule progressivement dans le moule de la scolarisation » (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981, p.393). Alors qu'au début du 16e siècle, l'école est entrée dans les mœurs comme moyen reconnu d'éducation, au début du 17e siècle, elle est considérée comme un droit (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). Nous pouvons donc considérer que la Renaissance est une époque charnière pour l'école, qui devient la forme d'instruction dominante62.

Pourtant, malgré toutes ces nouveautés, l'école qui traverse la Renaissance pour entrer dans la modernité garde de nombreux traits de l'école du Moyen Âge. Dancel (2002) rappelle que les grands pédagogues, notamment Jean-Baptiste de La Salle, reprennent tous, à quelques nuances près, les principes de l'école paroissiale. La salle de classe ressemble encore à l'école gréco-romaine, tout comme le contenu des enseignements ou les méthodes pédagogiques, qui restent jusqu'au milieu du 19e siècle centrés sur l'enseignement individuel (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981). L'école dont hérite

62 Il serait très intéressant de mener une recherche pour comprendre comment et pourquoi l'école s'impose face aux autres formes d'instruction.

le 19e siècle garde encore un fort héritage antique et moyenâgeux. En parlant du système scolaire, Durkheim (1938b) avance que

> toutes ces institutions, par leur origine, tiennent étroitement aux conditions spéciales de la vie médiévale, elles ont été à ce moment comme coulées dans le bronze, si bien qu'elles se sont maintenues jusqu'à nous. Sans doute, nous ne les entendons pas comme le faisaient nos ancêtres ; nous les avons animées d'un autre esprit. Mais leur structure n'a pas sensiblement varié. Un étudiant du Moyen Age, qui reviendrait parmi nous, en entendant parler d'universités, de facultés, de collèges, de baccalauréat, de licence, de doctorat, de programme d'études, de leçons ordinaires et de leçons extraordinaires, pourrait croire que rien n'est changé, sauf que des mots français ont pris la place des mots latins d'autrefois. C'est seulement en entrant dans nos amphithéâtres ou dans nos classes qu'il s'apercevrait des changements survenus. Il verrait alors que la vie scolaire s'est transformée. Mais elle continue à couler dans le lit que le Moyen Age lui avait creusé. (p.128).

Durkheim (1938b) ajoute également que la contribution du Moyen Âge en matière d'enseignement et de méthode pédagogique est moins considérable et moins originale.

L'âge libéral (18e - 20e siècles)

Une Europe en transition

La fin du 18e siècle est marquée par plusieurs événements majeurs, qui influencent toute l'Europe : la guerre de Sept Ans, qui concerne la plupart des puissances européennes (1756-1763) et débouche sur une réorganisation des colonies aux quatre coins du monde, puis la guerre d'indépendance en Amérique du Nord (1775-1783). L'émergence d'un esprit et de revendications révolutionnaires, dont la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) est un exemple, se concrétise lors de la Révolution française (1792) et se répand à toute l'Europe, en même temps que l'influence politique grandissante des libéraux.

Le 18e siècle, siècle des Lumières, pose comme bilan d'avoir conceptualisé de nombreuses idées, comme les Lumières, les droits de l'homme et du citoyen, la diffusion du savoir, l'égalité et la liberté. Mais ces idées sont restées dans le monde de l'abstrait, et c'est durant le 19e siècle que l'Europe tente de les réaliser, de les concrétiser, de les actualiser (Hofstetter, 1998).

Le début du 19e siècle est donc tout autant mouvementé que la fin du siècle précédent : Napoléon prend le pouvoir en France et guerroie dans toute l'Europe, imposant un esprit centralisateur aux pays conquis. Après avoir débuté en Angleterre, la première révolution industrielle conquiert l'ensemble de l'Europe, transformant en profondeur les rapports de production et les rapports sociaux, provoquant migration, exode rural et urbanisation. Les Etats-nations s'affermissent, développant des politiques parlementaires, libérales et interventionnistes (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Les idées européennes se font plus utilitaristes, laïques, rationnelles, développées par de grands philosophes, notamment Kant (Béguery, 2006, p.113). Un nouveau pouvoir se lève, celui de la presse libre, elle aussi condition nécessaire à la démocratie.

Les ondes de choc de ces événements sociopolitiques touchent l'ensemble du système social et influencent plus ou moins directement le développement de l'école (Hoftetter, 1999). La question éducative prend de l'ampleur, puisque l'on considère que c'est là que se joue l'avenir de la nation et du citoyen (Hofstetter & Schneuwly, 2007), ainsi que l'avenir de la croissance, de l'industrie, mais aussi de la bourgeoisie et du capitalisme. L'école est alors portée à un idéal collectif, ce qui favorise l'institutionnalisation de l'école comme une entité incontournable, fortement liée au pouvoir public. L'école semble pouvoir répondre aux besoins formatifs à la fois de la classe moyenne naissante, de l'industrie et de l'État-nation, amenant au début du 19e à de profondes réformes scolaires déclenchées par les révolutions libérales, qui débouchent sur le développement de l'école primaire (Criblez, Hofstetter, Magnin, 1999), sur la création dans toute l'Europe d'un système de formation étatique de masse ; ce modèle scolaire se diffusant ensuite à l'ensemble de la planète (Ramirez & Boli, 1987), contribuant à construire une culture scolaire mondiale (Matasci, 2015).

Cette culture scolaire mondiale se base sur les apports de penseurs et d'écrivains : au tournant des 18e et 19e siècles, Condorcet écrit ses « mémoires sur l'instruction publique », proposant une instruction publique érigée en quatrième pouvoir, libre des religieux et des politiciens. Plus tard, sous Jules Ferry, le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson et James Guillaume devient le « témoin des efforts entrepris pour réaliser la réforme de l'éducation universelle (…) » (Denis et Kahn, 2006, p.35). Ces deux ouvrages emblématiques se répandent dans l'ensemble de l'Europe, influençant la mise en place des systèmes scolaires : les mémoires de Condorset seront même traduites en allemand dans les cantons suisses (Brändli, 1999).

L'école devient alors le sujet de nombreux débats, relatifs autant à son potentiel qu'aux défis qu'elle doit surmonter. En effet, la scolarisation universelle conjuguée à un essor démographique et à l'exode rural fait naître des problématiques nouvelles, comme l'échec scolaire, le surmenage, ou encore la discrimination (Hofstetter et Schneuwly, 2007). Face à ces nouveaux défis, de nombreux pédagogues d'exceptions se lèvent dans toute l'Europe et tentent chacun à leur manière de proposer de nouvelles pédagogies pour permettre à l'école de répondre aux rôles sociaux qui lui sont attribués.

Dans la deuxième moitié du 19e, le débat s'oriente vers la gouvernance de l'école (Gauthier, 2012), à savoir, qui tient les rênes alors que les radicaux imposent la séparation de l'Église et de l'État. Le Kulturkampf gagne toute l'Europe, exacerbé par la proclamation du dogme de l'infaillibilité pontificale, et prend fin par la confiscation du monopole scolaire par l'État. Alors que la deuxième révolution industrielle s'étend et amène de nouveaux besoins de formation, ces mutations profondes de la société vont conduire à l'avènement des sciences sociales, qui, en s'intéressant au fonctionnement de l'humainet de la société, permettent de porter un regard nouveau sur le monde.

Le fonctionnement de la « science » dispose de ses propres règles de fonctionnement et de codes sociaux. Pour obtenir une légitimité scientifique, chacune des sciences sociales, évoluant dans un nouveau champ de connaissances dont les frontières sont encore mouvantes, perméables, non définies et non stabilisées, tente de trouver une place, une spécificité et une légitimité, par un processus propre à la science, la disciplinarisation. La science justement, gagne une place d'autorité sociale dans ce siècle, devenant maître et horizon définitif de l'ingénierie humaine : « le 19e siècle aura

été marqué par l'avènement définitif de la science, sa victoire sur la religion, et le façonnement d'un nouveau type d'humanité que cette révolution « impose » (Hamelin, 2004a, p.53).

Alors que les sciences sociales progressent, notamment la psychologie, et que l'État a besoin de solutions pour déjouer les problèmes scolaires et maximiser les effets de la scolarisation de masses, des forces se conjuguent pour tenter de théoriser la pédagogie, donnant naissance à la fin du 19e à la science de l'éducation qui a pour but d'étudier entre autres l'école, son fonctionnement et ses effets (Hofstetter et Schneuwly, 2007b).

> On assiste tout au long du 19e siècle à la généralisation de la scolarisation, au développement des systèmes de formation, à l'institutionnalisation de la formation pédagogique du corps enseignant, garanti par l'édification d'une instruction publique organiquement et juridiquement liée à la puissance publique. Progressivement, ces systèmes de formation se complexifient et se différencient pour répondre à des demandes diversifiées et croissantes de qualification émanant tant des publics scolaires que du corps social dans son ensemble ; les praticiens se constituent en corps professionnels pour s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions, statuts, formations ; l'éducation prend une place de plus en plus importante dans l'activité de l'État et de l'administration, qui rivalisent de zèle pour améliorer le « rendement scolaire » à l'aune duquel s'évaluent désormais la modernité et le progrès d'un État. L'expansion du système éducatif lui-même crée la nécessité de son propre questionnement et s'accompagne au tournant du siècle d'une demande renforcée de théorisation et de qualification pédagogiques, générant le besoin d'organes et d'institutions - académiques ou non - spécifiquement mandatées pour contribuer à cette réflexion. (Hosftetter & Schneuwly, 2007b, p.214)

Ce bref survol du 19e siècle nous permets de mettre en évidence quatre objets qui influencent profondément l'école européenne au 19e siècle, soit l'industrialisation et l'essor de la bourgeoisie, l'établissement des États-nations et de la démocratie, le Kulturkampf et enfin l'apparition des grands pédagogues et des sciences de l'éducation. Nous allons, dans la suite de ce chapitre, revenir sur ces quatre objets pour analyser leurs influences concrètes sur l'école, pour ensuite, dans le chapitre suivant, nous concentrer sur la Suisse.

L'industrialisation et la bourgeoisie

Les révolutions industrielles transforment très concrètement l'école, cela dans plusieurs domaines. D'abord, l'industrie nécessite une main-d'œuvre ayant des connaissances techniques approfondies (Hofstetter, 1998). Ainsi, l'école est chargée de former cette nouvelle main-d'œuvre plus qualifiée, en portant une attention toute particulière à certaines matières auparavant plus délaissées, comme les sciences dures, mais aussi en transformant ses modes de transmission (Hofstetter, 1998). Plus encore, la spécialisation des savoirs provoque l'apparition de nouvelles écoles, qui concentrent leur enseignement sur les techniques, l'ingénierie, la machinerie (Hofstetter, 1998). Les effets de l'industrialisation transforment également la culture du savoir (Hofstetter, 1998) : désormais, l'objectif de la formation scolaire est d'obtenir une utilité sociale, qui devient l'une des valeurs culturelles dominantes (Ruchat, 1999). L'intelligence s'érige en norme et en capital monnayable et développable à l'école selon les conditions de classe et la quantité d'autres capitaux, notamment de classe, culturels

et économiques (Ruchat, 1999). Dans un même temps, une idéologie du progrès s'impose à tous, censée apporter une hausse générale du niveau de vie (Ruchat, 1999).

> Comment la fin du 19e siècle ne croirait-elle pas au « progrès », après les grandes découvertes qui ont permis la maîtrise de l'énergie, qui ont entraîné la création des chemins de fer, la Révolution industrielle, mais aussi l'afflux vers les faubourgs des villes d'une main-d'œuvre déshéritée ? Après tant de révolutions et de contrerévolutions, les États ont adopté la monarchie constitutionnelle ou la république, à l'intérieur desquelles la hiérarchie sociale demeure. Les classes supérieures concèdent l'école gratuite et obligatoire, mais sous la forme d'une école primaire qui débouche tout au plus sur l'école primaire supérieure. Avec le même paternalisme, Jules Ferry entretient les guerres coloniales pour porter la civilisation aux « races inférieures ». « Inferieurs » aussi sont les ouvriers dont les syndicats sont pourchassés - les femmes (les premiers congrès internationaux féministes datent des dernières années du siècle). (Raillon, 2004, p.322)

Les révolutions industrielles créent également un appel d'air en termes d'emplois, et de plus en plus de parents, notamment les classes populaires pauvres, majoritaires, deviennent ouvriers (Bouillé 1988). Mère et père quittent leur domicile et leurs enfants la journée durant, avec des horaires infernaux (entre 10h et 16h par jour, 6 jours durant63). Durant leur absence, les enfants déambulent dans les rues, laissés à eux-mêmes, et ne sont plus « éduqués »64, s'adonnant au vol, au brigandage, à la perversion des mœurs, dont la fainéantise (Bouillé, 1988 /2006).

Devant cette situation, communes et philanthropes créent des « asiles » pour recueillir et éduquer la petite enfance (ces asiles deviendront plus tard les écoles enfantines (Forster, 2008, p.73), ainsi que des écoles primaires gratuites à charge de l'État (Bouillé 1988/2006). Ces asiles et écoles ont notamment pour but de récupérer et de rééduquer la jeunesse, de remplacer les parents absents parce que constamment au travail.

Cette absence des parents n'est pas jugée dérangeante par les bourgeois, puisque les familles populaires sont jugées dégradées, abâtardies, perverses, abruties, misérables. Les philanthropes qui financent l'ouverture d'écoles semblent éprouver un double sentiment, de « charité » envers la pauvreté de ces enfants, mais aussi une certaine crainte, les poussant à essayer de contrôler la jeunesse (Ruchat, 1999). L'idée est que l'école remplace l'éducation des parents, évitant ainsi la perversion des classes populaire (Bouillé 1988).

Les écoles sont considérées par l'élite comme un lieu de régénérescence morale et physique, offrant une protection face aux familles du peuple, dégénérées et désordonnées. Un sentiment que grâce à la large scolarisation du 19e siècle, les enfants, transfigurés par l'école qui prend désormais un temps considérable dans la vie de l'enfant (Ruchat, 1999), deviendront les opérateurs de moralité au sein de leur famille (Perisset-Bagnoud, 2003). Par un effet de feed-back, les petits asiliens, les jeunes écoliers vont transmettre au foyer familial les valeurs normatives qui leur ont été inculquées (Bouillé, 2006 p.232), permettant à l'école d'avoir un contrôle moral et religieux sur les familles (Perisset-Bagnoud, 2003).

63 Voir Danielle Tartakowsky, La part du rêve : Histoire du 1er mai en France, Hachette, chapitre 1
64 Selon le point de vue des dominants

Ainsi, par tentative de briser une reproduction familiale et d'inculquer de nouvelles valeurs, l'école a également pour rôle de créer de toute pièce une population dépendante, obéissante, formée selon les idéaux moraux, sociaux et capitalistes de la bourgeoisie. Elle vise donc la reproduction morale d'un nouvel ordre social, où les enfants deviennent propres, bien éduqués, respectueux de la hiérarchie. Les prémisses de l'école publique du 19e siècle ont été construites comme une institution disciplinaire ayant les mêmes contraintes qu'une usine (Magnin, 1985, cité par Ruchat, 1999), qui vise « la transformation des corps et des âmes » (Bouillé, 2006 p.228), soit comme un lieu « où l'on assujettit les corps, où l'on fouille « absolument jusqu'au fond de l'âme » pour le voir ployer devant l'idéal sociétal, développant une discipline et des techniques qui permettent de réaliser ces objectifs » (Bouillé, 1988, p.14).

Vu sous cet angle, la scolarité élémentaire obligatoire et gratuite, qui devrait selon les discours officiels éclairer les âmes, leur offrant une amélioration matérielle, une plus grande liberté et amener plus d'égalité sociale, semble être un prétexte pour contrôler le peuple et ses mœurs, et plus particulièrement la jeunesse et asseoir la domination bourgeoise, qui cherche à maintenir et protéger son statut social privilégié (Ruchat, 1999) en utilisant l'école pour imposer sa vision du monde et ses idées (Hofstetter, 1998, p.269), notamment l'obéissance au nouvel ordre social capitaliste. L'école devient le moyen de former le monde de l'industrie, productif, hiérarchique, méritant (Magnin, 1985, cité par Ruchat, 1999, p.204).

L'école devient également un lieu de reproduction socioéconomique, puisqu'elle sélectionne les individus et les réparti dans la division du travail (Rochex, 1995). L'école élémentaire reste aristocratique, elle favorise les bourgeois en les sélectionnant pour l'école secondaire, alors que les enfants des classes populaires apprennent à être efficaces et productifs dans leur rôle de main-d'œuvre et sont orientés vers des filières bien précises qui permettent de canaliser les aspirations du peuple tout en contribuant à une plus large distribution du savoir nécessaire à la croissance (Hofstetter, 1998).

L'école secondaire payante est réservée à l'aristocratie, puisqu'elle pourrait être dangereuse pour le peuple, faisant naître en lui des désirs qu'il ne pourra pas atteindre ou des sentiments de mécontentement envers la société (Guizot, cité par Bouillé 1988)65. La mise en pratique pédagogique de cette idéologie et ces mécanismes de reproduction, qui touchent aussi les femmes, jugées trop irrationnelles (Hofstetter, 1998), ne seront véritablement effectives qu'à la fin du 19e (Hofstetter, 1998) et seront notamment dénoncée par Bourdieu et Passeron en 1967.

L'État-nation et la démocratie

La bourgeoisie n'est pas la seule à instrumentaliser l'école pour conformer la population à ses desseins. L'État-nation – en construction – et le système démographique – qui cherche à se légitimer – ont tous deux besoin que s'opèrent des changements dans les consciences et dans les esprits pour pouvoir s'imposer, et l'école semble revêtir une importance capitale et hautement stratégique pour parvenir à initier ces changements et les faire aboutir. La question éducative prend de l'ampleur, puisque l'on

65 Pourtant, les conditions d'accès aux études pour les enfants du peuple sont assouplies pour les élèves particulièrement doués et méritants. (Hofstetter, 1998, p.277)

considère que c'est là que se joue désormais l'avenir de la nation et du citoyen (Hofstetter et Schneuwly, 2007). L'école est alors portée à un idéal collectif, ce qui favorisera l'institutionnalisation de l'école comme une entité fortement liée au pouvoir public.

Les rôles de l'école pour l'État

D'abord, l'universalité du suffrage démocratique impose une certaine universalité du savoir, qui devient nécessaire pour éclairer les esprits et imposer la raison comme critère prépondérant pour le vote : « La démocratie requiert et appelle les Lumières ; elle fait de l'instruction condition de la liberté du citoyen, un droit et un devoir du citoyen. Ce projet civique se double d'une ambition socio-économique, visant la formation de l'individu producteur favorisant, à tous les échelons sociaux, le progrès socio-économique, lequel conditionne le plein épanouissement de la démocratie et la croyance, vitale, dans les vertus du régime » (Hofstetter, 1998, p.3).

Ensuite, au travers d'une certaine contrainte, souvent symbolique, l'école permet d'inscrire durablement certains idéaux dans la conscience individuelle des enfants, considérés comme des êtres malléables que l'on peut instrumentaliser (Bouillé, 1988 ; Hofstetter, 1998). Il s'agit notamment de promouvoir les idées libérales, la prééminence de la raison sur la foi, la légitimité de la démocratie, le progrès socio-économique - qui se juxtapose donc aux injonctions capitalistes et industrielles -, la primauté du bien public et de l'intérêt commun sur le bien privé (Hofstetter, 1998), mais aussi plus généralement le sentiment d'appartenance national, puisque c'est désormais à l'école que se joue l'avenir de la nation et de son économie.

En effet, au 19e siècle, la nation reste à construire, et l'école, notamment au travers de l'enseignement de l'histoire, de la géographie ou de la langue nationale, contribue à construire le sentiment d'appartenance et l'unité nationale (Hofstetter, 1998). Elle forme à la fois des gestes, des cœurs, des croyances, et des consciences communes pour un agrégat d'individus appelés à devenir un peuple souverain (Hofstetter, 1998). L'école pose ainsi les bases du nouveau contrat social, et permet à l'État d'exercer un contrôle sur la formation de ses citoyens (Ruchat, 1999).

L'école qui naît est selon Novoà (cité par Matasci, 2015) « une technologie rationalisée de progrès qui légitime l'État-nation dans son rôle d'intégration et régulation sociale » (1998, p.93). L'école joue donc un rôle crucial dans la formation de l'état moderne, rôle rendu possible par une politique de scolarisation des masses, basée sur l'obligation de fréquenter l'école (Matasci, 2015), qui transforme en profondeur les conceptions de l'individu, de l'État, de l'organisation sociale ou encore de l'enfance (Ariès, 1973), tout autant que les rôles sociaux, économiques et culturels de l'école (Matasci, 2015).

Universalité de l'école

Mais l'école ne serait pas à même de diffuser et d'imposer ces idéaux si elle n'était pas fréquentée par la totalité des citoyens. L'obligation de l'instruction élémentaire est un enjeu européen jusqu'à la fin du 19e (Ruchat, 1999). En effet, la puissance de l'école réside dans son universalité, ainsi que dans le fait qu'elle réquisitionne une grande part du temps de l'enfance.

Or, cette universalité de l'école n'est pas allée de soi, elle a été acquise de hautes luttes au travers de plusieurs congruences. Premièrement, l'idéal démocratique proclame l'égalité des droits des citoyens, peu importe leur rang, leur capital ou leur origine sociale. Cette injonction démocratique provoque un changement du rôle de l'État, qui doit désormais assumer d'être un État enseignant, et s'assurer que chacun reçoit une éducation suffisante (Hofstetter, 1998). Pour répondre à ce nouveau rôle, l'État prend en charge le pilotage et la gouvernance de l'école, au détriment de l'Église, qui est dépossédée de ses prérogatives dans cette institution qu'elle détient depuis plus de 15 siècles. L'État utilise alors son pouvoir législatif pour construire une école obligatoire, gratuite et laïque, et reconnaît juridiquement l'élève comme sujet de droit, comme futur citoyen et non plus en fonction de son rang et de son sang, cela modifiant les enjeux socioculturel, politique, épistémologique de la reproduction (Hofstetter, 1998).

Deuxièmement, les élites bourgeoises soutiennent cette obligation scolaire puisqu'elle permet d'obliger chaque citoyen à vivre dans un système de valeurs proche du leur et ainsi d'intérioriser les codes et les valeurs qui assoient leur domination et celle du système libéral qui fait leur fortune (Bouillé, 1988 ; Hofstetter, 1998). Pourtant, la question d'une école égale pour tous ne s'impose pas facilement, puisque l'élite accepte difficilement de voir ses enfants dans la même classe que des élèves du peuple (Hofstetter, 1998). Cette situation provoque une spécialisation des filières, l'école primaire, ayant pour vocation de préparer à la vie professionnelle est ouverte à tous, alors que l'école secondaire est payante et différencie les niveaux et les filières, notamment entre étude et travail manuel (Hofstetter, 1998, p.230). Les collèges, les académies et les universités restent l'apanage des bourgeois et ont pour but de former une élite, refusant d'abaisser leur niveau en laissant entrer des élèves faibles. La conception de l'égalité devant l'école s'oriente non par vers une même formation pour tous, mais plutôt vers la possibilité pour chacun d'avoir une formation conforme à ses aspirations probables, à comprendre donc comme une reproduction sociale en règle : l'égalité scolaire consiste à ce que chacun reçoive l'instruction de sa condition (Hofstetter, 1998). L'école doit atténuer les inégalités, mais pas les faire disparaître.

Troisièmement, malgré quelques réticences au départ, les classes populaires sont favorables à l'instruction et revendiquent une scolarisation et plus généralement une alphabétisation, celle-ci étant considérée comme un moyen de mobilité socio-économique et d'amélioration du quotidien (Hofstetter, 1998). Hofstetter (1998) considère que l'État et les élites n'auraient certainement pas réussi à imposer la scolarisation obligatoire si les classes populaires n'y avaient pas aussi trouvé leur compte et n'avaient pas réclamé des écoles. Or, pour entretenir cet idéal de promotion socio-économique, le système scolaire bourgeois permet aux meilleurs élèves des classes populaires de rejoindre les formations élitistes en passant par des classes préparatoires sélectives (Hofstetter, 1998).

Tous semblent donc accepter l'universalité de l'école et son caractère obligatoire, mais pour différentes raisons (Hofstetter, 1998). Le peuple espère une promotion socio-économique et une meilleure qualité de vie, alors que les élites politique et économique espèrent inculquer une nouvelle culture au peuple et contrôler son esprit. L'idéologie qui motive la création de cette nouvelle école étatique est la ferme conviction que l'école publique est le moyen idéal pour modifier les cœurs - perfectible - et le cours - maîtrisable - des choses (Hofstetter, 1998). Son universalité fonde une

conscience collective, une véritable culture commune garante de la nation, de la démocratie, du progrès et du contrat social (Hofstetter, 1998).

Paradoxes politiques

Il convient de mettre en évidence l'ambivalence de l'État en regard de ses actes et de son discours. D'un côté, l'école étatique, à la solde du capitalisme et des élites bourgeoises, inculque une vision du monde libérale au peuple, et empêche tout enseignement contraire à ses valeurs (Hofstetter, 1998).

De l'autre, l'école se veut asseoir la démocratie, soit l'idée que l'État, et par extension l'école, sont dirigés par le peuple, celui-là même à qui il est imposé une certaine vision du monde (Hofstetter, 1998).

Il y a là deux paradoxes de taille : il est étonnant que les libéraux, défenseurs des libertés fondamentales, sacrifient leurs idéaux en imposant d'une part la scolarité obligatoire et d'autre part en éliminant les idées rivales, ce qui est, nous le conviendrons, une atteinte à la liberté individuelle et à la libre concurrence chères aux libéraux (Hofstetter, 1998).

La même constatation peut être faite pour les démocrates, qui eux aussi défendent la liberté et l'égalité, alors qu'ils imposent l'idéal démocratique et écartent toute conception politique concurrente (Hofstetter, 1998), cela impliquant donc nécessairement une réduction de la liberté, l'exercice d'une domination et donc le maintien d'inégalités. De plus, l'obligation scolaire représente une ingérence du public dans le privé, séparations pourtant fondamentales dans la vision démocratique (Hofstetter, 1998). Alors que l'école a officiellement pour but de développer la liberté, en même temps que l'État rend l'école universelle, celui-ci multiplie les contrôles, notamment sociaux au travers de l'école qui affiche un messianisme républicain éloquent (Hofstetter, 1998, p.11).

Ce qui semble lier les pôles de ces deux paradoxes est l'économie et le progrès. En effet, la scolarité obligatoire a pour double but de fournir des ouvriers qualifiés aux bourgeois libéraux et de former des citoyens raisonnables aux démocrates (Hofstetter, 1998). Or, ces ouvriers citoyens vont travailler - dans le champ économique et politique - au progrès global de la société, le leur, mais également celui de leurs élites, puisqu'il semble que les élites politiques et les élites économiques sont souvent issues du même groupe social et se recoupent. De plus, la démocratie comme système politique est fortement dépendante de la qualité de vie et donc d'une économie florissante. Les états démocratiques sont en concurrence, et l'école publique est à la base de leur attractivité, puisque la formation des futurs travailleurs a une incidence sur la créativité et la productivité du pays (Gonon, 1999). Pour l'État, l'école permet donc à la fois de former des citoyens et des travailleurs efficaces, notamment en s'orientant vers la préparation au monde professionnel (Gonon, 1999). Cette double injonction permet d'expliquer pourquoi l'on impose l'inimposable, que l'on force la démocratie et le libéralisme.

Or, il y a un groupe social qui a beaucoup à perdre de cette nouvelle vision de l'école, de l'immiscion de l'État dans le champ scolaire et de l'affermissement de l'État : les églises. Celles-ci constituent en effet les principaux opposants à l'État, et la lutte entre ces deux géants, après avoir débuté en

Allemagne, se généralise dans toute l'Europe et prend le nom de « Kulturkampf », la lutte pour un idéal de société (Hofstetter, 1998).

Éliminer le principal rival de l'État : le Kulturkampf

Alors que les libéraux du début du 19e siècle considèrent que de former de bons chrétiens – notamment à l'école – c'est aussi former de bons citoyens (Volet, 1982, p.173), les mentalités changent et bientôt autant les libéraux que les radicaux, se trouvent être bien plus virulents à l'encontre de l'Église (Hofstetter, 1998).

Ce revirement s'explique par plusieurs raisons. D'abord, de manière générale, les valeurs libérales de progrès, de confort et de richesse s'opposent totalement aux valeurs prêchées par l'Église depuis des siècles, ascétisme, pénitence et humilité. Il n'y a en outre rien de commun entre le positivisme scientifique et l'irrationnel religieux, jugé par les libéraux comme étant empreint d'obscurantisme, mysticisme, autoritarisme, et de fanatisme (Hofstetter, 1998).

Ensuite, le clergé est considéré comme un concurrent et un adversaire direct au gouvernement libéral, ayant le pouvoir de faire échouer la modernité. L'une des critiques principales est que les religieux se soustraient aux pouvoirs temporels, arguant être soumis uniquement au pouvoir spirituel, cela étant impensable dans une démocratie. Les congrégations religieuses, qui détiennent la grande majorité des écoles, sont ainsi accusées de défendre l'absolutisme, de mettre en péril le sens patriotique et civique (Hofstetter, 1998). Un autre point de désaccord concerne la place de l'enfant : les radicaux considèrent l'enfant premièrement comme un bien d'État, appelé à devenir productif et éclairé, alors que pour l'Église, l'enfant est d'abord un bien familial, destiné à être un bon chrétien (Hofstetter, 1998). L'opposition éducative entre libéraux et religieux est donc totale.

Une autre critique provient de l'économie : les institutions religieuses disposent d'une part importante de marché, vendant leurs produits à des prix hors concurrence, en grande partie parce que ses « ouvriers » sont des clercs travaillant bénévolement. Cette logique déséquilibre le marché et dérange la libéralité économique. Le bénévolat est accusé d'être une forme de servitude (Hofstetter, 1998, p.264). Le système clérical est taxé d'appartenant à l'Ancien Régime et sa disparition est jugée inéluctable, puisqu'il est temps de céder à la modernité.

Les libéraux et les radicaux considèrent que le clergé fait courir un grave danger à la nation et à son unité, puisque les religieux renient les fondements mêmes de celle-ci, le droit et la justice étatiques, la raison et la science.

Dans cette situation tendue, l'Église parvient pourtant à se maintenir, cela jusqu'à la publication de la bulle papale de l'infaillibilité pontificale, qui met le feu aux poudres. Des conflits militaires et idéologiques éclatent en Allemagne puis dans toute l'Europe, se terminant par la séparation radicale de l'Église et de l'État.

Ce conflit est surnommé le « Kulturkampf » et a des implications directes pour l'école, puisqu'il débouche sur l'interdiction et la suppression des congrégations religieuses qui détiennent la grande majorité des écoles, et avec une interdiction formelle pour les religieux d'enseigner, laquelle sera bien

relative. De plus, les biens des congrégations, dont leurs écoles, sont spoliés par l'État, qui s'attribue définitivement la prérogative éducative. Ainsi, l'école européenne s'oriente vers la laïcité et la gouvernance publique (Kemnitz, 1999).

Réaliser l'universalité et le contrôle des esprits

Alors que l'État prend les rênes de l'école avec un programme ambitieux, il est encore nécessaire de trouver le moyen de réaliser effectivement ce programme. Le premier élément de réalisation est l'obligation légale et les moyens de coercition pour les réfractaires, rendant l'école obligatoire pour tous. Or, les personnes les mieux à mêmes de concrétiser l'école publique sont les instituteurs, directement présents sur le terrain. Mais lorsque l'État s'approprie la gouvernance de l'école tout en en excluant l'Église, la grande majorité des instituteurs sont des clercs, habitués à une école confessionnelle. Devant le besoin d'une nouvelle génération d'enseignants, fonctionnaires dévoués, démocrates, patriotes et libéraux, l'État institue une formation des enseignants, qui prend bien souvent corps au travers d'écoles normales (Lussi Borer, 2017). Cette formation doit permettre d'acquérir la loyauté des futurs enseignants et de légitimer des théories et des méthodes d'enseignements conformes à l'idéal social de ce temps. (Hofstetter, 1998). Les enseignants sont considérés comme des exécutants sur lesquels pèsent de nombreux contrôles (Ruchat, 1999).

De plus, afin de piloter cette énorme machine que devient l'école publique universelle, l'État crée des départements spécialisés chargés de gouverner, d'évaluer et de faire évoluer le système scolaire. Un troisième élément vient compléter ce rouage, soit l'essor d'une pédagogie scientifique qui gagne une reconnaissance académique au début du 20^{e} siècle (Hofstetter 2010), et sur laquelle cherchent à s'appuyer les savoirs théoriques et méthodologiques de la formation des enseignants (Hofstetter, 1998) ainsi que les réformes du système, cela dans un monde où la science prend une place d'autorité prépondérante dans le système social.

L'école du 19^{e} devient donc un puissant appareil d'État, soutenu par une juridiction forte, imposée au nom de la démocratie (Hofstetter, 1998). Cette école élémentaire66 étatique, publique, universelle, gratuite, démocratique et libérale, se répand et s'institutionnalise dans toute l'Europe durant le 19^{e} siècle, selon des temporalités différentes (Hofstetter, 1998 ; Matasci, 2015).

L'essor de la pédagogie

Alors que l'école est instrumentalisée pour servir les intérêts de la nation, de la démocratie, de l'économie et de la classe dirigeante, son système pédagogique se construit sur des valeurs propres à ces intérêts : l'élève est censé apprendre à obéir, comme à l'usine ou à l'armée. L'école exergue la concurrence et la compétition des élèves, comme dans l'économie. En résumé, l'école considère l'élève comme un moyen au service de la société.

Mais en devenant obligatoire, l'école accueille soudainement une nouvelle population d'élèves qui n'a rien de commun avec sa culture et que rien ne prédispose à réussir la scolarité. L'échec scolaire fait son apparition, et cet obstacle est de taille, puisqu'il remet en cause l'idée même de l'égalité des

66 elle ne deviendra que primaire lorsque l'école secondaire devient universelle à son tour

chances et des idéaux démocratiques, ce qui oblige l'État à réagir. Il le fait en créant une nouvelle catégorie sociale, celle des retardés, des débiles, des anormaux, soit les enfants qui ne parviennent pas à apprendre entre les quatre murs de la classe. En les identifiant, l'État favorise la mise en place d'une pédagogie spécifique, qui diffère de la pédagogie traditionnelle, et qui se spécialise sur l'accompagnement des élèves en difficultés. Il n'en faut pas plus pour que surgissent plusieurs pédagogues d'exceptions, comme Montessori et Decroly, qui se découvrent une vocation à travailler avec ces enfants différents et mal considérés, et qui considèrent que leurs méthodes pourraient également être utilisées et bénéfiques pour les enfants normaux. A leur côté, d'autres pédagogues sortent des canevas de l'enseignement libéral pour proposer une école différente.

Bientôt, un mouvement contestataire des méthodes traditionnelles prend forme à différents endroits du globe, porté par des noms qui résonnent encore aujourd'hui, proposant chacun de nouveaux axiomes pédagogiques. De manière très caricaturale, voici quelques-uns de ces noms et leurs axes privilégiés : Pestalozzi (1746-1827) veut donner aux activités scolaires une utilité concrète et respecter les rythmes de l'enfant ; Fröbel (1782-1852) propose une pédagogie du jeu et réaffirme l'essence divine de l'enfant et donc sa dignité sociale et légale ; Tolstoï (1828-1910) créé une école pour enseigner la liberté à ses serfs ; Dewey (1859-1952) développe la pédagogie de projet ainsi que des méthodes actives et collaboratives ; Montessori (1870-1952) démontre l'importance des fonctions sensorimotrices pour l'apprentissage ; Decroly (1871-1932) développe la méthode globale, basée sur l'intérêt de l'enfant ; Ferrière (1879-1960), avec d'autres, notamment Claparède et Bovet, travaillent à la reconnaissance de l'Éducation nouvelle ; Neill (1883-1973) propose une école basée sur la liberté totale, l'intérêt de l'enfant et le sens de l'initiative : Freinet (1896-1966) fonde une école en opposition totale avec l'école traditionnelle, développant l'imprimerie, la classe promenade ou encore le conseil de classe ; Oury (1920-1998) développe la pédagogie institutionnelle. (Jacquet-Francillon, 2006)

Ces pédagogues s'inscrivent dans un mouvement occidental de renouveau pédagogique (Hofstetter, Schneuwly & Criblez, 2007), qui prend différents noms selon les États et les langues : Reformpädagogik en Allemagne, New Education fellowship en Angleterre et en Amérique, Éducation nouvelle en francophonie (Suisse, France, Belgique). Or, l'une des caractéristiques principales de ces mouvements pédagogiques, c'est qu'ils cherchent à s'appuyer voire à créer une nouvelle science, celle de l'éducation.

Les sciences de l'éducation

Alors que les sciences dites dures ont déjà acquis une certaine tradition, Auguste Compte met en place au milieu du 19^{e} siècle les fondements d'une science sociale, sur laquelle naît la sociologie, notamment au travers d'Emile Durkheim (Kremer-Marietti, 1972)

En 1882 W. Preyer publie « l'âme de l'enfant », qui marque selon Mayeur (1981) le début d'une méthodologie scientifique pour l'éducation, et pose les bases de la psychologie. En effet, Preyer, et après lui Binet et Piaget observent et consignent de jour en jour le développement d'enfants, posant les bases d'une méthode rigoureuse d'observations qui débouchent sur la formulation de théories du

développement remettant en question les méthodes d'enseignement de l'école : « De cette série d'observations toujours plus nombreuses sont nées plusieurs théories analogiques du développement de l'enfant. Une conception nouvelle de l'enfance s'impose alors, opérant une « révolution copernicienne » (Claparède), puisqu'elle subordonne l'École à l'élève, que la connaissance de celui-ci doit précéder et déterminer la mise au point d'une pédagogie. Le mouvement est général, d'un bout à l'autre de l'Europe au tournant du siècle. » (Mayeur, 1981, p.665)

Dans la même période (1887-1902), Durkheim enseigne la pédagogie à l'université pour les futurs enseignants, bien qu'il considère que « la science de l'éducation n'existe qu'à l'état de projet » (p.80) ou encore que la science de l'éducation soit toute entière à faire, et que la sociologie et la psychologie sont encore bien peu avancées (Durkheim, 1922, p.80).

En 1912, Bovet et Claparède créent l'institut privé Jean-Jacques Rousseau à Genève, avec pour but de développer une science de l'éducation qui puisse en même temps servir à la formation des enseignants (Helmchen, 1995), dont certains aspirent à la rendre plus « scientifique ». Claparède propose donc de développer une science basée sur la connaissance systématique de la psychologie de l'enfant, et ainsi de faire évoluer l'école populaire pour la sortir de qu'il considère comme une crise, l'école étant basée sur un esprit trop scolastique, qui se heurte au nouvel esprit scientifique et industriel (Helmchen, 1995, p.4). La science prônée par Claparède a donc pour but de fournir les assises scientifiques à la rénovation de l'école (Helmchen, 1995). La recherche de l'Institut est basée sur des méthodes expérimentales et empiriques ; la Maison des petits voit le jour, c'est une école liée à l'Institut pour servir de terrain de recherche et d'exemple. (Helmchen, 1995). L'Institut Jean-Jacques Rousseau, proche de l'Education Nouvelle, tente de donner une légitimité scientifique à ses recherches et y parvient après 60 ans – longueur dénotant la lenteur de la démarche et de la reconnaissance scientifique –, en devenant la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève.

En prenant comme point de départ le développement de l'enfant et son observation, et en considérant que l'éducation se fait de l'intérieur, et non pas comme une influence extérieure (Oelkers, 1995), l'Institut produit une éthique et une morale nouvelle qui modifient la conscience pédagogique (Oelkers, cité par Helmchen, 1995), et cela n'est pas toujours bien perçu, bousculant et remettant en cause certaines valeurs scolaires, comme la soumission et le conformisme à la société industrielle. Mais d'un autre côté, l'institut répond également à une demande de cette société industrielle, puisque l'un de ses objectifs dès 1918 est d'améliorer l'orientation professionnelle des élèves, et ainsi favoriser l'insertion sociale des travailleurs et leur adéquation avec les normes de la société industrielle (Helmchen, 1995). Ainsi, l'Institut semble avoir eu plusieurs rôles, parfois soutenant une pédagogie nouvelle engagée, parfois plutôt dans le compromis (Helmchen, 1995) notamment en instrumentalisant cette pédagogie pour produire des individus dans et pour une société dont les normes ne sont pas remises en question, notamment l'idéal de l'individu riche en capacités et en opportunités et d'une société apte à assurer le placement et le bonheur du plus grand nombre. (Helmchen, 1995)

Alors que l'Institut J.J.R est iconoclaste et que Genève est considérée comme la « Mecque » de la pédagogie (Hofstetter, 2007), les sciences de l'éducation se développent un peu partout, notamment

sous l'influence de la psychologie : le behaviorisme conquière l'Amérique du Nord, tandis que les théories constructivistes de Piaget, puis socioconstructivistes de Vigotsky influencent largement l'Europe (Gauthier et Tardif, 2012). Cependant, « telle qu'elle s'est développée dans les laboratoires et les universités, la psychologie de l'enfant n'a pourtant pas aboutie à une modification globale des attitudes pédagogiques » (Mayeur, 1981, p.666), sauf dans deux domaines : la pédagogie thérapeutique et l'Éducation nouvelle.

L'Education Nouvelle

Dès la fin du 19e siècle apparaît dans de nombreux pays – notamment en France, en Belgique, en Suisse, en Italie, en Allemagne, en Angleterre, en Amérique du Nord, en Espagne ou encore en Russie (Jacquet Francillon, 2004) – des aspirations à un renouveau pédagogique. Ces courants prennent différents noms soit : New Education fellowship en anglais, Éducation nouvelle en francophonie, Reformpädagogik en alémanie (Helmchen, 1995, p.1), et n'ont pas exactement les mêmes fondements, notamment sociopolitiques et psychopédagogiques (Danvers, 2004), mais plusieurs rapprochements peuvent être faits (Helmchen, 1995, p.17), notamment quant à la nouvelle idéologie de l'homme qu'ils véhiculent, proche du psychologisme, avec une conception optimiste de la nature humaine et de l'enfance, capable du bien si elle se développe dans un milieu favorable où l'enfant accompli son essence en attendant d'atteindre son bonheur à l'âge adulte.

L'Éducation nouvelle se veut former l'enfant dans son ensemble, critiquant de fait l'éducation publique qui ne s'occupe que d'une formation de type académique. Elle propose un cadre scolaire familial, proche de la nature – on constate l'influence de Rousseau –, celle-ci étant privilégiée comme force formatrice plutôt que la société (Avanzini, 1995). Elle valorise les intérêts spontanés et les tendances instinctives de la nature humaine (Avanzini, 1995). L'enfant est dès lors considéré comme une personne à part entière, respectée comme telle, et disposant de droits et de devoirs, notamment moraux et rationnels. L'enfant, depuis le fœtus jusqu'à l'âge adulte, acquière une dignité spécifique, égale à celle de toute autre personne. L'école nouvelle se veut donc former l'enfant dans sa globalité, et non pas s'arrêter à l'élève et au scolaire (Mayeur 1981).

Dès lors, l'Éducation nouvelle intègre les droits civiques à l'école, créant des instances démocratiques en classe pour développer une discipline morale laïque, démocratique, libérale, tout en laissant à l'enfant le pouvoir de renégocier le contrat social de manière personnelle et rationnelle, valorisant ainsi la personnalité et l'autonomie de l'enfant, lequel est convié à participer, à discuter, à prendre part au fonctionnement de l'école, il n'est pas réduit au silence (Avanzini, 1995).

De manière générale, l'Éducation nouvelle s'oppose à l'école traditionnelle, à l'éducation de masse, à l'école caserne, à l'autorité toute puissante du maître. Elle critique le surmenage scolaire, la discipline contraignante, accusant l'école traditionnelle de dressage. L'Éducation nouvelle s'érige contre les punitions physiques, préférant des punitions symboliques. Elle cherche l'engagement volontaire de l'enfant, notamment en basant sa pédagogie sur des méthodes dites actives, ou l'on s'instruit en travaillant 67, a contrario de l'école traditionnelle, ou l'on s'instruit en écoutant (Avanzini, 1995).

67 le travail étant défini par une force en vue de satisfaire un besoin (Freinet)

L'apprentissage passe par l'observation et la manipulation plutôt que par les pages des manuels (Avanzini, 1995).

L'Éducation nouvelle critique également l'orientation rapide et définitive des élèves : « à la destination sociale des élèves de l'école traditionnelle, l'Education Nouvelle propose l'autonomie de l'enfant, l'activité libre, au service de la culture générale et pour le progrès humain » (Danvers, 2004, p.165). Elle propose alors un large panel d'activités pour permettre à l'enfant d'expérimenter et de s'orienter selon ses intérêts, considérant qu'il est nécessaire de connaître le monde et de se connaître soi-même pour pouvoir choisir son avenir en toute connaissance de cause – c'est l'un des héritages que l'Éducation nouvelle lègue concrètement à l'école traditionnelle – (Danvers, 2004). Ainsi, le mode d'appropriation du savoir devient plus important que le contenu du savoir lui-même, alors que de nouvelles matières scolaires sont ajoutées aux programmes.

L'un des questionnements philosophiques que soulève l'Éducation nouvelle est de savoir qui de l'individu ou de la société doit être subordonné à l'autre. En mettant l'enfant au centre de l'éducation, en valorisant l'idiosyncrasie de l'enfant, l'Éducation nouvelle a tendance à rendre l'individu vainqueur (Danvers, 2004) – ce qui est une véritable révolution copernicienne, selon les termes de Claparède – signifiant également que le rôle de l'éducation n'est pas de socialiser l'enfant, mais de lui permettre de s'épanouir. Reste que l'Éducation nouvelle ne réfute pas totalement le rôle socialisateur de l'école, puisqu'elle continue d'accepter un mandat d'orientation professionnelle, laquelle reste soumise à des nécessités socio-économiques.

Des axiomes de l'Éducation nouvelle découlent de nouvelles pratiques pédagogiques, comme la différenciation et l'individualisation des parcours scolaires, mais également la multiplicité des types d'écoles offrant des pédagogies différentes, selon les besoins de chacun. Jean Piaget, dans son article « Examen des méthodes nouvelles » pour l'Encyclopédie française, divise les nouvelles méthodes en deux catégories (Mayeur, 1981) : celle basée sur les mécanismes individuels de la pensée (Montessori, Decroly, La Maison des Petits à Genève), et les méthodes fondées sur la vie sociale de l'enfant (Freinet, Pestalozzi). Il existe également des différences selon les fondements des écoles : Cousinet (cité par Raillon, 2004) considère en effet que l'Éducation nouvelle se trouve au confluent de trois courants différents : mystiques, philosophiques et scientifiques. L'Éducation nouvelle incite donc à une réforme des méthodes pédagogiques et par extension à une nouvelle formation des enseignants.

Malgré les différences, le bureau international des écoles nouvelles est créé en 1899 par Adolphe Ferrière, alors qu'un certain militantisme cherche à diffuser les principes de l'Éducation nouvelle. Helmchen (1995) constate que certains récits historiques relatifs à l'Éducation nouvelle sont idéalisés et simplifiés : le mouvement revendique des origines remontant à la Renaissance, prenant Rousseau, mais aussi Montaigne comme précurseurs, et mettant en avant ses ambassadeurs les plus emblématiques : Coménius, Montessori, Freinet, Pestalozzi : « la pédagogie, à l'instar de la politique, a besoin de héros dans un monde où sa percée est difficile, ou les résistances ne se comptent pas, et il faut sans doute accepter, avec son lot d'arbitraire et de déraisonnable, une forme de sacralisation qui donne du courage à ceux qui mènent une lutte quotidienne sans éclat et sans bénéfices » (Soëtard, 2006, p.74).

Malgré les efforts des convaincus, l'Éducation nouvelle n'est pas parvenue à impacter durablement ni profondément l'école. Certes, des écoles se réclamant de pédagogies nouvelles ont continué d'exister, mais en dehors du système traditionnel, sans réussir à contaminer celui-ci (Mayeur, 1981 p.674). L'Éducation nouvelle ne parvient pas à se coordonner ni à se globaliser (Mayeur, 1981 p.674).

Alors qu'au 20e siècle, des réformes du système scolaire sont menées dans la plupart des pays d'Europe, celles-ci se font par nécessité plutôt que par souci pédagogique. Parmi ces réformes, certaines idées peuvent être imputées à l'Éducation nouvelle, elles ne sont pas appliquées de manière aussi radicale, et sont légitimées par des arguments démocratiques plutôt que véritablement pédagogiques. Pour la première fois apparaît l'extrême difficulté de promouvoir une véritable réforme d'ensemble de la sphère éducative, laquelle reste soumise à la pression d'institutions existantes trop bien structurées68. En Suisse, les asiles, qui deviennent les écoles enfantines, ou Kindergarten semblent être des espaces privilégiés où les pédagogies nouvelles ont leur place et sont même réputées pour cela (Forester, 2008), mais elles ne parviennent pas à se maintenir à l'école obligatoire (Forester, 2008, p.75). L'école enfantine devient « un îlot insouciant de vie et de jeu au large du continent de l'école obligatoire » (Forester, 2008, p. 76).

Devant l'emprunt de certains de ses principes, l'Éducation nouvelle reste partagée : d'un côté, elle craint que son esprit puisse être trahi parce que trop partiellement utilisé. De l'autre, elle se veut ouverte et moins rigoriste que le système traditionnel, et livre donc indirectement ses idées au pillage. Le risque existe également qu'en fournissant à l'école traditionnelle qu'elle réprouve des techniques efficientes, elle participe au maintien du système. L'Éducation nouvelle hésite donc entre rigorisme et ouverture, ne sachant quel parti prendre.

L'échec de l'Éducation nouvelle quant à la réforme globale du système peut provenir de plusieurs éléments : Avanzini (1995) considère que l'une des raisons de cet insuccès global est un esprit trop flou, insuffisamment identifié, ne permettant pas l'identification à une identité commune. L'auteur considère également que les concepts fondamentaux : « intérêt », « nature », « action », sont trop peu porteurs pour un mouvement qui se veut scientifique (Avanzini, 1995) ; à cela s'ajoute une multiplicité d'auteurs bien différents se revendiquant ou s'associant à l'Éducation nouvelle, parfois alors que certains des « maîtres » le contestent (Hameline 2004b) provoquant un flou dans les références, et amenant à l'existence d'un « fond commun anonyme » (Avanzini, 1995) composé d'écrits hétéroclites façonnant l'image et les pratiques de l'Éducation nouvelle.

Une autre raison de cet échec peut être le contexte historique. Avant la Première Guerre, notamment en Suisse, certains gouvernements réfléchissent à généraliser certaines pratiques de l'Éducation nouvelle, tout en hésitant n'étant pas sûrs de leur efficacité. Ils craignent que ces pratiques engendrent une baisse de niveau, une perte de temps, un surcoût et un gaspillage de matériel (Forester, 2008). « Plutôt que de réformer tout le système, certains départements de l'instruction publique de Suisse alémanique et de Suisse romande se lancent dans des expériences pilotes qui ne

68 En France par exemple, Jules Ferry tente d'ambitieuses réformes, lesquelles débouchent sur une crise des classiques et des modernes. (Mayeur, 1981)

tardent pas à déclencher des polémiques. Commencent alors, quelques trente ans après les débuts de l'école obligatoire, l'ère du « c'était mieux avant » (Forester, 2008, pp.107-108), indiquant que les pratiques de l'Éducation nouvelle ne font pas l'unanimité et entrant en conflit avec les valeurs d'une part non négligeables de la société civile, qui veut une école traditionnelle. La Première Guerre met un terme aux polémiques en amenant un autre lot de préoccupations et donnant un coup d'arrêt significatif à l'Éducation nouvelle.

La critique et le bilan de Soëtard (1995) sont dures : Pour lui, aujourd'hui, l'Éducation nouvelle est diluée, elle a perdu sa saveur, tout en permettant l'amélioration du système sans toutefois l'avoir fondamentalement changé. L'Éducation nouvelle est devenue un outil didactique parmi d'autres, sans vision. Tout le monde fait de l'Éducation nouvelle par fragments (Soëtard, 1995), banalisant des pratiques ayant perdu toutes spécificités et tous idéaux, et n'étant souvent même plus identifié comme tel. Raillon (2004) semble s'accorder à cette analyse, considérant qu'aujourd'hui, l'Éducation nouvelle est oubliée, plus personne n'en tient compte.

L'école au travers des guerres mondiales[69]

L'école libérale est aussi une école humaniste. Au début du 20e siècle, les pédagogues restent convaincus du pouvoir pacificateur d'une éducation émancipatrice, permettant un progrès universel autant économique que social, au travers de la raison et de la solidarité (Condette, 2014). Mais l'école libérale est aussi républicaine. Or, la conscription obligatoire et universelle fait du service militaire un rite républicain (Condette, 2014). L'État considère qu'un de ses rôles est de préparer la guerre, et cela commence notamment à l'école. L'école caserne ou l'on apprend à obéir, à servir la nation, à haïr l'ennemi, devient l'antichambre du régiment et un véritable outil de préparation à la guerre (Condette, 2014), « Préparer les citoyens à la possible guerre est dès lors une des missions de l'État républicain, ce qui n'empêche pas la caserne de se transformer aussi en école pour remettre à niveau ou jeter les bases de l'alphabétisation des conscrits en difficulté. » (Condette, 2014, p.20-21).

Ainsi, l'école est l'otage de deux idéaux concurrents et antagonistes : l'humanisme et le patriotisme. Même devant la guerre, certains enseignants refusent de renier l'idéal pacifiste. « Au nom de l'humanisme, du respect de la personne humaine, qu'ils espèrent contribuer à former, au nom de l'éducabilité des êtres et du développement de leur activité raisonnable, ils militent pour la paix » (Condette, 2014, p.25), et seront parfois considérés comme des traîtres pour cela. Mais force est de constater que lorsqu'ils sont confrontés à la réalité des guerres du 20e siècle, mondiales, coloniales, ethniques, ils n'ont d'autres choix que de capituler.

> On sait que le XXe siècle devait en effet être le siècle de la guerre et de ses horreurs, ayant à vivre deux guerres mondiales débouchant sur une dramatique saignée humaine et l'abomination de génocides, plusieurs guerres de décolonisation, mais aussi les conflits liés au partage du monde

69 Condette (2014) signale le peu de sources disponibles pour l'analyse de l'école durant les grandes guerres. Ce sous-chapitre se base sur l'ouvrage « Les écoles dans la guerre » acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles), issu des journées d'études « École dans la guerre, écoles en guerre : structures et acteurs de l'éducation dans les tourmentes guerrières », qui se sont déroulées à la Maison de la Recherche de l'Université d'Artois le mercredi 4 avril 2012, le vendredi 23 novembre 2012 et le vendredi 15 mars 2013.

> entre grandes puissances (guerre froide). Face à la violence de la guerre, qui révèle la permanence de la « bête humaine », face à la « barbarie à visage humain70 », l'éducation apparaît impuissante, désarmée, elle qui espère contribuer à la formation d'un homme libre et responsable, conscient de la nécessaire solidarité avec ses concitoyens et les habitants du monde. (…) (Condette, 2014, p.2)

Ainsi, certains enseignants, au contraire d'être pacifistes, se montrent de zélés serviteurs du patriotisme et du nationalisme, et jouent un rôle important dans l'instrumentalisation de l'école comme outil de propagande. L'école subit alors de plein fouet l'influence de la guerre :

> Le fait guerrier, dans toute son ampleur et dans l'extrême variété de ses composantes, lorsqu'il se déclenche, rencontre sur son chemin les structures éducatives et les acteurs de l'éducation. Dans les pays belligérants, la guerre marque alors de son empreinte les Écoles, par la mobilisation des enseignants, des élèves et des étudiants les plus âgés pour le front. À l'arrière, les autorités tentent, le plus souvent, de maintenir en vie les structures éducatives qui doivent occuper les enfants, les mobiliser, ainsi que leurs familles, au service de la patrie et de l'effort de guerre. (Condette, 2014, p.3)

En temps de guerre, l'école joue donc un rôle particulier. Alors que les hommes sont sur le front, que les femmes prennent la place des hommes pour maintenir l'économie à flot, l'école devient une garderie pour éviter de laisser les enfants errer. Plus encore, elle devient le moteur du patriotisme, enseignant l'amour de la patrie et la haine de l'ennemi aux enfants. Elle essaye de légitimer l'effort de guerre, en expliquant pourquoi les hommes sont retenus au front et y meurent, pourquoi chacun se doit de faire tourner l'économie ou encore pourquoi les privations que le peuple endure sont héroïques.

> Il s'agit de faire accepter le conflit et ses conséquences tragiques sur les familles en le justifiant dans les activités pédagogiques mêmes de la classe (« la guerre juste »), mais aussi de mobiliser les esprits pour la victoire finale. Cette mobilisation revêt aussi souvent une dimension économique forte, les acteurs éducatifs étant appelés à se mettre au service de l'économie de guerre par le lancement d'activités manuelles utiles à la nation (Condette, 2014, p.10).

Les réalités scolaires sont toutes imprégnées de guerre, la propagande entre à l'école (Condette, 2014) : livres, jeux, jouets, cours, manuels, les supports éducatifs sont mis à profit pour véhiculer les valeurs guerrières et leur légitimité. L'école devient une force mobilisatrice, essayant de faire traverser les enseignements patriotiques jusque dans les familles : « Une efficace mobilisation de l'enfance est souvent opérée au service de la patrie pour lui expliquer la guerre et sa justesse, pour utiliser les enfants aussi comme médiateurs dans les familles au service de la propagande officielle. » (Condette, 2014, p.11)

Mais ce rôle n'est pas évident à tenir, puisqu'il est soumis à d'autres nécessités plus urgentes. Les enseignants sont d'abord des soldats, mobilisés sur le front. Les bâtiments scolaires sont avant tout des structures publiques réquisitionnées pour abriter des soldats. Si le territoire est occupé, la situation se complique encore, puisque la réalité de l'école reste locale, alors que les ordres viennent « du dehors ». Cela sans parler des alarmes et des alertes de bombardement, ou des informations, qui peuvent interrompre les cours à intervalles réguliers. Dans ces conditions difficiles, l'école peine à

70 Bernard-Henri LEVY, La barbarie à visage humain, Paris, Grasset, 1977, 236 p.

remplir ses prérogatives. Privée de personnel formé, elle doit faire appel aux retraités, aux femmes et à des personnes n'ayant aucune qualification, et bricole son enseignement, entre privation, alerte, absentéisme ou réquisition des locaux.

Pourtant, Condette (2014) constate :

> une forme d'élasticité remarquable, d'une souplesse adaptative des institutions éducatives qui réussissent, dans des contextes particulièrement difficiles, à se maintenir en vie et à ne pas abdiquer face à l'occupant et à ses sbires. Au milieu des restrictions, sous la menace directe ou toujours possible des troupes d'occupation ou des représentants du nouveau pouvoir, les enseignants et les administrateurs trouvent des combinaisons improbables, bricolent des solutions temporaires qui permettent de maintenir en vie l'activité éducative (p.16).

> Au sortir de la Première Guerre mondiale, les pays concernés par les grands conflits mondiaux ont commencé à prendre conscience de l'importance de promouvoir une éducation pour la paix, d'initier la jeunesse aux droits de l'homme et d'encourager la démocratie en utilisant notamment comme vecteur éducatif le matériel pédagogique et didactique. (Tinembart, 2015, p.13).

Mais la paix est de courte durée avant que le monde ne retombe dans la guerre quelque vingt ans plus tard. En Allemagne, l'école est rapidement instrumentalisée pour servir les intérêts du parti nazi : le projet de l'institution scolaire est de créer l'homme nouveau en propageant l'idéologie nazie (Gallo, 2014). Lorsque la guerre éclate,

> Le projet de formation d'une élite au service de la renaissance du Peuple allemand cède la place à la nécessité de conditionner, d'embrigader des troupes de plus en plus hétéroclites dans des délais de plus en plus brefs alors que la structure de formation passe sous la coupe des militaires. Il s'agit de diffuser les bases de l'idéologie nazie, de galvaniser les troupes en vue du combat et de réussir à inculquer l'aptitude à « haïr avec fanatisme. (Condette, 2014, pp.24-25)

Le retour à la paix n'est pas évident non plus pour les écoles, qui font souvent face à plusieurs phénomènes ayant un impact significatif sur leur fonctionnement. Parfois une chasse aux traîtres et aux collabos, et la volonté d'imputer une responsabilité à certains viennent mettre exergue les passions dans les classes. Les enseignants doivent gérer les réactions des enfants face à la mort, à la disparition d'un parent, alors que certains reviennent, parfois traumatisés ou blessés, estropiés, alors que leur réinsertion n'est pas évidente. Les enfants sont parfois eux aussi atteints de traumatismes : en cause ce qu'ils ont vu, ou encore le stress provoqué par les bombardements ou l'occupation.

La gestion de ces éléments demande du temps. Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse que durant la première moitié du vingtième siècle, entre la consolidation de l'école républicaine, la préparation à la guerre, la Première Guerre, l'entre deux guerres et la gestion du retour à la paix, puis le crash boursier, la Deuxième Guerre et sa préparation jusqu'à sa fin et la reconstruction nécessaire, l'école n'ait pas eu beaucoup d'occasions d'évoluer, si ce n'est pour servir les intérêts nationalistes.

Mais après les deux grandes guerres, devant l'immensité des reconstructions à entreprendre, des réformes de l'enseignement ont été entamées. En effet, après la guerre et ses millions de morts, la jeunesse représente l'avenir, et l'éducation le meilleur moyen de le garantir. Dans la deuxième moitié du 20^{e} siècle et jusqu'à aujourd'hui, les sciences de l'éducation reviennent en force, alors que les pays

entreprennent des réformes d'envergure de leurs systèmes scolaires. L'enseignement traditionnel, avec son lot de soumission et d'obéissance aveugle, est questionné, puisqu'il n'a pas su empêcher les guerres et les a peut-être même attisées. On réinterroge parfois même l'Éducation nouvelle, laquelle a subi un arrêt important lors de la Première Guerre mondiale (Avanzini, 1995).

Mais si l'Europe a voulu croire que ses écoles étaient devenues plus humaines, plus démocratiques, plus équitables, plus aptes à transmettre la morale humaniste, les années septante font place aux désillusions et constatent que si l'école s'est transformée, elle est restée proche de l'idéal libéral et bourgeois, bien plus qu'elle ne s'est rapprochée de l'Éducation nouvelle dont elle a pris quelques éléments. Après l'étude de Bourdieu et Passeron, de nombreux autres sociologues se saisissent de la question scolaire, analysant les inégalités, le rôle de l'école, sa fonction sociale.

Il n'y a pas que les scientifiques qui s'y intéressent, mais aussi les praticiens, les politiciens, les ONG. Parfois les travaux sont plus axiologiques que d'autres, même dans la recherche, mais malgré cela, ils permettent de mettre en évidence ce qu'est l'école. Certaines ont également été utilisées comme argument pour soutenir et provoquer des réformes du système scolaire.

Les approches constructiviste et socioconstructiviste commencent alors à prendre plus de place dans la formation des enseignants, de même que les approches cognitivistes, plutôt enseignées dans les formations d'enseignements spécialisés. Le champ scolaire évolue plutôt du côté de la formation des enseignants, qui s'inscrit dès la fin du 20^{e} siècle dans une tendance professionnalisante, alors que le contexte social change également.

Pour l'école, ce contexte devient plus national, puisque depuis l'apparition des territoires nationaux au 18^{e} siècle (Bédarida, 1996) et le triomphe de l'État-nation, l'école et ses réformes prennent désormais place dans un espace national, territorialement délimité. Le politique décide de ses orientations et des changements à apporter dans le cadre de l'État-nation.

L'analyse de l'école devient donc plus pertinente si elle se porte sur l'espace national, dont les lois, règlements, cultures et traditions conditionnent largement les changements scolaires, même si souvent, les changements dénotent également une tendance internationale (Criblez, Hofstetter, Magnin, 1999, p.12). Dès lors, nous allons procéder à un changement d'angle et nous intéresser désormais à l'école suisse romande. Dans le chapitre suivant, nous reprendrons l'histoire de l'école suisse romande depuis le 18^{e} siècle, pour expliciter son évolution jusqu'à aujourd'hui.

Histoire de l'école en Suisse romande (18e au 20e siècle)

De l'Ancien Régime à la République helvétique

Le territoire sur lequel se fonde l'État-nation suisse n'a pas échappé aux grands mouvements européens et occidentaux (Forester, 2008). Dominé par l'Empire romain, ce que sera la Suisse connaît les écoles gallo-romaines. Lorsque le christianisme se répand, et prend le relais, des écoles monastiques sont fondées sur tout le territoire pour enseigner les clercs. La Suisse est carolingienne lorsqu'Alcuin réforme l'école, et vit également le renouveau scolaire (Forester, 2008). Lorsque la Réforme s'étend, elle gagne rapidement la suisse, et certains futurs cantons sont influencés par cette nouvelle Église, notamment Genève, Neuchâtel, Vaud, Bern, Bâle, Lucerne, qui voient des écoles réformées pousser un peu partout, ainsi que des académies pour former les pasteurs, alors que plusieurs universités sont fondées à Bâle au 15e siècle, puis Zürich, Lausanne, Genève et Fribourg au 16e siècle (Forester, 2008). La Contre-réforme catholique travaille aussi en Suisse, des collèges jésuites sont établis partout en Suisse pour soutenir la foi catholique, alors que la bourgeoisie se profile petit à petit comme un pouvoir important (Forester, 2008). La révolution industrielle bouscule l'ordre établi en propulsant la bourgeoisie au pouvoir, prépare le terrain au libéralisme et à l'ère industrielle.

Au 18e siècle, les écoles sont nombreuses en Suisse, mais peu organisées (Omlin, 1999). Les locaux sont peu salubres et les enseignants peu payés, il existe de grandes différences et inégalités entre villes et campagnes. L'école est gratuite seulement pour les plus déshérités ; les filles et les garçons sont séparés (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999). L'école est principalement gérée par l'Église, parfois aussi par les communes, mais toujours en très étroite collaboration avec le clergé, alors que les enseignants restent des clercs (Omlin, 1999), souvent rattachés à des congrégations, notamment les pasteurs protestants, les jésuites ou encore les franciscains. L'école enseigne et forme le peuple, mais elle cherche aussi à assurer la relève ecclésiastique. Son enseignement se limite au catéchisme, à la lecture, à l'écriture, rarement au calcul (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999). L'école est largement héritière du modèle moyenâgeux, il n'existe aucun calendrier ni aucune méthode uniforme (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999)

Späni (1999) résume ainsi l'école confessionnelle religieuse du 18e siècle :

> une direction assurée par un ecclésiastique qui exerce sur l'enseignant un devoir de surveillance ; la présence d'une population scolaire confessionnellement homogène à laquelle correspond l'appartenance confessionnelle des enseignants, de la population et des autorités de surveillance de la commune scolaire ; une orientation religieuse donnée aux moyens d'enseignement ; un enseignement religieux, confessionnel, et le cas échéant, la présence de symboles religieux accrochés aux murs de la classe ; l'enseignant avait en plus à accomplir des services dans le cadre de l'église, par exemple celui de chantre. Au cœur même de ce type d'école on trouve le credo ou les dogmes confessés par une communauté relevant d'une religion d'État placé sous la protection de l'État et de l'Église. La référence à la juste croyance occupe une place centrale dans les concepts éducatifs ; mieux encore, c'est autour de cette juste croyance que tournent tous les arguments qui justifient la seule vraie formation » (p.231).

Cette organisation scolaire centenaire est bouleversée par les troubles issus des idées révolutionnaires libérales et de la Révolution française, dont l'influence se fait également ressentir en Suisse (Forester, 2008). Après cette époque troublée, soit à la fin du 18e siècle, l'ancien régime de la Confédération des 13 cantons prend fin lors de l'invasion française. Napoléon met en place la République helvétique en 1798, calquée sur le modèle français, centralisée et directive (Omlin, 1999 ; Forester, 2008).

Alors que dans l'ancien régime, l'école dépend des communes et de l'Église, la République helvétique en fait une affaire officielle, dont l'État s'occupe de manière centralisée (Omlin, 1999). Plusieurs réformes sont alors mises en route, sous le contrôle de l'État, notamment une meilleure instruction pour les filles (Omlin, 1999), la mise en place de conseils de l'éducation rattachés aux communes pour gérer les écoles, cela au détriment de l'Église, et la mise en route d'une politique scolaire centralisée pour asseoir une école gratuite et obligatoire.

La République helvétique cherche donc à centraliser le système scolaire, tout en essayant de le soustraire à la domination de l'Église (Späni, 1999). Un nouveau plan d'étude est établi, qui met sur un pied d'égalité la lecture, l'écriture, la géographie ou l'histoire, tout en éliminant le catéchisme, la lecture de la Bible ou de psaumes, puisque « leur nécessité éducative pour l'établissement d'un ordre moral dans la Société est mise en doute » (Späni, 1999, p.232). A la place, un enseignement moral doit être dispensé par l'enseignant, alors qu'un enseignement religieux est assuré par le curé ou le pasteur, différent d'un catéchisme. Ce plan n'est cependant pas mis en pratique (Späni, 1999), mais il indique la présence d'un changement des mentalités, qui sépare la foi de la morale d'état, l'Église de l'État. « Peu à peu s'impose l'idée que la transmission des connaissances dites « d'utilité publique » contribue finalement au bien de l'État. Ce type de connaissances va désormais concurrencer ce qui constituait traditionnellement l'objectif principal de toute école publique : la formation morale et religieuse » (Späni, 1999, p.234).

Pourtant un double mouvement empêche concrètement une laïcisation impliquant une séparation de l'État et de l'Église dans le monde scolaire. D'abord, le clergé comprend que la seule possibilité de maintenir sa main mise sur l'école est de collaborer avec l'État, qui s'arroge petit à petit la gouvernance de l'école. Le clergé accepte donc certains compromis pour pouvoir rester aux commandes. Ensuite, la grande majorité des enseignants sont des clercs, l'État ne dispose que de rares autres personnes ayant le capital nécessaire pour prendre en charge l'enseignement, il est donc bien obligé de garder les clercs. La loi stipule donc que l'État s'occupe de l'école, mais dans les faits, c'est encore l'Église qui est aux commandes.

Ainsi, la République helvétique instaure un nouveau climat scolaire : un conseil de l'éducation centralisé décide de la politique scolaire (Brändli, 1999), les écoles sont administrativement rattachées et supervisées par les communes. Mais en dehors de ces changements structurels et malgré un changement des mentalités, l'école ne se transforme que très peu durant les quelques années de la République (Omlin, 1999). « La classe se déroule de manière immuable » (Forester, 2008, p.25).

Cette république dure cinq ans, jusqu'à ce qu'elle « sombre dans un indescriptible chaos » (Forester, 2008, p.26). Le centralisme français ne semble pas applicable à la diversité suisse. En 1803, Napoléon signe l'acte de médiation qui instaure une nouvelle constitution de type fédéraliste pour l'État suisse.

La Constitution de 1803, le pacte de 1815, la Restauration, la Régénération et le Sonderbund

L'Acte de médiation de 1803 marque la fin du centralisme en faveur du fédéralisme, répondant aux demandes et pressions des libéraux (Jenzer, 1999). La constitution de 1803 que Napoléon donne aux suisses ne mentionne aucunement l'école – ni même la défense nationale –, laquelle ne retourne pas à l'Église, mais se voit être appropriée par les cantons, lesquels font perdurer la caractéristique publique de l'école, tout en mettant fin à une école nationale (Brändli, 1999). L'acte de médiation est cependant déclaré caduc par certains cantons lorsque les troupes alliées envahissent la Suisse, nécessitant la signature du Pacte fédéral de 1815 qui régit les relations entre les vingt-quatre cantons (Renato Morosoli, 2010)

Durant cette période, chacun de leur côté, les cantons établissent des conseils d'éducation cantonaux qui ont pour charge de piloter l'école (Brändli, 1999) et de rédiger des lois scolaires. Ce début de 19e siècle s'amorce par des tentatives de réformes des systèmes scolaires dans la plupart des cantons pour établir une école d'Ancien Régime, puisque les conservateurs sont au pouvoir. Ces réformes vont toutes dans le même sens, mais sont très inégales selon les cantons, lesquels font face à des revers divers selon leurs sensibilités politiques, sociales et religieuses. Ainsi, malgré les ressemblances, cette situation débouche sur la création d'un système scolaire différent par canton. Les cantons établissent certes des contacts, mais l'harmonisation n'est pas au goût du jour. L'idée d'établir une politique de mobilité des enseignants émerge (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999), mais la collaboration s'arrête là, même s'il y a des ressemblances entre les écoles des cantons.

Les écoles des cantons semblent garder la ligne et la vision tracées par la République helvétique (Brändli, 1999). Alors que Condorcet voulait une école indépendante de l'État, travaillant comme un quatrième pouvoir, la République helvétique a assimilé l'aspect public de l'école à un contrôle étatique, et ce principe n'a jamais réellement été remis en question par les cantons (Brändli, 1999). Les lois scolaires cantonales s'inspirent très largement des anciennes lois républicaines (Brändli, 1999). Le modèle fédéraliste des écoles cantonal provient donc directement de l'ancienne école centralisée de la République (Brändli, 1999). Celle-ci, malgré son échec, semble donc avoir donné l'impulsion nécessaire pour la création d'une école publique, étatique et gratuite, tout en ayant initié son aspect laïque.

La Restauration (1813-1830) suit la période de la médiation, qui est marquée par le gouvernement des conservateurs étant réfractaire à toute réforme et ayant une volonté de retour à l'Ancien Régime et donc d'abandon des idées démocratiques et libérales (Forester, 2008). De manière générale, l'Église continue d'avoir un poids important dans l'école, faisant partie des conseils d'éducation cantonale, à l'exemple d'Aarau, où les clercs constituent la moitié du conseil (Brändli, 1999).

Après la première vague d'industrialisation s'ensuit une profonde crise économique accompagnée de famine et de pauvreté extrême (Forester, 2008). Cette situation contribue à ce que les idées libérales gagnent l'adhésion de la population, de l'aristocratie et même du clergé qui semblent avoir accepté les valeurs libérales71. Les libéraux accèdent au pouvoir politique dans les années 1830 dans plusieurs

71 Max Weber considère même que le capitaliste, directement issu du libéralisme, découle du protestantisme.

cantons suisses (Hofstetter, 1999), et disposent ainsi des moyens nécessaires pour lancer des réformes économiques, mais également scolaires (Hostetter, 1999).

Cette période de révolution libérale lance la Régénération (1830-1848) marquée par un retour aux idées démocratiques et humanistes, par une reprise économique, en particulier dans les cantons protestants, plus favorables au libéralisme, ainsi que par une tendance de laïcisation de la société et de l'État, exemplifié notamment par la séparation claire des droits civiques et de l'appartenance confessionnelle (Späni, 1999). Cette laïcisation de la vie publique ne signe cependant pas l'effacement de l'Église, mais débouche plutôt sur une réorganisation juridique qui donne moins de poids à l'Église, cela dans les cantons contrôlés par les libéraux (Späni, 1999).

Dans le champ scolaire, cette période signe la lutte de contrôle de l'école entre les libéraux et l'Église. En effet, les libéraux semblent vouloir s'approprier l'école pour qu'elle véhicule ses valeurs et serve ses intérêts, entrant donc en concurrence directe avec l'Église, qui n'a aucune intention de laisser quiconque s'emparer de ce qu'était son école (Brändli, 1999). L'intérêt des cantons est « de former la jeunesse afin de réduire les charges d'assistances aux déshérités et de garantir l'ordre social en combattant la délinquance, le vagabondage et la mendicité » (Forester, 2008, p.43).

Les réformateurs libéraux d'après 1830 transforment le rôle de l'école, lui attribuant le mandat de transmettre les connaissances utiles pour tout citoyen, tout en formant sa raison et son cœur (Späni, 1999, p.235). Les pédagogues libéraux proposent plusieurs réformes, comme l'ouverture de l'éventail des matières enseignées, invitant ainsi à modifier l'équilibre des forces d'enseignement, la transformation de l'enseignement religieux, considéré comme incompris par les enfants, puisqu'enseigné en latin ou avec un vocabulaire difficile, décrivant des réalités éloignées de l'enfant (Späni, 1999, p.239), ainsi que l'adaptation des méthodes d'enseignements, toujours principalement constituées de l'apprentissage par cœur, la mémorisation et la répétition, pour les conformer aux découvertes de la psychologie du développement de l'enfant, cette science étant en cours de constitution, tout comme l'Éducation nouvelle, dont les précurseurs Pestalozzi et le Père Girard, œuvrent durant cette période selon une pédagogie active, qui dépasse rapidement les frontières nationales.

Les libéraux travaillent à rendre l'école concrètement gratuite, voyant en elle le moyen de propager leur idéal et d'établir les bases de la démocratie (Hofstetter, 1999). Ils font également le compromis de la rendre obligatoire, même si cela viole leur idéal de liberté, puisque cela permet de favoriser concrètement l'extension de la culture bourgeoise dans la population (Brändli, 1999). Quant à la laïcité, les libéraux, souvent chrétiens, considèrent que Dieu ne s'exprime pas seulement dans la Bible, mais aussi au travers de l'Histoire, de la nature ou encore des profondeurs de l'Homme, il y aurait donc une légitimité chrétienne dans la nouvelle école qu'ils mettent en place (Späni, 1999). Mais cela ne suffit plus selon eux à laisser l'école entre les mains de l'Église, bien qu'ils soient obligés de collaborer avec elle, puisqu'elle détient encore une quasi-exclusivité des enseignants, les enseignants laïcs étant rares (Criblez, Hofstetter, Magnin, 1999). De plus, une laïcisation totale poserait un problème financier important aux cantons, puisque lorsque les clercs enseignent, c'est l'Église qui les paye (Criblez, Hofstetter, Magnin, 1999). Le renouvellement des enseignants est donc difficile.

Fort de cet avantage, l'Église catholique réagit aux idées de réformes scolaires libérales par une levée de boucliers, refusant ces réformes et faisant pression pour la création d'une école confessionnelle d'État, se battant pour garder le contrôle (Späni, 1999). Alors qu'un gouffre se creuse entre l'idéal scolaire libéral et celui de l'Église catholique, les protestants font pencher la balance en faveur de la laïcité (Späni, 1999). En effet, les protestants défendent les libertés de conscience et de croyance, et ne voient pas d'un bon œil l'établissement d'une école confessionnelle d'État dont les dogmes sont figés et protégés. Les protestants vont donc petit à petit ne plus s'opposer à la laïcisation, menant l'Église à perdre petit à petit sa position dominante (Späni, 1999).

Dans les années 1850, le pouvoir de l'Église dans l'école des cantons libéraux se limite à avoir un droit de regard sur les moyens d'enseignement de l'éducation religieuse, même si officiellement, les écoles restent confessionnelles (Späni, 1999). Après la crise économique, soit dès 1860, l'école est organisée de façon à ce qu'aucune confession ne soit défavorisée, pour des raisons de droit civique, mais aussi d'économie, puisque cela permet la fusion de petites écoles voisines aux confessions opposées. Les enseignants peuvent être de n'importe quelle confession, mais ils n'ont plus le droit de faire de la propagande confessionnelle, religieuse ou politique à l'école (Späni, 1999).

La relation entre l'État et l'Église, ainsi que leur interaction dans l'école et les lois encadrant cette dernière sont influencées par les forces au pouvoir dans les cantons, selon que la majorité appartienne aux conservateurs, aux libéraux ou aux radicaux (Späni, 1999). Or, le divorce entre l'Église et l'État est consommé lorsque les radicaux sont au pouvoir. Nettement moins chrétiens, ceux-ci remettent directement en question la Bible comme vérité immuable, la considérant plutôt comme construction historique relevant donc d'un mythe universel (Späni, 1999) et se montrent beaucoup plus virulent contre l'Église et veulent pousser bien plus loin la séparation entre l'Église et l'État, allant jusqu'à former des expéditions militaires, dites des corps francs, contre le canton de Lucerne qui avait décidé de donner aux jésuites la responsabilité de la formation supérieure (Münger, 2005).

Le conflit atteint son apogée lorsque les cantons catholiques décident de signer un pacte défensif entre eux, entre autres pour défendre l'instruction catholique, malmenée par les radicaux – certains cantons ont chassé les jésuites de leur territoire et confisqué leurs biens –. Cette alliance, appelée Sonderbund, est jugée contraire au pacte fédéral, et la Diète fédérale décide en 1847 de la dissoudre par la force, nommant Dufour général. Cette courte guerre civile – 25 jours – est remportée par la Diète sans grandes effusions de sang, alors que les grandes puissances menacent d'intervenir. La Diète réaffirme sa souveraineté et dote la Suisse d'une nouvelle constitution en 1848, à tendance libérale radicale (Roca, 2013), qui réaffirme la souveraineté cantonale quant à la gouvernance de l'école.

Le Kulturkampf et la Constitution de 1874

Même si le Sonderbund marque la victoire des libéraux radicaux et que la Constitution de 1848 leur est favorable, elle ne règle cependant pas complètement le problème de la laïcité et plus profondément du fossé entre la pensée cléricale et la pensée libérale. Radicaux et conservateurs continuent de s'opposer sur de nombreux points. Les conservateurs considèrent que le progrès, le libéralisme et l'État moderne sont des erreurs sociales et s'opposent à l'État radical (Forester, 2008,

p.46) alors que celui-ci tente d'achever la séparation de l'Église et de l'État, tout en inversant la hiérarchie centenaire en soumettant l'Église à l'État.

Le conflit connaît un nouveau sommet lors du Kulturkampf. De manière générale, les clercs considèrent que l'autorité suprême revient à l'Église et non pas à l'État, et donc qu'ils ne sont pas soumis à la constitution. Excédé par cette attitude, les radicaux sont encore plus outrés lorsque le dogme l'infaillibilité pontificale est validée par Rome, divisant l'Église catholique elle-même entre catholiques chrétiens et catholiques romains. S'ensuit une opposition forte aux partisans d'un ultramontanisme et à une nouvelle contestation à l'encontre des congrégations religieuses, lesquelles sont encore fortement impliquées dans le système scolaire. Les protestants sont épargnés par le mouvement, puisqu'ils sont de manière générale favorables à la laïcité et au libéralisme (Späni, 1999). Le pape critique personnellement la querelle suisse, menant le conseil fédéral à rompre ses relations diplomatiques avec le Saint-Siège. (Xavier Bischof, 2009).

La répercussion du Kulturkampf est importante dans le monde scolaire (Hofstetter, 1999) puisqu'il contribue fortement à asseoir la laïcisation de l'école (Jenzer, 1999). En effet, l'un des objectifs des radicaux est l'éviction complète des ecclésiastiques et des congrégations de l'école et de l'enseignement. Alors que l'Église catholique est divisée, le conflit tourne à l'avantage des radicaux puisque la Constitution de 1874 oblige les cantons à créer et à superviser une école primaire dispensant une instruction suffisante, cette école étant obligatoire, gratuite et non confessionnelle, ancrant de fait un État enseignant disposant du monopole de l'éducation scolaire (Hofstetter, Magnin, Criblez, 1999). Cette constitution scelle l'avenir de l'école, l'ôtant définitivement des mains de l'Église au profit de ses adversaires, les libéraux-radicaux.

Ironie de l'histoire ou fatalisme du genre humain, lorsque les libéraux et radicaux définissent les formes de leur nouvelle école étatique, démocratique, laïque, qui se veut clairement en rupture avec le monde ecclésiastique, ils reproduisent le seul modèle qu'ils ont connu, le modèle clérical. L'école publique radicale dispose en effet des mêmes caractéristiques que les école congrégationnistes (Bouillé, 1988). Elle dispose de ses prêtres, les instituteurs, qui sont alors les exécuteurs dévoués des politiques d'éducation, considérés comme « missionnaires de la science » et « apôtres de la vérité » (Hameline, 1983, cité par Hofstetter & Schneuwly, 2000).

Dans plusieurs cantons, la nouvelle Constitution n'amène rien de nouveau puisque ces dispositions scolaires sont déjà en vigueur. Pour d'autres, la séparation de l'Église et de l'État est imposée par la Confédération. Une certaine résistance se développe dans certains cantons catholiques, sans que la Confédération ne puisse réagir, puisque la Constitution ne l'y autorise pas. Cela amène en outre des problèmes de mobilité, puisque la Constitution de 1874 garantit la liberté d'établissement et permet un certain mouvement de population, pourtant freiné par le fait qu'en déménageant dans certains cantons, les élèves se retrouvent dans une école dispensant une autre confession que la leur ainsi qu'un tout autre programme. (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999)

Devant ces problématiques relevant de l'épilogue du Kulturkampf, les radicaux envisagent une centralisation de l'école et un pilotage fédéral, en donnant à la confédération des compétences accrues dans le domaine scolaire, afin de lui permettre d'agir à l'encontre des cantons catholiques

conservateurs récalcitrants. En 1882, le peuple suisse désavoue ce projet en rejetant le projet dit de bailli scolaire, mettant un point final au Kulturkampf. L'école reste une prérogative des cantons, les vingt-cinq systèmes scolaires cantonaux constituant un véritable bouclier du fédéralisme (Kemnitz, 1999). Pourtant, la Confédération parvient à trouver un moyen d'avoir son mot à dire sur les systèmes scolaires cantonaux.

L'examen scolaire des recrues : un instrument de contrôle scolaire pour la Confédération

Alors que les forces centralisatrices de la confédération ne parviennent pas à mettre en place un système de contrôle ni des lois contraignantes pour les cantons concernant une instruction dite « suffisante » par la Constitution, les radicaux, en force au gouvernement, trouvent cependant un moyen détourné d'évaluer les cantons et leur système éducatif.

Dès 1817, la Diète crée un centre de formation pour les besoins spécifiques de l'armée. Les recrues ne sont acceptées que si elles répondent aux exigences scolaires (Lustenberger, 1999). Par la suite, certains cantons mettent en place des examens scolaires pour les recrues afin d'évaluer l'état de l'école dans leur territoire (Lustenberger, 1999). En effet, l'examen de l'école de recrue est le moyen le moins coûteux, mais aussi l'unique moyen, de vérifier les acquis au travers de l'école obligatoire ; il met en évidence les carences des systèmes scolaires cantonaux (Lustenberger, 1999). Lorsque les recruteurs interrogent les recrues sur leurs insuffisances, celles-ci pointent une scolarité courte et sporadique, notamment à cause du travail (usine et paysannerie), l'oubli des connaissances non utilisées ou encore un manque d'intelligence (Lustenberger, 1999).

Ces examens de recrue deviennent le miroir de l'instruction publique pour l'opinion publique (Lustenberger, 1999), en grande partie parce que les résultats sont abondamment médiatisés par la presse (Forester, 2008). En 1870, les quatre puissances militaires entourant la Suisse inquiètent et dévalorisent le système militaire cantonal. La Constitution fédérale de 1874 renforce l'armée nationale en la mettant sous la responsabilité de la Confédération, qui obtient également le droit de décider des exigences pour l'incorporation des recrues. Cette constitution fixe également dans la constitution les premiers articles fédéraux sur l'instruction obligatoire, qui doit être suffisante, gratuite, laïque et obligatoire, sans toutefois laisser aucune emprise centralisante à la Confédération (Lustenberger, 1999).

Celle-ci profite cependant de ses nouvelles prérogatives militaires pour instaurer un examen systématique des recrues pour vérifier leur niveau scolaire (Lustenberger, 1999). Dès le premier jour, tous y passent, même les inaptes. La lecture, l'écriture, le calcul et le civisme sont testés. Le bureau des statistiques suisse est chargé des analyses et de la publication des résultats, la liste des moyennes des recrues de chaque canton, puis même de chaque district et de chaque commune, est publiée, ainsi que le nombre d'analphabètes.

Ce système répond directement à une volonté centralisatrice de la Confédération, et met en exergue les concurrences entre cantons en les poussant à améliorer leurs écoles (Ruchat, 1999, p.208). Le conseil fédéral semble bien décidé à faire avancer le « char école » dans tous les cantons en exerçant l'émulation entre cantons par l'organisation consciencieuse de ces examens, leur diffusion et leur

politisation (Lustenberger, 1999). En effet, ces examens ayant une certaine notoriété dans l'opinion publique, les résultats font directement pression sur les cantons et même sur les communes, donc sur les enseignants, qui peuvent être identifiés et leurs compétences directement rattachées aux résultats des élèves recrues. Certaines communes créent parfois même des diplômes d'excellences selon les résultats des tests. La Confédération commence même à proposer des subventions aux cantons ayant les plus mauvaises moyennes (Lustenberger, 1999).

Plus encore, ces tests ont des effets normatifs sur les contenus scolaires cantonaux (Lustenberger, 1999). Alors que dans un premier temps, des cours sont organisés dans les casernes pour permettre aux recrues de rattraper le retard par rapport aux exigences fédérales, dans un deuxième temps, les cantons commencent à préparer leurs élèves en fin de scolarité spécifiquement pour l'examen des recrues (Lustenberger, 1999).

Cependant, Lustenberger (1999) indique que ces examens souffrent de grandes lacunes méthodologiques et ont donc une validité plutôt limitée. La Confédération cesse cette pratique lors de la Première Guerre mondiale.

En ligne directe avec la formation militaire, la Confédération dispose également de compétences quant à l'organisation de la gymnastique scolaire, qui est la seule branche fédérale de l'instruction obligatoire (Forester, 2008, p.67). La Confédération fixe le nombre d'heures et le contenu de cet enseignement, réalisé par les cantons qui doivent rendre des comptes.

La fin du 19e siècle

En 1885, il ne reste que très peu d'écoles tenues par les congrégations (Jenzer, 1999). L'Église a donc perdu son contrôle sur l'école, même si la société reste encore largement influencée par la chrétienté. En effet, « les catholiques-chrétiens et les radicaux ne voulaient pas, à dire vrai, une laïcisation de l'école, mais bien plutôt une école d'État non confessionnelle tout en étant résolument chrétienne » (Jenzer, 1999, p.53). L'école reste d'obédience chrétienne, tout en ayant perdu tout lien direct avec le clergé.

A la fin du 19e siècle, malgré des différences cantonales notables, l'école primaire est bien institutionnalisée et concrétisée dans les domaines les plus importants (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999). La gratuité, l'obligation et la laïcité de l'école sont la plupart du temps respectées.

Or, le mouvement démocrate de la fin du 19e questionne la nature de l'État et veut permettre au peuple d'exercer sa souveraineté, en utilisant l'école comme institution de formation citoyenne, en enseignant l'exercice des droits démocratiques (Criblez, Hofstetter & Magnin, 1999). L'État libéral devient le seul maître du peuple au travers de l'école, réduisant au silence ceux qui interrogent et

contestent les doctrines libérales et réduisant ainsi le pluralisme scolaire – cela était plutôt paradoxal pour une démocratie 72 – (Hofstetter, 1999).

Les écoles, devenues non confessionnelles, sont considérées comme un facteur d'intégration et d'unité, ayant pour but de désamorcer les tensions religieuses en dotant chaque citoyen d'une raison – opposée au fanatisme et au dogmatisme – et en lui donnant l'opportunité de l'utiliser, dans le cadre de l'idéal républicain et de sa morale (Hofstetter, 1999). L'obligation scolaire, valable aussi pour les femmes même si elles ne votent pas, « a pour première fonction d'élargir l'emprise politique sur les consciences et les intellects, afin de frapper du sceau de l'État la formation des nouvelles générations » (Hofstetter, 1999, p.163) et ainsi réduire une fois pour toutes l'emprise de l'Église. L'interdiction des écoles congrégationistes assoit la puissance publique et son école et amenuise le réseau privé (Hofstetter, 1999). À la fin du 19e, la légitimité de l'école publique n'est plus remise en question et constitue l'un des piliers fondamentaux de la démocratie (Hofstetter, 1999).

L'école suisse pendant les guerres mondiales

Lorsque la Première Guerre mondiale survient, la Suisse et son Conseil Fédéral ne sont pas très bien préparés, cela d'autant plus qu'une crise morale fait rage entre les régions latines et alémaniques, qui diffère sur le belligérant à soutenir, ce qui met en exergue les tensions.

L'école subit de plein fouet les influences de la guerre. Les enseignants sont mobilisés comme n'importe quel autre homme, provoquant la fermeture de nombreuses classes faute de remplaçants. La situation économique se détériore rapidement, augmentant l'absentéisme des élèves, qui travaillent pour apporter un revenu supplémentaire à leur famille, puisque les soldats ne reçoivent pas d'allocation pour perte de gain, ou pour parer au manque de main-d'œuvre.

Une première réflexion politique prend de l'ampleur concernant le rôle de l'éducation et de l'école pour combler le fossé moral et unifier le pays par un enseignement national à vocation patriotique et unificatrice, mais ce projet n'est pas mis en place avant la fin de la guerre. La question se pose cependant à nouveau dans l'après-guerre, puisque des idéologies à tendances nazies s'implantent en suisse sous le regard désapprobateur de plusieurs gouvernements cantonaux, qui réagissent en rédigeant des lois interdisant toute propagande politique à l'école ainsi que le port de l'uniforme.

Cette situation qui démontre que certains suisses s'identifient à des idéologies nationalistes étrangères remet au goût du jour l'importance de créer une unité nationale bien suisse, notamment en enseignant une histoire suisse à l'école, mais aussi une géographie suisse, les langues nationales suisses et même des chants suisses, qui deviennent donc des vecteurs de patriotisme pour promouvoir les valeurs suisses que sont la démocratie, le fédéralisme et le pluralisme culturel.

72 En parlant de Genève, Hofstetter (1999) avance que : « tout se passe comme si l'état libéral genevois était moins soucieux de défendre les principes fondateurs de la démocratie (en particulier de garantir la liberté et l'égalité), que de conforter l'ordre social et le pouvoir établi et de faire de l'Etat le seul instituteur de la nation. A la proclamation d'une liberté – la liberté de l'enseignement – la démocratie n'associe-t-elle pas étroitement la multiplication des contrôles et des réglementations, sinon quelques tentations aux monopoles par ceux-là mêmes qui se font les défenseurs de la liberté ?» (p.166-167)

Cependant, le conseil fédéral se montre très prudent et évite de proposer des lois fédérales centralisatrices. Les cantons sont cependant appelés à répondre à leur devoir patriotique et civique dans le domaine de l'éducation, alors que la Confédération se charge de renforcer le civisme en enseignant les recrues.

Le pays est un peu mieux préparé lorsque la Deuxième Guerre éclate, à peine 20 ans après la fin de la première. Les prix et les loyers sont contrôlés, les familles des soldats reçoivent une allocation pour perte de gain, des réserves de nourriture ont été prévues. Cependant, la mobilisation des enseignants reste problématique, à cela s'ajoute, la réquisition des bâtiments scolaires pour les besoins de l'armée. Les journées sont entrecoupées d'exercices d'alertes et de descentes aux abris, rendant l'enseignement difficile. Celui-ci est réduit voire suspendu, et les enseignants encore en poste n'arrivent pas à tenir leur programme.

Bientôt, une grave pénurie de charbon se déclare, et les salles de classe sont les premiers locaux que l'on arrête de chauffer pour économiser, puisqu'elles ne sont pas utilisées jour et nuit. Cette situation provoque l'allongement des vacances pour réduire le nombre de jours à chauffer les classes, la réduction des heures de classe par jour, voire même une rotation des classes dans le seul local chauffé du bâtiment ou encore la tenue de la classe chez l'enseignant.

De plus, les réserves de nourriture sont insuffisantes pour garantir une alimentation suffisante. On manque de légumes, de produits laitiers, de fruits. Les médecins informent les enseignants que certains retards et problèmes d'attention sont dus à des carences alimentaires graves, qui affectent directement les capacités d'apprentissage. L'hygiène est aussi en cause, puisque le manque d'eau chaude et de savon permet aux maladies infectieuses de gagner du terrain.

Comme lors de la Première Guerre, le manque de main-d'œuvre crée un appel pour le travail des enfants, qui se rendent en fabrique pour soutenir l'effort de guerre. Les femmes ont également la possibilité de prendre la place des enseignants occupés sur le front.

Selon notre hypothèse, le temps des guerres n'est pas favorable à des changements scolaires, puisque ce n'est pas la priorité, et que de manière générale, le niveau scolaire baisse. Cependant, il semble que même durant cette période, certains cantons entreprennent de réformer leur école. Il s'agit notamment de décharger le programme scolaire et de revaloriser les activités manuelles, notamment en développant les méthodes Pestalozzi. Ces réformes semblent cependant avoir un lien direct avec le contexte historique : si le temps scolaire est réduit, il semble logique d'alléger le programme pour le rendre réalisable. Les enfants ayant à travailler pour l'effort de guerre, il est judicieux de valoriser les activités manuelles.

C'est plutôt lorsque la paix revient que les réflexions sur l'école reviennent en force, avec leur lot de réformes. En effet, « La tragédie mondiale (de la Première Guerre mondiale, ndla) renforce la conviction que c'est par l'éducation que l'on peut enrayer la barbarie » (Hofstetter, 2007, p.116). Alors que du temps des réformes libérales, on pensait que l'éducation promettait paix, prospérité et progrès, on se rend compte que ce n'est pas aussi simple que cela, et que l'école peut être instrumentalisée dans les deux sens. Les efforts de réforme d'après-guerre ont donc premièrement pour but d'éviter un nouveau bain de sang en mettant l'accent sur les droits de l'Homme, sur la

richesse de l'altérité et sur la non-violence. La société comprend que de former les élèves à être obéissants dans des écoles-usines risque plus de conduire à un nouveau désastre. La formation de la raison et de l'esprit critique revient au premier plan. L'importance de l'apprentissage de la liberté à l'école est pensée par Piaget et Nobs, lequel déclare que seule l'éducation peut sauver l'humanité de la ruine morale et matérielle (p.97)

> La guerre incite aussi à une réflexion sur la mission de l'école. Les associations d'enseignants demandent une révision des plans d'études afin de promouvoir une école démocratique qui enseigne le respect des valeurs morales et des droits de l'Homme (Forester, 1998, p.98).

L'après-guerre est une période euphorique, où la société de consommation prospère, où les normes sont diluées dans une aspiration à la liberté totale. Au niveau éducatif, l'enfant est remis au centre, signifiant une évolution des figures d'autorité dans la famille, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'autorité du maître. « Alors que la culture scolaire demeurait ancrée dans les logiques méritocratiques et sélectives de l'école républicaine, les familles étaient déjà engagées dans des pratiques éducatives libérale et permissive qui ne pouvaient qu'entrer en contradiction avec les principes dominants à l'école » (Troger, 2006 p.181). Dès lors, la culture sociale de la jeunesse s'oppose directement à la culture scolaire, effritant le prestige de l'enseignant et le confrontant à de nouvelles problématiques de gestion de classe. Paradoxalement, la reprise économique des Trente glorieuses débouche sur une massification de l'école secondaire au travers d'un discours d'égalité des chances. Cette rhétorique débouche sur une déception lorsque l'on se rend compte, notamment au travers de l'étude de Bourdieu et Passeron (1967) que ce nouveau public n'est pas bien préparé socialement et scolairement à affronter l'école bourgeoise.

Annexe 2.2 Historique des sciences de l'éducation et de la pédagogie

Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur l'histoire des sciences de l'éducation. Dans les deux historiques précédents, nous avons déjà abordé l'émergence des sciences de l'éducation comme un élément central, il s'agit désormais de s'y plonger plus en détail. Nous commencerons par expliciter les contextes et les conditions sociales, scolaires et scientifiques qui forment le terreau propice à l'émergence de ces sciences de l'éducation, puis nous retracerons leur histoire depuis la fin du 19e siècle jusqu'à nos jours. Nous tenterons alors de dégager quelques spécificités propres à ces sciences, pour discuter ensuite de leur place aujourd'hui, en particulier pour l'école et pour la formation des enseignants. Nous aborderons également le lien complexe qui relie sciences de l'éducation et profession enseignante.

Pour que cet historique soit bien contextualisé, il est important, avant même de commencer de prendre le temps de préciser deux éléments, à savoir la terminologie de notre objet ainsi que l'échelle d'analyse.

Précisions terminologiques et précisions d'échelles

Les sciences de l'éducation désignent un champ disciplinaire universitaire (Hofstetter & Schneuwly, 2007) qui traite des situations d'éducation. Une part importante des recherches de ce champ concerne le monde scolaire, et historiquement, comme nous le verrons, la naissance et le développement des sciences de l'éducation sont étroitement liés au développement de l'école publique. Cependant, aujourd'hui, les sciences de l'éducation couvrent un champ plus large, incluant par exemple le système familial, la déviance, l'enseignement aux adultes. Un des précurseurs des sciences de l'éducation francophone moderne propose la définition suivante : « Les sciences de l'éducation sont donc constituées de l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations des faits d'éducation » (Mialaret, 1976, p.33)

Les sciences de l'éducation ne sont cependant pas apparues sous ce nom. Appelées d'abord « pédagogie », puis « science de l'éducation » au singulier, elles apparaissent également sous les noms « sciences pédagogiques », « recherche éducationnelle », « psychologie de l'éducation », « psychologie pédagogique », ou encore « pédagogie expérimentale » (Lussi Borer, 2017). Au final, leur appellation sous la forme « sciences de l'éducation » au pluriel semble cependant avoir fait consensus en francophonie. En suisse alémanique, elles sont nommées Erziehungswissenschaft ou Bildungforchung, alors qu'en anglais le vocable d'« Educational research » semble faire l'unanimité (Hofstetter & Schneuwly, 2001a). Dans ce travail, nous utiliserons les mots « sciences de l'éducation » pour les désigner, cela même lorsque nous discuterons de périodes précédant le consensus qui leur a attribué ce nom. Malgré quelques anachronismes que provoqueront ce choix, nous considérons qu'il permet de gagner en clarté.

Ainsi, les appellations multiples des sciences de l'éducation, qui varient selon les contextes spatiaux, sociaux, culturels, linguistiques et historiques, indiquent le caractère mouvant et hybride du champ

disciplinaire, dont les contours terminologiques et disciplinaires restent encore flous (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). En effet, ce qui est enseigné dans le champ disciplinaire que l'on pourrait appeler sciences de l'éducation diffère selon les périodes et les endroits (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

Ainsi, l'émergence des sciences de l'éducation comprend nécessairement des dimensions à la fois locales et internationales (Hofstetter & Schneuwly, 2002). En effet, l'essor des sciences humaines et donc des sciences de l'éducation est un mouvement général, international (Laot & Rogers, 2015). Hofstetter et Schneuwly (2000), experts de l'historiographie des sciences de l'éducation, considèrent effectivement que leurs évolutions sont similaires d'un État-nation à un autre, tout en spécifiant que la chronologie et la configuration de ces évolutions restent spécifiques à la nation, à la culture, à la société et à l'économie dans lesquelles elles s'insèrent. De plus, ces auteurs mettent en garde contre toute vision trop linéaire ou historicisante, rendue impossible par les nombreux retournements de situation qui la jalonnent (Hofstetter & Schneuwly, 2002).

Hofstetter et Schneuwly (2007) considèrent que le cas suisse est particulièrement intéressant, en cela que cette Confédération se trouve à la croisée de traditions académiques et culturelles contrastées, vivant de plein fouet le mélange d'idées et d'influences provenant de toute part, en particulier de l'Allemagne et de la France. Le système fédéraliste, qui s'applique aux systèmes éducatifs, laisse cohabiter de nombreuses configurations différentes, « constituant ainsi à elles seules un laboratoire pour tenter de cerner l'effet de traditions académiques différentes sur les premiers développements des sciences de l'éducation. » (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.3)

Ainsi, comme pour les deux historiques précédents, nous avons choisi de faire intervenir des auteurs et des ouvrages traitant des sciences de l'éducation en général pour prendre en compte l'objet dans sa globalité, tout en ciblant des auteurs et des ouvrages parlant plus spécifiquement de la Suisse romande pour faire apparaître ses spécificités. De manière générale, nous avons constaté que les auteurs s'accordent sur la plupart des sujets. Nous avons également la chance d'avoir en Suisse deux spécialistes reconnus du sujet en les personnes de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, qui traitent aussi bien de la problématique d'un point de vue global que local, soit en Suisse romande. Ces deux auteurs seront largement mobilisés.

Contexte d'émergence des sciences de l'éducation

Contexte scolaire

Les sciences de l'éducation émergent donc en marge d'une demande étatique et sociale, qui cherche à accroître les qualifications des enseignants, cela en vue d'augmenter le rendement scolaire, considéré comme un facteur clé de la modernité (Hofstetter & Schneuwly, 2007b). Mais le contexte scolaire est également propice à l'établissement d'une nouvelle science.

> Un formidable engouement pour les questions éducatives traverse le 19e siècle occidental, convaincu que l'école constitue l'une des principales scènes ou se joue le devenir de la nation comme de chacun de ses membres. Cet idéal collectif favorise la généralisation de la scolarisation et l'édification d'une instruction publique organiquement et juridiquement liée à la puissance publique ; les systèmes d'éducation se différencient pour répondre à des demandes diversifiées et croissantes de qualification ; les praticiens se constituent en corps professionnels pour s'ériger en interlocuteurs légitimes dans la définition de leurs fonctions, statuts, qualifications ; l'école focalise volontiers toutes les attentions, autant pour le potentiel qu'elle recèle que les problèmes (difficultés d'apprentissage, échecs scolaires, surmenage, ajustement des programmes sur les aptitudes individuelles et les pressions socioéconomiques, discriminations scolaires, etc.) que dévoile son développement. Ces investissements éducatifs et transformations structurelles s'accompagnent d'une demande renforcée de théorisation pédagogique pour être en mesure de résoudre ces problèmes et de garantir l'efficience du système et des pratiques pédagogiques. C'est une même dynamique qui favorise, a cette même époque, l'avènement de nouvelles disciplines scientifiques ayant pour objet l'homme et le social et prônant la nécessité et la possibilité d'approches empiriques pour mieux appréhender les phénomènes sociaux et répondre aux « nouvelles questions sociales » (Hofstetter & Schneuwly, 2007b, p.4)

Suite au développement des systèmes scolaires, et à l'entrée de la quasi-totalité de la population à l'école, les enseignants sont confrontés à de nouveaux défis, dont la résolution nécessite de nouvelles connaissances. Les enseignants se regroupent et créent des associations afin d'être des interlocuteurs légitimes, capables de discuter de leur fonction, de leur statut et de leur formation (Hofstetter et Schneuwly, 2007). Celle-ci se déroule de plus en plus dans les écoles normales et parfois dans les universités, lesquelles ont également besoin de références légitimes sur lesquelles baser les savoirs enseignés.

Mais les enseignants eux-mêmes cherchent à accroître leur formation, d'une part pour améliorer leurs compétences et parvenir à faire face au nouveau public universel de l'école, mais aussi dans l'idée d'améliorer leur statut, leur reconnaissance sociale et donc leur rémunération (Hofstetter & Schneuwly, 2000 ; 2007).

En ce sens, une formation plus poussée des enseignants suscite l'intérêt, mais aussi la méfiance de l'administration, qui ne veut pas perdre la main mise sur les professionnels de l'école (Hofstetter & Schneuwly, 2007b). L'État est intéressé à augmenter le prestige des enseignants et donc de son école, mais il cherche également à maintenir une gestion économique stricte et à garder une emprise idéologique et politique sur son personnel (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Si une science doit être développée, l'État cherche à garder le contrôle de l'octroi des diplômes et des formations afin de se garantir des fonctionnaires fidèles et compétents, alors qu'il est le principal employeur. L'État charge d'une part l'université d'assurer une partie de la formation des enseignants pour ce qui concerne les sciences de l'éducation, précipitant ainsi leur institutionnalisation universitaire, mais il cherche d'autre part à en garder le contrôle (Lussi Borer, 2017).

Le raisonnement dominant considère donc que le développement d'une science de l'éducation amènera une meilleure connaissance de l'enfance, laquelle, si elle est intégrée dans la formation des enseignants, influencera directement et positivement les pratiques pédagogiques (Hofstetter, 2007), ce qui par extension permettra d'améliorer l'instruction des élèves (Lussi Borer, 2017).

> C'est ainsi que la scolarisation de masse et le développement des systèmes scolaires « (…) s'accompagnent d'une demande renforcée de théorisation pédagogique et débouche en de nombreux endroits, dès la fin du XIXe et tout au long du XXe siècle, sur la constitution de cursus d'enseignement sanctionnés par des diplômes, l'émergence de réseaux de communications, de chaires et de chercheurs centrés sur l'analyse des problématiques éducatives ; on assiste ainsi à l'avènement d'un nouveau champ disciplinaire spécialisé dans la production de savoirs se rapportant aux phénomènes éducatifs, qui lui-même s'édifie largement en référence aux savoirs déjà existants » (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, pp.31)

Contexte scientifique

Alors que l'Église perd de son influence et de son autorité sur le monde social, concurrencée par les idéaux humanistes et des Lumières qui se répandent et colonisent les représentations collectives, l'essor des techniques complexifient la division du travail et nécessite de nouvelles connaissances ainsi que de nouvelles formations de plus en plus spécialisées. La science devient la nouvelle institution de légitimation du savoir, concurrençant directement la religion et gagnant le monopole de la production des connaissances.

Or, la signification de la science est mouvante selon les époques. Désignant au 17e siècle un ensemble de pratiques habiles et quantitativement importantes, elle se centre plutôt sur des savoirs pratiques, désignant un art, un ensemble de techniques complexes accompagnés d'une préoccupation morale (Schurmans, 2001). Au 18e siècle, la science désigne toute connaissance exacte, universelle et vérifiable, et elle s'exprime par des lois (Schurmans, 2001). Au 19e siècle, la définition de ce qui est scientifique prend en considération des questions de méthodes qui doivent être définies, systématiques, précises, reproductibles (Schurmans, 2001 ; Plaisance & Vergnaud, 2012), alors que la question morale devient éthique.

Tout au long de cette évolution des conventions[73] scientifiques, les institutions académiques sont en pleine redéfinition et en pleine croissance (Hofstetter & Schneuwly, 2007), alors que la science devient une institution centrale pour la production et la légitimation des connaissances, lesquelles sont

[73] Sur la nature de la science, de la connaissance et de la vérité : « Les quelques remarques qui précédent font état d'un point qui me semble important pour la suite de ce propos. Ce que j'en retiens, en effet, au-delà des aspects propres aux sciences de l'éducation, c'est qu'un débat constant, dont témoigne l'Histoire des idées, est produit - et se produit autour de l'origine de la connaissance, de sa finalité et de son objet. Que ce débat collectif porte largement sur la place de l'homme au monde et sur le statut de la vérité. Et que ce débat non clos propose des éléments de réponse structurée en points de vue partiellement contradictoires qui, à la fois, balisent la poursuite actuelle du débat et constituent les matériaux de base des propositions novatrices qui peuvent se faire jour. Qu'il s'agisse, comme ici, des sciences de l'éducation ou de toute autre discipline particulière, la question est du même ordre : les critères de l'activité scientifique et ceux qui président aux distinctions entre disciplines ne sont jamais que des critères. Ceci signifie que ce qui est science - ou ce qui appartient à telle ou telle discipline - ne peut en aucune manière être compris en termes objectivistes : il s'agit, tout au contraire, d'un état de convention, plus ou moins stabilisé, légitime ou mis en doute. Plus ou moins cristallisé dans des institutions et objective dans des pratiques. Mais qui reste, toujours, une question de point de vue : ce qui est scientifique, ce qui est social dépend d'un état sociohistorique des conventions, toujours imparfaites, portant sur la définition de la science et sur celle du social. » (Schurmans, 2001, p.209)

mobilisées dans tous les domaines du monde social, en particulier pour légitimer l'action sociopolitique (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Alors que l'industrialisation et la technologisation de la société ont déjà permis le développement des sciences naturelles (mathématiques, physique, biologie, chimie) qui se sont institutionnalisées, les problématiques sociétales laissent entrevoir la possibilité de faire intervenir la science et les approches empiriques pour appréhender l'homme et le social (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Les sciences sociales et humaines émergent entre 1880 et 1920 (Friedrich, 2001).

Ces sciences doivent cependant faire preuve de combativité pour gagner leur légitimité académique, puisqu'elles remettent en cause la dominance jalousement gardée de la philosophie et lui font concurrence (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

« Les sciences sociales émergent comme disciplines académiques en même temps que se construisent les États-nations, conviées à contribuer à cette construction dans une imbrication complexe où ces sciences trouvent dans le social et le politique même les fondements de leur première légitimation » (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.10). Les frontières disciplinaires restent cependant encore mouvantes, perméables, non-définies et non-stabilisées, puisque chaque discipline emprunte aux autres concepts et méthodes, cherchant à se faire une place et à gagner en autonomie (Hofstetter & Schneuwly, 2007b).

> Les sciences sociales en sont venues à faire parties intégrantes de la modernisation des sociétés occidentales aux 19e et au début du 20e siècle. Leur émergence s'insère dans le cadre d'une articulation dialectique entre, d'une part, les transformations sociales, politiques et économiques liées à l'avènement des sociétés libérales et à l'essor de l'industrialisation, sources de problèmes le plus souvent inédits et de questionnements nouveaux et, d'autre part, le développement des États nationaux, parlementaires, et par la suite interventionnistes confrontés à des impératifs de gestion et de règlementation. (...) Les sciences sociales, en tant que tentative de comprendre le fonctionnement de la société, se situent au carrefour de différents espaces du monde social, dans lesquels elles trouvent à la fois des matrices théoriques et des dynamiques de promotion. Elles se rattachent ainsi aux réflexions et aux préoccupations nourries par les divers milieux soucieux de porter remède à une « question sociale » devenue lancinante. (...) Ces milieux qui forment, dans leur multiplicité, une sorte de nébuleuse réformatrice requièrent, pour leurs besoins interventionnistes, l'élaboration de données théoriques sur la société, selon le principe qui veut que la connaissance soit la condition de l'action. (Le Dinh, 1997b, pp.5 et 8, cité par Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.5)

En parallèle, d'autres disciplines auparavant considérées comme des arts se font une place dans le monde académique, et disposent d'une vocation avant tout professionnalisante, formant pasteurs, juristes, avocats ou médecins (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Les universités ont en effet tout à gagner à héberger des cursus professionnalisants, ceux-ci attirant un grand nombre d'étudiants et favorisant leur financement.

> Le réseau des hautes écoles, en effet, fait l'objet d'une profonde restructuration durant les dernières décennies du 19e siècle, favorisant, en référence au modèle humboldtien, la professionnalisation de la recherche scientifique, de nouvelles spécialisations et délimitations disciplinaires, tandis que parallèlement se renforce la vocation sociale sinon professionnalisante de

> certaines d'entre elles. La reconnaissance d'une université ou d'une faculté étant dépendante de la fréquentation estudiantine, les universitaires se montrent sensibles aux demandes professionnalisantes, tout du moins pour certaines professions, bien reconnues (juristes, médecines, pasteurs, savants) (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.264).

Pourtant, la profession enseignante peine à faire entrer sa discipline de référence dans le monde académique, au côté des juristes et des médecins à l'université (Hofstetter & Schneuwly, 2007). En effet, le faible statut d'alors des écoles normales - surnommées écoles des pauvres -, la peur d'un interventionnisme de l'État dans l'université, la dévalorisation des savoirs enseignés à l'école primaire ou encore une certaine contestation quant à la pertinence même de l'existence de cette science si proche d'un art et si hétérogène, freinent la consolidation d'un cursus universitaire de formation des enseignants.

De plus, la tradition universitaire héritée du Moyen Âge n'est pas favorable à la construction d'une science basée sur des pratiques professionnelles. Bien que la médecine soit une discipline universitaire, ses aspects pratiques n'y entrent pas, la chirurgie est par exemple laissée au barbier, dont la formation se fait hors université (Bourdoncle, 2007). « Tous ces savoirs du corps, qui s'apprennent par imitation et dressage, et non par le seul travail avec des mots, ne pouvaient s'enseigner à l'université, lieu de l'écrit » (Bourdoncle, 2007, p.137). Si le monde académique peut tolérer une science de l'éducation pour former les enseignants, l'apprentissage pratique n'est pas le bienvenu. Ainsi, appuyées par des forces considérables, notamment l'État, les associations de professionnels, et un engouement social sans précédent pour les questions éducatives, les sciences de l'éducation parviennent à se faire une place à l'université comme discipline académique, centrée sur la connaissance, alors que ses côtés pratiques sont laissés aux écoles normales.

En conclusion, nous remarquons que « L'émergence des sciences sociales - les sciences de l'éducation à l'instar des autres - a donc partie liée autant avec les turbulences sociales, l'effervescence intellectuelle, les engagements positivistes que les pressions réformistes de cette fin de siècle. Elle découle ainsi des convictions et des efforts conjugués d'une multitude de groupes sociaux se déployant sur une large diversité de scènes, la « fabrication d'une nouvelle science », précisant Favre (1989, p.8) étant bien la résultante « d'une société toute entière au travail » (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.5). En outre, les sciences sociales en générale ont pour fonction de favoriser des réformes sociales en s'appuyant sur des analyses scientifiques (Lussi & Criblez, 2007).

Dans la suite de ce chapitre, nous aimerions tenter de mettre en évidence l'émergence, la consolidation et l'institutionnalisation des sciences de l'éducation du 19^{e} au 21^{e} siècle. Or, Hofstetter et Schneuwly (2007) considèrent qu'il est très difficile de faire l'historique d'une science, et propose de retracer celui des sciences de l'éducation au travers de leur processus de disciplinarisation, concept qu'il nous faut définir.

Du processus de disciplinarisation

Malgré son rôle méta-analytique, qui fait de la Science une méta-institution, celle-ci obéit comme toute autre institution à des règles, des normes et des valeurs[74]. Or, dans le champ scientifique, la forme sociale légitime de production sociale du savoir est la forme disciplinaire (Hofstetter & Schneuwly, 2007a (intro)).

Une discipline est caractérisée par un champ de connaissances identifiées comme siennes, comprenant cependant de nombreuses sous-disciplines, lesquelles peuvent provenir d'une sous-discipline d'une autre science s'étant spécialisée dans un champ proche (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Hofstetter et Schneuwly (2007) donnent l'exemple de la médecine, considérée comme une science, qui comprend plusieurs sous-disciplines qui lui sont pour ainsi dire propres : anatomie, physiologie, bactériologie, mais également d'autres sous-disciplines provenant d'autres sciences, comme la sociologie des maladies, la biologie immunologique ou la psychologie des maladies (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Ainsi, un champ disciplinaire est caractérisé par quatre dimensions principales : une institutionnalisation et une professionnalisation de la recherche, une socialisation et une formation de la relève, une production scientifique de connaissances, un réseau de communication pour les diffuser (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Une discipline socialise ceux qui y entrent, elle compose avec des luttes internes menant à des transformations constantes, et dispose de moyens de régulation (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

Si une discipline est instaurée à un temps T de l'histoire comme référence scientifique à un champ professionnel (Hofstetter & Schneuwly, 2007a), elle ne devient discipline qu'au travers d'un long et complexe processus, celui de la disciplinarisation. « Un champ disciplinaire est le résultat toujours provisoire d'un processus de spécialisation, différenciation et institutionnalisation de pratiques de recherches scientifiques, historiquement et socialement situées. » (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.8)

La disciplinarisation désigne la dynamique d'organisation de la production systématique de connaissances à travers la science comme entreprise dans le cadre universitaire (Hofstetter & Schneuwly, 2001b), visant la construction de connaissances théoriques, transmissibles et généralisables, élaborées selon des méthodes empiriques rationnelles et sans objectifs praxéologiques préalablement définis (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Ce processus mène, à terme, une science à disposer des principaux emblèmes d'une discipline, soit premièrement d'une certaine tradition commune, comprenant un ensemble de valeurs et de croyances, mais aussi des connaissances, des structures conceptuelles et des méthodes d'enquête communes (King & Brownell, cité par Hofstetter et Schneuwly, 2001b, p.10), mais aussi d'une relative reconnaissance et autonomie face aux autres disciplines et aux professions correspondantes et à leurs visées pragmatiques, des chaires universitaires propres au champ disciplinaire accompagnée d'une professionnalisation de la recherche, l'existence de grandes associations de chercheurs, la tenue de congrès nationaux et internationaux, l'existence de collections et de revues spécialisées, des réseaux de communication,

[74] Par exemple, la Science invoque nécessairement la valeur de cohérence (Reboul, 1989)

des recherches portant sur l'institution de la discipline amenant une réflexivité critique (Hofstetter & Schneuwly, 2007a (intro)).

> Autrement dit, une discipline suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique. La discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein. Cette professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement de concepts et modèles théoriques ainsi que de méthodes de recueil et d'analyse de données ; ce renouvellement est à l'origine du processus de différenciation, reconfiguration, réorganisation interne et externe de la discipline, processus qu'illustre à nos yeux particulièrement bien le concept précisément de disciplinarisation. (Hofstetter & Schneuwly, 2001b, p.12)

Ce processus de disciplinarisation est analogue pour toutes les disciplines scientifiques, bien que chacune ait une forme spécifique. (Hofstetter & Schneuwly, 2001b), et prend une dimension cognitive, mais aussi institutionnelle (Hofstetter & Schneuwly, 2007a). En effet, une discipline institutionnalisée suppose l'existence de lois l'encadrant, ainsi qu'une réalisation effective de ces textes légaux (Späni, 2007).

La physique est considérée comme le premier prototype achevé de forme disciplinaire dans le cadre universitaire à la fin du 18^{e} siècle, suivie de la chimie, puis de la médecine et des autres sciences dures, et enfin des sciences humaines, qui ne seront institutionnalisées qu'à la fin du 19^{e} (Hofstetter & Schneuwly, 2001b), alors que les sciences de l'éducation devront patienter jusqu'au milieu du 20^{e} siècle pour disposer des caractéristiques d'un champ disciplinaire reconnu (Hofstetter & Schneuwly, 2007a).

Le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation n'est pas complètement analogue d'un pays à un autre, notamment selon leur évolution dans les universités nationales, même si des grandes lignes de convergence sont identifiables (Hofstetter & Schneuwly, 2001a). De manière générale, trois phases de disciplinarisation peuvent être identifiées (Hofstetter & Schneuwly, 2002), évoluant en même temps que les systèmes éducatifs. La première phase concerne la fin du 19^{e} siècle, avec l'apparition d'un champ de recherche spécialisé sur l'éducation, souvent appelé pédagogie, alors que les systèmes éducatifs nationaux se développent (Hofstetter & Schneuwly, 2002). La deuxième phase concerne la première moitié du 20^{e} siècle, avec le développement des sciences de l'éducation, le plus souvent en dehors de l'université, entretenant des liens étroits avec le champ professionnel d'une part et la psychologie d'autre part, notamment en lien avec l'Education Nouvelle (Hofstetter & Schneuwly, 2002). Cette phase se termine sur un certain désenchantement face aux sciences de l'éducation et à leur déclin. Et enfin la troisième phase, relative à la deuxième moitié du 20^{e} siècle, soit depuis les années 1960, qui voit l'affermissement des sciences de l'éducation et leur institutionnalisation à l'université comme discipline scientifique autonome et reconnue, dans le sillage de l'expansion et de la mutation des systèmes scolaires, qui se démocratisent (Hofstetter & Schneuwly, 2002). Nous allons revenir plus en détail sur chacune de ces trois phases dans la suite de ce chapitre.

Émergence des Sciences de l'éducation (fin 19e siècle, début 20e)

Les premières traces d'un projet d'une science de l'éducation peuvent être identifiées dès le début du 19e siècle, notamment avec Herbart, qui, selon Hameline (2002), « cherche à construire une connaissance rationnelle de l'enseignement qui puisse induire une pratique à son tour rationalisée. Avec lui, la science moderne de l'éducation trouve sa double fondation », en particulier avec la didactique. Herbart pose le postulat que l'enfant doit être au centre de son apprentissage, et considère que l'expert doit prescrire au praticien la méthode pédagogique adéquate. Il crée alors une doctrine pédagogique et forme des experts qui la diffusent dogmatiquement, transformant ses concepts en dogmes qui ne seront pas repris par la génération suivante (Hofstetter & Schneuwly, 2002).

Les sciences de l'éducation apparaissent également sous d'autres noms, comme pédagogie expérimentale ou pédagogie scientifique, ou encore comme une véritable méthode pédagogique, notamment avec Pestalozzi et ses disciples (Plaisance & Vergnaud, 2012). Marc Antoine Jullien, dans son ouvrage « L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi », publié en 1812, utilise déjà l'expression « science de l'éducation » (par exemple p. XII, p.9, p.96).

Il faut pourtant attendre la fin du siècle pour que ce projet débute réellement, avec comme témoin un ouvrage de l'anglais Alexander Bain qui est traduit en français en 1879 par le titre « La science de l'éducation ». Le projet est alors clair, il s'agit de rendre l'étude de l'éducation conforme aux critères scientifiques, soit comme une science positive, basée sur des enquêtes, des analyses empiriques et des données collectées méthodiquement et systématiquement (Plaisance & Vergnaud, 2012).

Mais les sciences de l'éducation prennent réellement leur essor lorsque l'État enseignant prend forme, que les systèmes scolaires se développent, et qu'un besoin pressant de disposer de savoir de référence pour la formation des enseignants et pour l'action politique fait office de catalyseur (Lussi Borer, 2017, p.179). Les sciences de l'éducation apparaissent alors partout en occident au tournant des 19e et 20e siècles, alors que des efforts généralisés et internationaux sont conjugués pour faire exister ce projet de science et la légitimer (Hosftetter & Schneuwly, 2007b, p.214).

Dans un premier temps cependant, les sciences de l'éducation prennent plus souvent le nom de pédagogie, laquelle est directement issue de la philosophie. En effet, le questionnement pédagogique découle d'une philosophie morale qui décrit les buts et les contenus de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2001b). La pédagogie est alors une science morale, qui vise à construire un corps de doctrines et de valeurs cohérentes pour l'action éducative selon les objectifs politiques fixés (Hofstetter, Schneuwly & Criblez, 2007), obéissant notamment aux valeurs d'éducabilité et de laïcité qui se trouvent au centre du projet pédagogique (Develay, 2001). La pédagogie devient alors un dispositif spécialisé de connaissances et de techniques qui visent la « transformation des personnes » (Novoà, 2002, p.243), véritable science du gouvernement des âmes, qui veut être l'œil de la raison, suscitant des règles, des attitudes, des comportements rationnels et raisonnables chez le citoyen-élève (Novoà, 2002). L'éducation est la matière première de la pédagogie, laquelle dispose d'une aspiration d'avenir (Durkheim, 1922). Elle consiste en théories et non en actions : « ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer » (Durkheim, 1922,

p.70). En ce sens, parfois, les théories pédagogiques « se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer » (Durkheim, 1922, p.70).

La pédagogie est largement soutenue par les États-nations, puisque ce sont eux qui détiennent les rênes de l'école et donc qui décident de la manière de concevoir l'éducation, de quelles valeurs elle doit être investie pour poursuivre leur dessein politique (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Plus encore, la pédagogie a une utilité directe dans la formation des enseignants, laquelle est elle aussi sous le contrôle de l'administration étatique. La pédagogie est donc avant tout une initiative étatique (Hofstetter & Schneuwly, 2007)

Alors que dans un premier temps les doctrines pédagogiques se suffisent à elles-mêmes, pour décrire ce qui devrait être en matière d'éducation, la pédagogie a besoin de connaître ce qui est, comment l'éducation fonctionne dans le présent et quels sont ses effets. Alors qu'il enseigne la pédagogie (1904-1905), Durkheim (1922) considère que la pédagogie a besoin d'une science de référence, qu'il nomme science de l'éducation.

En appelant de ses vœux une science de l'éducation comme référence pour la pédagogie, Durkheim opère un changement de paradigme par une césure entre la pédagogie et les sciences de l'éducation, en faisant deux objets distincts, le premier moral, le deuxième empirique (Durkheim, 1922 ; Develay, 2001 ; Lussi & Criblez, 2007).

Pour Durkheim, la pédagogie est prescriptive, c'est une théorie pratique, tournée vers l'avenir et guidée par la morale, intrinsèquement axiologique. La science de l'éducation au contraire a vocation à être descriptive et compréhensive, visant à expliciter et décrire ce qui est dans le présent (Develay, 2001, p.18). La pédagogie pourrait alors s'appuyer non seulement sur une axiologie - ce qu'il convient de faire en fonction des valeurs dont on se réclame - et sur une praxéologie - la pédagogie est un « art technique » (Schurmans, 2001) - , mais également sur des références scientifiques (Develay, 2001).

Cependant, au début de ce siècle, Durkheim est conscient que « la science de l'éducation n'existe qu'à l'état de projet » et qu'elle « est toute entière à faire », « alors que la sociologie et la psychologie sont encore bien peu avancées » (Durkheim, 1922, p.80).

Considérant la réflexion pédagogique essentielle, et refusant donc d'attendre l'émergence d'une science de l'éducation pour la développer, Durkheim propose alors au pédagogue de faire une part du travail scientifique, recueillant des observations avec méthode, proposant des analyses sur le présent, s'intéressant aux autres sciences, en particulier l'histoire de l'éducation, la psychologie et la sociologie, pour développer les doctrines pédagogiques, en attendant l'établissement d'une science de l'éducation (Durkheim, 1922).

Reste que durant cette période où les sciences de l'éducation émergent, la pédagogie est enseignée à l'université dans le cadre des chaires de philosophie (Hofstetter & Schneuwly, 2007 ; Talbot, 2008), mais aussi dans les écoles normales. Les deux formations sont parfois complémentaires, parfois interdépendantes, mais parfois aussi en concurrence, la pédagogie universitaire étant très théorique et parfois considérée comme inutile par les futurs enseignants. Plusieurs guerres des diplômes auront lieu, l'université ne reconnaissant pas les cours de pédagogie des écoles normales (Späni, 2007).

La pédagogie cessera d'être considérée comme une sous-discipline de la philosophie au début du 20e siècle (Criblez, 2007). Elle n'est d'ailleurs pas la seule science à émerger de la philosophie : la psychologie tente elle aussi de s'émanciper de la discipline reine, avec plus de succès que la pédagogie, et développe ses propres concepts et ses propres méthodes, qu'elle partage avec la pédagogie, parfois considérée comme de la psychologie appliquée (Hofstetter & Schneuwly, 2001b).

Science encore toute jeune, Ebbinghaus avance en 1900 que la psychologie a un long passé, mais une courte histoire (cité par Friedrich, 2001), la psychologie parvient à s'institutionnaliser à la fin du 19e comme une discipline autonome et reconnue (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

Au début du 20e siècle, les sciences de l'éducation existent donc surtout au travers de la pédagogie, mais un projet concret de créer une discipline purement scientifique est en route. De nombreux défis sont cependant en vue. Il s'agit de tenter de mieux définir son objet, l'éducation, et du but de son projet. Il est également nécessaire de développer ses méthodes d'enquêtes scientifiques, alors qu'il est très difficile de fournir des preuves et de faire des expériences. L'identification des barrières disciplinaires est également en question puisque les sciences de l'éducation oscillent entre plusieurs autres sciences : philosophie, psychologie, sociologie, mais aussi didactique et biologie, et que son statut pluri, inter ou trans n'est pas défini (Develay, 2001).

Les sciences de l'éducation du 19e et du début du 20e siècle s'assimilent à la pédagogie, qui reste avant tout une initiative politique et étatique pour contrôler l'école et les enseignants (Develay, 2001). Les objets de recherche des sciences de l'éducation sont donc dès les origines largement orientées sur l'éducation scolaire et l'école en règle générale, tout particulièrement sur l'école primaire (Talbot, 2008). Les théories pédagogiques sont fondées principalement sur un ensemble de savoirs préalablement constitué par le champ professionnel (Hofstetter & Schneuwly, 2001b), et dépendent fortement de l'institutionnalisation de la formation des enseignants (Lussi Borer, 2017). De nombreuses luttes de pouvoirs font rage autour de la détermination de la nature universitaire ou non de la pédagogie, dont l'issue est fluctuante (Lussi Borer, 2017).

En Suisse, les sciences de l'éducation restent largement orientées vers la formation des enseignants (Criblez, 2001), en particulier ceux du secondaire et du supérieur (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Les universités, même si elles accueillent parfois des cours voire des chaires de pédagogie, ne jouent qu'un rôle secondaire dans le développement des sciences de l'éducation. Fédéralisme obligeant, les cantons sont libres de faire comme bon leur semble, et sont plutôt créatifs, créant des instances soutenant les sciences de l'éducation au sein de l'administration, des écoles normales ou encore laissant cette tâche à des instituts de recherche privés (Criblez, 2001).

Hofstetter et Schneuwly (2007b, ch. 8, p.221) identifient trois configurations d'apparitions des sciences de l'éducation, bien que chaque site d'apparition dispose de ses propres spécificités. La première est philosophico-pédagogique : les sciences de l'éducation apparaissent dans le sillage de la philosophie, qui ne leur offre que très peu d'autonomie. La deuxième est la configuration pédagogique : les sciences de l'éducation émergent au sein de la formation des enseignants, elles disposent d'une autonomie académique, mais doivent allégeance à l'administration et aux politiques. La troisième est psychopédagogique, les sciences de l'éducation étant largement pluridisciplinaires,

faisant intervenir autant des praticiens que des scientifiques, dénotant un militantisme marqué pour l'Education Nouvelle, et tirant leur légitimité scientifique de la psychologie.

Dans chacune des configurations, les sciences de l'éducation poursuivent d'une part un but de formation professionnelle et d'autre part une mission scientifique. Ces deux buts sont en tensions et sont parfois contradictoires, tout comme le sont les vocations des universités, chargées de développer la science pour la science, et les écoles normales, chargées d'enseigner la science pour des fonctions très pratiques. En outre, de par leur allégeance à l'administration, les sciences de l'éducation sont le théâtre d'ingérences de la politique dans le fonctionnement universitaire, ce qui déplaît au monde académique. En effet, à de nombreuses reprises, les politiques créent des chaires, changent les cursus ou les diplômes, nomment des professeurs contre l'avis de l'université, qui a l'habitude d'un fonctionnement collégiale. Cette situation entrave le développement de la discipline universitaire (Criblez & Campana, 2007). Finalement, l'aspect pratique et professionnalisant des sciences de l'éducation est largement répandu, mais se heurte à de nombreuses difficultés, malgré l'apport non négligeable de clientèles universitaires et l'ouverture des débouchés promis (Cicchini & Lussi, 2007). En effet, sa proximité avec la profession mène les sciences de l'éducation à être marginalisées, la pratique étant dévalorisée à l'université (Lussi Borer, 2017).

De manière générale, l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse allemande est largement influencée par le modèle allemand, alors que le modèle suisse romand emprunte aussi au modèle allemand dans le dernier tiers du 19e, puis s'autonomise en étant moins soumise au modèle français, notamment pour ce qui est de la centralisation ou de la formalisation. Le système suisse romand est plus local, plus souple, les barrières disciplinaires sont plus malléables et disposant d'une plus grande perméabilité avec le système social. (Hofstetter & Schneuwly, 2007b). Cette situation unique permettra à la Suisse romande, et en particulier à Genève, de devenir l'un des centres névralgiques des sciences de l'éducation au niveau international au cours du 20e siècle.

Les Sciences de l'éducation : première moitié du 20e siècle

Au début du 20e siècle, les sciences de l'éducation vont vivre un temps faste et prospère, en étant associées à différents projets, souvent issus de la psychologie, qui est leur principal moteur. Les travaux de Binet et Simon sur la mesure de l'intelligence, le behaviorisme de Skinner, le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotski sont autant de réflexions et de cadres conceptuels qui nourrissent les sciences de l'éducation (Plaisance & Vergnaud, 2012), articulés autour de quatre questionnements centraux : comment les connaissances s'accroissent-elles, quel est le rôle médiateur de l'adulte, comment interagissent langages et pensées (avec linguistique et intelligence artificielle le cognitivisme), comment la formation de la personnalité et l'affect interagissent avec la formation des connaissances (Plaisance & Vergnaud, 2012).

Mais les sciences de l'éducation atteignent leur apogée lorsqu'elles sont mobilisées par les mouvements d'Éducation nouvelle, qui, en réaction à la pédagogie dite traditionnelle, proposent de réformer l'école par une nouvelle doctrine pédagogique, qui se veut fondée sur la science. L'Éducation nouvelle compte Binet, Decroly ou encore Dewey parmi ses plus illustres représentants et est très

proche de la psychologie, développe directement le champ disciplinaire des sciences de l'éducation, bien qu'il soit appelé différemment : Claparède évoque la psychologie de l'éducation, la psychologie pédagogique ou encore pédagogie expérimentale (Lussi Borer, 2017).

A Genève, Claparède initie en 1912 l'Institut Jean-Jacques Rousseau avec pour vocation de servir de terrain d'expérimentations, de formation et de centre de recherches (Talbot, 2008). L'Institut s'inscrit d'abord dans le privé, et gagne rapidement une réputation internationale dont la longévité sera inégalée (Hofstetter & Schneuwly, 2000), attirant des scientifiques de renom, Piaget, Bovet ou encore Ferrière pour n'en citer que quelques-uns (Lussi Borer, 2017). L'institut travaille en étroite collaboration avec les praticiens et dispose d'une école pour expérimenter ses théories (Lussi Borer, 2017), développant de nombreuses connaissances pédagogiques et scientifiques dans le champ éducatif (Hofstetter & Schneuwly, 2000). L'institut tente de résoudre les nombreux enjeux qui rendent la collaboration entre discipline et profession difficile, sans y parvenir complètement (Hofstetter & Schneuwly, 2000).

Plus tard, en 1930, cet institut se voit rattaché à l'université et s'éloigne de la propagande de l'école nouvelle pour se centrer sur le champ scientifique, alors que Genève est l'un des seuls États républicains d'Europe occidentale à ne pas créer d'école normale (Hofstetter & Schneuwly, 2000). A l'université, la psychologie et les sciences de l'éducation parviennent à gagner une assise universitaire (Hostetter & Schneuwly, 2007b), tout en s'autonomisant l'une de l'autre, suivant désormais un développement différencié.

C'est dans ce contexte d'effervescence intellectuelle que les sciences de l'éducation se déclinent au pluriel et prennent leur appellation définitive (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Avanzini (2008) considère que « le passage du singulier au pluriel n'est pas un simple détail grammatical, mais avoue et exprime une transformation d'ordre épistémologique » (par.1), puisque désormais, « on considère que la complexité du phénomène éducationnel requiert une pluralité d'approches dont aucune ne saurait l'épuiser » (par 1).

> Le développement du concept de science (de l'éducation), d'abord au singulier, puis au pluriel, reflète des références poly, trans et interdisciplinaires, mais aussi un changement progressif des objectifs dominants, tout d'abord prescriptifs puis progressivement descriptifs et si possible, compréhensifs et explicatifs. (Talbot, 2008)

Cependant, cette apogée des sciences de l'éducation est de courte durée. Alors que de grands espoirs étaient placés en elles, il semble que le monde académique comme professionnel vive un profond désenchantement vis-à-vis de ces sciences de l'éducation, désenchantement qui n'a pas encore été expliqué (Hofstetter & Schneuwly, 2002).

Cependant, plusieurs hypothèses existent, comme la montée du fascisme qui véhicule des valeurs contraires à celles des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2002), ou alors les préoccupations de cette époque qui se focalise sur les guerres et ne laisse plus de place au développement des sciences de l'éducation. Une deuxième hypothèse concerne la déception des praticiens qui voient les sciences de l'éducation s'écarter de leurs préoccupations premières en cherchant à devenir de plus en plus scientifiques (Criblez 2001 ; Lussi Borer, 2017). Une troisième

hypothèse pointe les espoirs déçus des praticiens et des politiques en regard des espoirs considérables qu'avaient suscitées les sciences de l'éducation à leur début comme réponses ultimes aux problématiques scolaires. D'autres hypothèses peuvent être évoquées, comme la découverte de l'inconciliabilité entre la théorie et la pratique telle qu'elles ont été construites dans l'université et en dehors, qui érige un mur entre praticiens et scientifiques (Hofstetter et Schneuwly, 2000), ou encore la suggestion que l'école que devaient légitimer les sciences de l'éducation s'est suffisamment institutionnalisée pour qu'une légitimité scientifique ne soit plus autant nécessaire qu'à une certaine époque.

Reste qu'aux alentours de la Première Guerre mondiale, une méfiance s'installe envers les sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2000), la pédagogie perd de son prestige, elle qui n'évolue pas à l'université (Plaisance & Vergnaud, 2012), et l'Éducation nouvelle est en déclin. Les deux guerres mondiales achèvent définitivement les dernières résistances, et les sciences de l'éducation sombrent dans l'oubli. En France, cet oubli dure près de cinquante ans, depuis 1914 jusqu'à 1967 (Develay, 2001 ; Talbot, 2008). En Suisse, la rupture est moins marquée, mais reste perceptible (Lussi Borer, 2017), cela jusqu'à la période d'après-guerre.

Deuxième moitié du 20e siècle : Regain des Sciences de l'éducation dans l'après-guerre

« Les sciences humaines et sociales bénéficient d'un prestige nouveau après 1945 alors que les populations européenne et mondiale découvrent l'ampleur de la dévastation causée par l'usage de science inhumaine » (Laot & Rogers, 2015, p.7). Alors que l'école traditionnelle est contestée, peut-être en partie pour son rôle dans l'exacerbation des nationalismes – elle joue pourtant à nouveau ce rôle dans la Guerre froide (Laot & Rogers, 2015) – la société toute entière, population, enseignants, hommes d'État, experts appellent de leurs vœux un retour à une science pour l'école (Develay, 2001), non pas cette fois-ci pour légitimer un modèle (Develay, 2001), mais plutôt pour éclairer les potentiels méfaits du système et les corriger (Develay, 2001) ainsi que pour s'assurer que les nouvelles valeurs de démocratisation, d'égalité des chances et d'esprit critique soient réalités.

« L'éducation, au cœur des débats d'après-guerre, se trouve enrôlée, avec l'économie, dans la bataille pour l'édification d'un monde meilleur » (Laot & Rogers, 2015, p.9). Le monde occidental est en effet convaincu de la nécessité d'une éducation humaniste pour éviter de replonger dans la barbarie (Laot & Rogers, 2015). La création de l'UNESCO, avec un programme pacifiste et économique pour l'éducation, est un exemple de ce qui se déroule dans la plupart des pays occidentaux (Laot & Rogers, 2015).

Dans cette nouvelle phase qui s'ouvre à elles, les sciences de l'éducation s'émancipent de leurs dépendances administrative, institutionnelke, politique et même professionnelle pour atteindre une autonomie chère à la science (Cicchini & Lussi, 2007 ; Laot & Rogers, 2015), et prend une orientation plutôt critique envers le système scolaire, à l'exemple des sociologues Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) qui mènent une large étude mettant en lumière les processus cachés qui rendent caduc l'idéal d'égalité des chances, ou encore d'Illich (1970), qui cherche à démonter pièce par pièce le système en place.

Ces critiques ne sont cependant pas gratuites, puisque les sciences se découvrent un nouveau rôle, celui de

> (…) promouvoir, grâce à la science, des réformes sociales ; phénomène d'ailleurs tout à fait analogue à celui observable dans d'autres domaines de la gestion sociale et plus généralement encore dans ce qui est sans doute le modèle de cette évolution, dans les technologies et l'ingénierie, en plein essor, et basées, elles, sur les sciences naturelles (Torstendahl, 1993). Aussi, les conditions semblent-elles réunies non seulement pour énoncer, voire dénoncer les problèmes existants, mais aussi pour leur trouver des solutions. (Hofstetter & Schneuwly, 2007, p.324)

L'école publique est alors la cible de défiances et de critiques, il devient donc à nouveau nécessaire de légitimer les pratiques ou de leur trouver des alternatives, basées cette fois-ci sur des critères scientifiques (Avanzini, 2008). La nécessité de la présence de cursus et de chaires en sciences de l'éducation, l'université, haut lieu de fabrication des savoirs légitimes, semble à nouveau indispensable, relançant le débat d'un rattachement à l'université (Avanzini, 2008).

C'est ainsi que les modèles explicatifs des années 1960-1970 à la conception structurale, qui se concentre sur la dimension idéologique de l'école en omettant sa fonction de construction du savoir, sont bientôt à leur tour cibles de critiques pour leur mode de raisonnement jugé trop finaliste, réduisant l'école à ses fonctions de reproduction sociale et de perpétuation du capitalisme (Plaisance & Vergnaud, 2012). De nouveaux courants traversent les sciences de l'éducation, opposant à la conception de la socialisation comme une action contraignante un nouveau paradigme, considérant la socialisation comme phénomène d'interaction et de négociation, à mettre en relation avec la construction de l'identité (Dubar, 1991 ; Plaisance & Vergnaud, 2012).

Les sciences de l'éducation sont alors en pleine effervescence, et se trouvent de nouveau pionnières, comme Château, Debesse, Fouchet et Mialaret en France, qui posent les fondements des sciences de l'éducation comme discipline universitaire autonome (Avanzini, 2008). L'association internationale des sciences de l'éducation est créée en 1950. En Suisse, les années 1960 sont le théâtre d'un boom de la recherche en éducation (Criblez, 2001), alors que le système centralisé français réhabilite officiellement les sciences de l'éducation comme discipline universitaire en 1967 par un arrêt ministériel (Talbot, 2008 ; Laot & Rogers, 2015).

Ce renouveau ne transforme cependant pas la vocation première des sciences de l'éducation, qui gardent leurs objets d'étude privilégiés : « Les premiers enseignements concernent, là encore, les enjeux et le fonctionnement des systèmes éducatifs ainsi que l'étude des pratiques des acteurs et des institutions » (Talbot, 2008). Mialaret (1976), l'un des pionniers de cette nouvelle phase des sciences de l'éducation, considère qu'elles sont à même d'offrir à l'enseignant une connaissance plus approfondie des modèles d'éducation et l'aider à choisir celui qui lui convient le mieux, tout en apportant des indications sur le fonctionnement du système aux administrations et aux politiques, cela afin de prendre les décisions qui s'imposent, de mener des réformes et d'orienter les projets (Mialaret, 1976). Les sciences de l'éducation restent donc comme à leurs débuts profondément orientées vers la profession enseignante et les enjeux administratifs et politiques, bien qu'elles aient gagné une certaine autonomie en entrant dans le champ académique (Cicchini & Lussi, 2007).

En effet, entre les années 1960 et 1990, les sciences de l'éducation acquièrent toutes les caractéristiques d'un champ disciplinaire académique autonome[75] : nombreuses chaires universitaires, grandes associations de chercheurs aux niveaux national et international, tenue de congrès nationaux et internationaux, des moyens de communication, soit des collections et des revues spécialisées diffusant les travaux, ainsi que l'existence de recherches réflexives sur le développement du champ (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

Pourtant, même si les sciences de l'éducation semblent avoir acquis une reconnaissance académique que d'aucuns considèrent comme incontestable (Marcel, 2002), elles font l'objet dès les années 1960 et jusqu'à aujourd'hui, de nombreuses critiques. Certains philosophes les accusent de n'être que pures mystifications et illusions (Fath, 2008 par.2), alors que d'autres questionnent leur légitimité en tant que sciences, voire même leur capacité d'exister (Charlot, 2008). En effet, leurs caractéristiques plurielles et pluridisciplinaires, qui pourtant font partie intégrante de leur histoire et de leurs paradigmes, dérangent (Talbot, 2008 ; Champy-Remoussenard, 2008 ; Fath, 2008 ; Charlot, 2008). En effet, les sciences de l'éducation vont puiser dans d'autres disciplines des concepts, des méthodes, des paradigmes, ce qui déplaît dans un monde académique ou chacun défend jalousement ses plates-bandes. Charlot (2008) résume les questionnements ainsi :

> Existe-t-il une « recherche en Éducation », spécifique, originale, ou est-ce le nom que l'on donne à l'ensemble des recherches psychologiques, sociologiques, pédagogiques, didactiques, qui traitent de l'éducation ou de la formation ? Existe-t-il un « champ de recherche » nommé Éducation, où Sciences de l'Éducation - peu importe le nom -, ce qui importe est que ce soit un champ de savoirs. Ou l'Éducation est-elle un champ de pratiques et de politiques sur lesquelles différentes sciences humaines et sociales produisent des connaissances ? (par.1)

Le projet des sciences de l'éducation autonomes suscite de vives critiques, qui visent à le récuser, cela pour plusieurs raisons, notamment la considération que les connaissances disciplinaires sont insuffisantes (Plaisance et Vergnaud, 2012), ou insuffisamment spécifiques. Mais la critique la plus virulente remet en question la possibilité même de ce que l'éducation puisse être une science.

Si les sciences de l'éducation sont contestées en tant que sciences, c'est principalement pour deux raisons de natures épistémologiques. La première est que les problématiques des sciences de l'éducation questionnent et mobilisent inévitablement des valeurs, qui font partie intégrante du processus (Develay, 2001). La deuxième raison est que les sciences de l'éducation ne consistent pas seulement en théories, mais aussi en pratiques (Develay, 2001).

Article I. [75] Pour une analyse détaillée du processus par lequel les sciences de l'éducation ont acquis l'ensemble de ces caractéristiques en Suisse, veuillez vous référer à l'excellent ouvrage de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (2007) HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard [dir.] (2007). Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle. Bern, Peter Lang.

Épistémologie des sciences de l'éducation : la question des valeurs

Si les valeurs sont omniprésentes dans les problématiques des sciences de l'éducation, c'est que leur objet de recherche, l'éducation, comporte inévitablement des valeurs, que ce soit implicitement ou explicitement (Reboul, 1989 ; Plaisance & Vergnaud, 2012). En effet, tout questionnement sur l'éducation soulève la question des finalités, du sens à accorder à la transmission de la culture, et donc comporte des jugements de valeur (Plaisance & Vergnaud, 2012).

Plus encore, le projet des sciences de l'éducation lui-même comporte des valeurs. Develay (2001) en identifie plusieurs, soit rationalité, faisabilité et émancipation, le tout centré sur le vrai, le juste et l'efficace, qui parfois tourne à la prescription.

Or, traditionnellement, la science défend une pure neutralité axiologique, ne s'aventurant qu'en descriptions et en aucun cas en prescriptions. De ce fait, certains scientifiques adeptes de cette objectivité sans tache remettent en question la scientificité des sciences de l'éducation à cause de leur inscription axiologique.

Les défenseurs des sciences de l'éducation objectent que la base empirique de la science objective n'a rien d'absolu (Popper, cité par Develay, 2001), et que l'objectivité n'est qu'un mythe (Honoré & Bricon, 1981). Pour Develay (2001), il est nécessaire pour la science de baser ses théories sur des axiomes pour construire des théories rationnelles et complètes, théories qui s'inscrivent elles-mêmes dans des paradigmes plus larges correspondant à des visions du monde particulières, empruntes de valeurs et d'où découlent des pratiques qui forment une jurisprudence partagée par une communauté de chercheurs (Develay, 2001). Reboul (1989) fait remarquer que tout comme les sciences de l'éducation, la Science avec un grand S admet elle aussi des valeurs, notamment celle de cohérence, de réfutabilité, qui font partie intrinsèquement de sa construction.

Reboul (1989) identifie trois écueils dans lesquels certains chercheurs tombent à force d'essayer de résoudre cette question des valeurs pour les sciences de l'éducation. Le premier écueil est le positivisme, considérant que tout comme les autres sciences, les sciences de l'éducation n'ont pas à s'occuper des valeurs, et doivent laisser cela à d'autres, par exemple aux pédagogues. Reboul (1989) considère cependant que cela est impossible et suggère que les sciences de l'éducation n'entrent effectivement pas dans des jugements de valeur, mais plutôt discutent et décrivent les valeurs et leurs fonctions d'un point de vue technique, et donnent des indications sur les valeurs à choisir pour atteindre tels ou tels résultats, ou explicitent les valeurs présentes dans tels ou tels projets éducatifs et leurs fonctions. Les sciences de l'éducation peuvent ainsi aborder les valeurs sans prendre position.

Le deuxième écueil est celui du relativisme, paradigme postulant que toutes valeurs sont relatives et égales par ailleurs (Reboul, 1989). Reboul (1989) conteste cette position, considérant que les sciences de l'éducation se basent sur des valeurs dont l'histoire sociale révèle une hiérarchie qui fonde l'identité de la société dans laquelle elle s'insère. Les valeurs vont de pair avec l'idée de renoncement, de sacrifice, qui est souhaité et justifié, ce qui donne à la valeur sa substance. Develay (2001) propose donc d'accepter la hiérarchie des valeurs sociales, tout en n'ignorant pas les imperfections de leurs systèmes. Les sciences de l'éducation peuvent alors mettre en lumière la construction de l'identité

sociale, l'émergence du système de valeurs, les dilemmes et contradictions, et proposer éventuellement des moyens d'y remédier.

Le troisième écueil est celui de l'indifférence, qui consiste à refuser aux valeurs leurs fonctions organisatrice et génératrice d'ordre social, comme élément central de socialisation. Pour ce courant, les valeurs ne sont dépendantes plus que de l'individu, et n'appartiennent pas à la société (Reboul, 1989). La valeur centrale de ce courant est donc celle de tolérance, au nom de quoi les valeurs ne peuvent être imposées, ni même enseignées, tout au plus proposées. Reboul (1989) avance que bien que ce courant ait eu une utilité et ait permis de faire évoluer le sens des valeurs en pédagogie, il n'est pas réaliste, conduisant à des paradoxes de taille qui vont jusqu'à rendre tout enseignement concrètement impossible et annihilent la possibilité même d'éduquer.

Les chercheurs en sciences de l'éducation ne contestent donc pas la présence de valeurs dans leurs sciences, ils en acceptent plutôt l'évidence, considérant que ce fait concerne en réalité toute science. Cependant, ils défendent la scientificité des sciences de l'éducation par d'autres critères, qui fondent selon eux la science et ses frontières.

D'abord, ils considèrent comme nécessaire que le scientifique explicite les théories et paradigmes de références qu'il invoque, lesquels sont fondés en valeurs (Develay, 2001 ; Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). Ensuite, ils considèrent que la pratique scientifique s'évalue en fonction de la méthode (Develay, 2001), et que les méthodes mobilisées par les sciences de l'éducation sont scientifiquement valides, bien que souvent, les observations transforment le milieu. Mais cela est aussi le cas pour les autres sciences (Develay, 2001). Enfin, ils avancent que tant que les énoncés des sciences de l'éducation sont falsifiables et réfutables, sans tomber dans le dogmatisme, les sciences de l'éducation répondent comme toute autre science aux critères de scientificité qui considèrent la validité d'un énoncé selon l'absence de réfutation par des tests de qualité (Popper, cité par Develay, 2001). Les faits scientifiques que mettent en lumière les sciences de l'éducation ne peuvent donc pas être considérés comme vrais, mais plutôt comme probablement vrais, comme c'est le cas pour les énoncés issus de la physique ou des mathématiques. La seule différence est que les sciences de l'éducation concernent ce que tout le monde connaît intuitivement : chacun a été éduqué et beaucoup éduquent eux-mêmes. (Hameline, cité par Develay, 2001). L'éducation est donc une réalité vécue intériorisée, avec la difficulté de se situer en extériorité (Develay, 2001). Cette question de l'extériorité n'est d'ailleurs pas spécifique aux sciences de l'éducation, elle concerne les sciences humaines et sociales dans leur ensemble (Develay, 2001).

La question des pratiques

La deuxième raison de contester la scientificité des sciences de l'éducation est leur proximité et leur implication dans la pratique. En effet, les sciences de l'éducation ne se contentent en général pas de chercher le vrai, comme c'est le cas pour les sciences traditionnelles, elles ont également le souci de rechercher l'efficacité (Develay, 2001). Cette recherche d'efficacité provient certainement de l'histoire des sciences de l'éducation, puisqu'elles ont été fondées avant tout pour améliorer les pratiques enseignantes.

Les sciences de l'éducation comporteraient donc dans leur ADN des connaissances à la fois théoriques et pratiques, dont les fonctions et les conditions de production sont distinctes (Develay, 2001). Les connaissances pratiques sont directement issues de l'expérience, qui suppose de faire des liens significatifs entre des actions diverses pour en tirer un principe explicatif personnel. Les connaissances expérientielles sont avant tout utilitaires, elles s'intéressent aux faits, elles sont globales, mais pas universelles, elles ne s'intègrent pas à un système cohérent, et elles disposent de la capacité de résister aux changements, puisqu'elles ont fait leurs preuves dans la pratique personnelle (Develay, 2001).

La connaissance scientifique quant à elle s'intéresse aux relations causales entre les faits, qu'elle dissocie pour les réassocier en les intégrant à des systèmes cohérents de lois, de théories et de concepts (Develay, 2001). Ces systèmes de connaissances se veulent universels, objectivables, et ne résistent pas aux changements puisqu'elles obéissent au principe de réfutabilité (Develay, 2001). Les connaissances scientifiques ont dès lors pour objectif de se prononcer sur l'explication et la compréhension des pratiques, et peuvent éventuellement proposer des alternatives (Develay, 2001). Elles amènent des modèles d'intelligibilité qui permettent, s'il y a transposition, une amélioration de la pratique (Meirieu, 1995, cité par Plaisance et Vergnaud, 2012).

Develay (2001) considère qu'il existe une rupture épistémologique entre la connaissance expérientielle et la connaissance scientifique : il est en effet possible de connaître par la science sans connaître par l'expérience, et vice versa. Develay (2001) considère pourtant que cette connaissance expérientielle a toute sa place dans les sciences de l'éducation, assertion largement soutenue par le paradigme de l'alternance qui semble faire l'unanimité dans les formations à l'enseignement, cherchant à faire des liens entre les théories scientifiques des sciences de l'éducation et les connaissances expérientielles issues de la pratique.

Ainsi, même si les sciences de l'éducation sont fondées sur deux formes de connaissances distinctes, les connaissances théoriques, soit scientifiques, disposent aisément d'une légitimité scientifique. C'est à l'encontre des connaissances pratiques expérientielles que se concentrent les critiques, bien que ces connaissances ne soient pas spécifiques aux sciences de l'éducation, puisque d'autres sciences, comme les sciences juridiques ou la médecine, disposent-elles aussi de connaissances pratiques et de cette double préoccupation épistémologique à être scientifiquement dans le vrai et pratiquement dans l'efficace (Develay, 2001). Le débat sur ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas est donc loin d'être clos et dépend fortement de l'évolution du monde académique.

Or, si les sciences de l'éducation sont particulièrement vulnérables à ce genre de critiques, elles le doivent à la question des valeurs, qui ressurgit dans ce débat entre théorie et pratique. En effet, la pratique implique des choix, qui sont fondés en valeurs. Dès lors, la pratique peut déteindre sur les théories, lesquelles se charges aussi en valeurs. De plus, l'utilisation des connaissances scientifiques pour produire des pratiques d'interventions génère des tensions (Develay, 2001), aussi relatives aux valeurs.

Puisqu'il s'agit de décider si l'on sépare l'une de l'autre ou non. Or, ce débat entre théorie, pratique et valeurs rappelle le questionnement quant à la différenciation des sciences de l'éducation et de la pédagogie, qui porte sur la même problématique.

La question de la pédagogie

Différencier les sciences de l'éducation de la pédagogie n'est pas une évidence (Charlot, 2008). Comme nous l'avons déjà vu, Durkheim est l'initiateur de la différenciation entre les sciences de l'éducation de la pédagogie, mais cette différenciation ne fait pas consensus (Charlot, 2008). Meirieu par exemple distingue trois pôles dans les sciences de l'éducation, soit le pôle scientifique, le pôle praxéologique et le pôle axiologique (Plaisance & Vergnaud, 2012, p.241), alors que Durkheim aurait certainement assimilé le pôle axiologique à la pédagogie.

Plaisance et Vergnaud (2012) regrettent également que parfois, les faits scientifiques se mélangent aux prises de position idéologiques :

> Le plus souvent, les prises de position sont formulées sur le mode du discours de conviction plus que sur celui de la démonstration scientifique. Or, des résultats de recherche sont disponibles sur la plupart de ces grandes questions et tout se passe comme si on pouvait se contenter de la vivacité polémique, par exemple dans les médias, et négliger la preuve de ce que l'on avance. La recherche en éducation existe pourtant et se trouve capable de fournir non des réponses toutes faites, mais de contribuer à la clarification des débats : elle procure des bases objectives qui permettent de situer à leur juste place les affirmations péremptoires non en leur opposant des arguments antinomiques, mais en présentant des résultats acquis dans des conditions de validité scientifique contrôlée (pp.3-4).

Pour ces auteurs donc, la distinction entre pédagogie et science de l'éducation existe bel et bien, rejoignant Durkheim (1922), qui considère que les sciences de l'éducation ont pour but de décrire les objets éducatifs présents ou passés, d'en rechercher les causes et d'en déterminer les effets. La pédagogie quant à elle répond à une spéculation d'une autre sorte, poursuivant d'autres buts et d'autres méthodes. Elle ne décrit pas ni n'explique, mais détermine ce qui doit être, elle est orientée vers l'avenir, elle érige des préceptes de conduite (Durkheim, 1922).

Pour Durkheim, la pédagogie est une attitude mentale intermédiaire entre l'art et la science :

> Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant les modes déterminés, on réfléchit sur les procédés, d'actions qui sont ainsi employées, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, qu'elles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et par là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. (Durkheim, 1922, p.79)

Même si la théorisation de Durkheim séparant clairement pédagogie et sciences de l'éducation date du siècle dernier, elle semble rester d'actualité. Pour de nombreux auteurs, la raison pédagogique mobilise des valeurs, elle ne peut donc à ce titre être assimilée à la raison scientifique. De par son inscription axiologie et idéologique, la pédagogie ne peut en aucun cas être scientifique. Ainsi, Charlot (2008) considère que la pédagogie est « un ensemble de finalités, liées à une conception philosophique, et souvent politique, de l'enfance et de l'homme, et traduites en pratiques spécifiques. La pédagogie n'est pas, fondamentalement, un champ de savoirs, c'est un champ d'axiologie pratique, pourrait-on dire, un champ de valeurs avec les moyens de les mettre en œuvre, ou un champ de pratiques ordonnées à des fins » (Charlot, 2008, para.7).

Pour Champy-Remoussenard (2008), « Les travaux sur l'éducation sont source de savoirs permettant aux pédagogues de formuler des théories pratiques, des méthodes, des orientations et nourrissent les débats entre les différents pédagogues, les praticiens et les décideurs politiques. » (par.21). Develay (2001) considère également que la pédagogie s'appuie sur une axiologie, une praxéologie ainsi que sur des références scientifiques, lesquelles proviennent des sciences de l'éducation, descriptives et compréhensives, qui sont belle et bien devenues les références souhaitées par Durkheim il y a un siècle.

Plaisance et Vergnaud (2012) se prononcent en accord avec Durkheim, considérant que les sciences de l'éducation s'opposent à la pédagogie, cette dernière se préoccupant des fins morales et de l'action, alors que la science considère l'éducation comme un processus et non comme un but, se situant dans l'explication et non pas dans la prise de position. En effet, le chercheur en sciences de l'éducation n'est pas amené à prendre la place d'un décideur et dicter des pratiques.

> Il est toutefois en mesure, sur des points précis et en fonction des conditions précises de la recherche effectuée, de fournir des éléments assurés de réflexion sur des questions controversées ou qui suscite des prises de position idéologique (Plaisance & Vergnaud, 2012, p.113)
>
> Il est vrai aussi que le décideur n'a point à s'abandonner à l'autorité du chercheur ni celui-ci à donner des ordres à celui-là. La responsabilité de ses choix lui incombe, qui ne saurait se réduire à l'application docile de conclusions de travaux scientifiques. Ces derniers remplissent néanmoins une fonction d'expertise et peuvent, à ce titre, signaler de fausses pistes, éclairer les voies, évaluer des pratiques entre l'adoption desquelles le politique hésite. (Avanzini ; 2008)

Dans nos sociétés où la Science règne en maître, cette distinction entre science de l'éducation et pédagogie pourrait signifier l'existence d'une hiérarchie et la dévalorisation de la pédagogie. Plaisance et Vergnaud (2012) rappellent cependant que les sciences n'ont qu'une vision limitée de la réalité, et leurs tentatives d'atteindre l'objectivité ne leur permettent pas de prendre position sur les valeurs. Or, les valeurs font partie intégrante du monde social, les solutions aux problèmes sociétaux ne peuvent donc pas être uniquement scientifiques (Plaisance & Vergnaud, 2012). D'un autre côté, les sciences de l'éducation tentent d'affirmer leur solidité, fondées sur des méthodes scientifiques qui consolident leur légitimité, et peuvent apporter une plus-value aux théories pédagogiques.

Le paradoxe des sciences de l'éducation est de se prononcer sur ce qui est sans jugement de valeur, et sans entrer en matière sur ce qui doit être (Plaisance & Vergnaud, 2012). La pédagogie, si elle ne cherche pas à être une science objective, n'a pas besoin de prendre des gants pour parler de valeur.

Tout au contraire, elle a justement pour fonction de définir les finalités et les valeurs éducatives, d'élaborer un corps de doctrine morale ainsi que des méthodes généralisables à même de guider l'action éducative et d'orienter les politiques éducatives (Hofstetter & Schneuwly, 2000). La pédagogie est directement concernée par les valeurs, elle est tournée vers l'avenir et la vision de la société de demain, elle ne s'intéresse donc pas à ce qui est, mais à ce qui doit être, elle est prescriptive et intrinsèquement axiologique (Durkheim, 1922). L'utopie est à la fois la vertu et la contrainte de la pédagogie (Develay, 2001).

La pédagogie et les sciences de l'éducation sont donc dissemblables, la première est moralisatrice, axiologique porté vers le futur, prescriptive, la deuxième est scientifique, objective, porté sur le présent, descriptive et explicative. Elles sont aussi complémentaires, permettant d'avoir un point de vue plus global et complet sur l'éducation.

Nous considérons qu'il est cependant nécessaire de ne pas les confondre et de leur attribuer à chacune leurs spécificités propres, sans les interchanger. La pédagogie n'est pas une science, même si elle base certaines de ses propositions sur des recherches scientifiques. Les sciences de l'éducation ne permettent pas de faire un choix quant aux valeurs éducatives, même si elles peuvent décrire et mettre en lumière des valeurs.

> Les sciences de l'éducation jouent, par rapport à l'action de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. Tous les résultats scientifiques ne remplaceront jamais l'art du maître dans sa classe, mais ils peuvent permettre d'en faire une analyse plus précise, plus objective et de le rendre en partie transmissible (Mialaret, 1976, p.110)

Cette différenciation épistémologique nous semble particulièrement pertinente pour faire face à la problématique des valeurs et de la pratique, que nous avons soulevée précédemment. En travaillant côte à côte, les sciences de l'éducation peuvent s'appuyer sur la pédagogie pour aborder les valeurs et les pratiques, alors que la pédagogie s'appuie sur les sciences de l'éducation pour éclairer ses propos. Les sciences de l'éducation parviennent ainsi à sauvegarder leur scientificité, laissant à la pédagogie le soin de faire les jugements de valeur qu'impose la pratique des professionnels de l'éducation.

En outre, cette distinction nous semble particulièrement actuelle, permettant de mieux comprendre les débats qui animent encore aujourd'hui les sciences de l'éducation. Alors qu'avec cette question, nous avons terminé de passer en revue l'histoire contemporaine des sciences de l'éducation, nous aimerions nous intéresser aux caractéristiques des sciences de l'éducation, à leur situation actuelle ainsi qu'à leurs enjeux.

Les sciences de l'éducation aujourd'hui : caractéristiques, situation et enjeux.

Les sciences de l'éducation n'ont au final qu'une courte histoire, qui leur a cependant permis d'acquérir toutes les caractéristiques d'un champ disciplinaire reconnu, chaires universitaires, associations de chercheurs, congrès nationaux et internationaux, moyens de communication par des

collections et des revues spécialisées, ainsi que l'existence de recherches réflexives sur le développement champ (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

En 2001, Hofstetter et Schneuwly constatent en effet que les sciences de l'éducation « se présentent comme un champ assez hétérogène, travaillant dans une perspective plutôt empirique et en étroite interaction avec d'autres sciences humaines, mais clairement distinctes des institutions de formation professionnelle » (2001a, p.8).

Les sciences de l'éducation disposent de plusieurs caractéristiques uniques. D'abord, leur nature est interdisciplinaire, quand elles ne sont considérées comme pluridisciplinaires voire transdisciplinaires (Develay, 2001). Cette interdisciplinarité rend difficile l'identification précise des contours et des frontières du champ, qui sont bien souvent mouvants (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Le référentiel des sciences de l'éducation est donc pluriel (Hofstetter & Schneuwly, 2001b), ses approches multiples, tout comme ses méthodes (Plaisance & Vergnaud, 2012), prenant encrage dans de nombreuses disciplines sœurs, notamment : la philosophie, la psychologie, la neurologie, l'intelligence artificielle, la biologie, l'anthropologie, l'épistémologie, la linguistique, la pédagogie, la sociologie, la didactique, l'analyse de pratique, l'histoire, ou encore l'économie (Develay, 2001 ; Plaisance & Vergnaud, 2012).

Cette diversité d'approches et de disciplines est considérée comme nécessaire pour prendre en compte les très nombreux contextes, les acteurs et leurs relations, les effets, les buts et les facteurs qui entrent en jeux dans les situations d'éducation (Plaisance & Vergnaud, 2012). L'éducation couvre d'ailleurs des champs et des thèmes de plus en plus vastes, allant du développement de l'enfant à la formation pour adulte (Schurmans, 2001, p.209), de l'alphabétisation aux inégalités sociales, de la scolarisation à la socialisation, de la norme à l'anormal (Plaisance & Vergnaud 2012).

Cette forte identité interdisciplinaire pousse Hofstetter et Schneuwly (2001a) à définir les sciences de l'éducation comme un champ disciplinaire plutôt que comme une discipline, justifiant ce choix par le fait qu'historiquement, elles se sont construites à partir d'un ensemble de savoirs préalablement constitué par des pratiques professionnelles et des emprunts à d'autres sciences (Plaisance & Vergnaud, 2012).

> Ce qui est spécifique à l'Éducation comme champ de savoir, c'est d'être un champ où circulent à la fois des connaissances, par ailleurs d'origines diverses, des pratiques et des politiques. On aboutit ainsi à une première définition d'une discipline Éducation ou Sciences de l'éducation : c'est un champ de savoir fondamentalement métissé, où se croisent, s'interpellent et parfois se fécondent, d'une part des connaissances, concepts et méthodes originaires de champs disciplinaires multiples, d'autre part des savoirs, des pratiques, des finalités éthiques et politiques. Ce qui définit la spécificité de la discipline, c'est ce métissage même, cette circulation. Donc, par définition, c'est une discipline épistémologiquement faible : mal définie, aux frontières floues, aux concepts fluides. Elle n'a pas et n'aura jamais l'apparente pureté et clarté de la sociologie ou de la psychologie. Qui fait de la recherche en éducation est toujours un peu suspect et souvent obligé de se justifier, face à des questions comme : "qu'est-ce que c'est exactement que cette recherche, c'est de la psychologie, de la sociologie, c'est quoi ?". Mais, par définition également, c'est une discipline capable d'affronter la complexité et les contradictions, caractéristiques de la contemporanéité, qui veut étudier un phénomène complexe ne peut pas avoir un discours simple, unidimensionnel. (Charlot, 2008)

Le nombre de sciences, d'approches, de thèmes, de méthodes mobilisées questionne inévitablement la cohérence et l'unité disciplinaire des sciences de l'éducation. (Plaisance & Vergnaud, 2012). Il est cependant possible de distinguer plusieurs éléments fédérateurs, à commencer par leur objet, l'éducation, que l'on cherche à appréhender grâce à une approche holistique (Plaisance & Vergnaud, 2012). Develay (2001) identifie quant à lui quatre dimensions fondamentales correspondant au dénominateur commun des recherches en sciences de l'éducation, soit les finalités de l'éducation (pourquoi), son contenu (quoi), ses méthodes (comment) et ses institutions (où).

Les sciences de l'éducation restent encore largement centrées sur l'école, la profession enseignante, l'administration et la politique, entretenant avec ces différents champs des liens étroits ainsi qu'une influence mutuelle forte (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Develay (2001) considère en outre que les sciences de l'éducation auraient comme projet d'expliquer, de comprendre et de proposer des situations éducatives où il est question de socialisation (Develay, 2001), cela constituant leur projet scientifique.

Cependant, selon l'aveu même de cet auteur (Develay, 2001), l'unanimité de ce projet n'est pas encore acquise. Plusieurs auteurs mentionnent le fait que face à la multiplicité d'approches, il est difficile de créer une épistémologie commune qui soit claire et unifiante. (Champy-Remoussenard, 2008 ; Plaisance & Vergnaud, 2012). Ces auteurs regrettent l'absence de socle commun et d'une culture commune aux chercheurs en sciences de l'éducation (Champy-Remoussenard, 2008 ; Charlot, 2008). Avanzini (2008) pointe du doigt le fait que malgré leur revendication interdisciplinaire, les chercheurs ne travaillent de fait pas de manière interdisciplinaire, ne croisant pas assez les différentes approches. Les sciences de l'éducation ne présentent ainsi que peu d'unité, étant plus proches d'un patchwork, alors que Plaisance et Vergnaud (2012) plaident pour que les sciences de l'éducation, qu'elles considèrent comme pionnières dans l'interdisciplinarité, osent le pari de mettre à bas les barrières disciplinaires.

Devant toutes ces questions, les experts s'entendent sur le fait que le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation est toujours en cours (Hofstetter & Schneuwly, 1998, 2002 ; Champy-Remoussenard, 2008). En plus de l'interdisciplinarité et du danger d'émiettement des approches disciplinaires (Hofstetter & Schneuwly, 2001a), de nombreux enjeux sont encore à surmonter pour parfaire la forme disciplinaire des sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation doivent en effet parvenir à mieux définir leurs projets de recherche, mais aussi leurs objets de recherche, notamment l'éducation, leurs frontières et leurs spécificités (Develay, 2001). Elles doivent de plus assurer et convaincre de la scientificité et de la validité de leurs études et de leurs résultats, en parvenant à compenser le fait qu'il est parfois difficile de fournir des preuves et de faire des expériences. Elles font face au fait qu'il est encore rare de voir des enseignants chercheurs qui ont pu suivre un cursus complet en sciences de l'éducation (Champy-Remoussenard, 2008).

Les sciences de l'éducation ont, de plus, besoin de gagner en organisation et en communication, et remédier à l'absence d'archivage systématique des recherches et de la construction d'une mémoire qui permettrait de se renseigner rapidement sur les personnes qui ont travaillé tel ou tel objet (Charlot,

2008). Elles doivent parvenir à éclaircir le débat des valeurs, par exemple en se distinguant clairement des théories pédagogiques. Elles doivent parvenir à régler les conflits de savoirs, entre savoirs professionnel, pratique, expérientiel et savoirs théorique, académique, scientifique, qui trop souvent s'opposent au lieu de se compléter (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008).

En effet, les sciences de l'éducation doivent trouver le moyen d'intéresser les professionnels qui se forment à une expertise centrale de nature éducative, cela constituant un enjeu majeur pour situer la discipline dans le contexte sociopolitique (Champy-Remoussenard, 2008, par. 23). Elles doivent parvenir à canaliser la demande sociale de formation professionnelle sans pour autant perdre de vue son désintéressement scientifique (Hofstetter & Schneuwly, 2001a), tout en gérant la tension entre la volonté scientifique de rester dans des approches explicatives et descriptives, alors que le champ professionnel requiert des approches plus normative et praxéologique (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Or, une bonne partie de ces enjeux concerne directement le lien entre les sciences de l'éducation et le champ professionnel, sujet sur lequel nous aimerions revenir plus en détail.

Science de l'éducation et champ professionnel

Comme nous l'avons vu, lors de leur émergence, les sciences de l'éducation disposent explicitement comme projet de soutenir la profession enseignante (Hofstetter & Schneuwly, 2000 ; 2007, p.323). « L'interaction avec les formations à l'enseignement joue un rôle crucial pour le développement d'un champ disciplinaire des sciences de l'éducation » (Lussi Borer, 2017). De fait, si les sciences de l'éducation se développent rapidement de la fin du 19e au début du 20e siècle, c'est en grande partie parce que les États et les professionnels ont jugé indispensable de soutenir l'action enseignante et la formation des enseignants par une science qui leur soit spécifique (Lussi & Criblez, 2007). « La nécessité de former des professionnels de l'éducation est à l'origine de l'émergence de la discipline universitaire et cette dernière transforme la nature de la formation du corps enseignant » (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p.269). Certains chercheurs s'avancent même à dire que sans la demande de la formation des enseignants, il n'y aurait pas eu de formation pédagogique ni de sciences de l'éducation (Lussi Borer, 2017, p.185). Hofstetter et Schneuwly (2000) postulent quant à eux que les sciences de l'éducation ne sont pas dissociables de la profession enseignante.

> Comme dans d'autres cantons (Vaud, Berne, Zurich, Fribourg) et d'autres pays (France, Etats-Unis, Autriche) l'institutionnalisation de la formation des enseignants à Genève engendre la nécessité d'une science morale chargée de capitaliser et de coordonner les expériences pratiques et d'élaborer des théories pédagogiques généralisables et transmissibles, fonctionnant comme doctrines guidant l'action pédagogique. (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p.288)

Dès le départ, les sciences de l'éducation s'inscrivent donc dans une collaboration étroite avec la profession enseignante[76] (Lussi Borer, 2017), « on assiste ainsi à l'avènement d'un nouveau champ disciplinaire spécialisé dans la production de savoirs se rapportant aux phénomènes éducatifs, qui lui-

[76] D'autres professions de l'éducation sont concernées (Lussi, 2017), mais dans le cadre de ce travail, nous nous concentrons exclusivement sur les enseignants.

même s'édifie largement en référence aux savoirs déjà existants » (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, pp.31).

En effet, les sciences de l'éducation ne naissent pas du néant, elles se forment à partir et autour de savoirs déjà existants, provenant directement des professions éducatives, en particulier l'enseignement. Les sciences de l'éducation mobilisent donc ces savoirs empiriques et en font leur base disciplinaire, se déployant en lien étroit avec les professions éducatives et les instances administratives et politiques (Hofstetter & Schneuwly, 2007, pp.12-13).

Cette collaboration entre sciences de l'éducation et profession donne naissance à des processus complexes d'interdépendance et de rétroaction, proches d'une symbiose, l'une et l'autre s'influençant mutuellement dans leur développement :

> Édifié à partir d'un ensemble de savoirs élaborés préalablement autour d'espaces professionnels divers, le champ des sciences de l'éducation se transforme en fonction de demandes sociales précises (d'ordre socioprofessionnel, politico-administratif, économique ...), qui le sollicitent pour élaborer des éléments de théorisation à partir des savoirs empiriques et résoudre des problèmes pratiques en vue de garantir une meilleure efficience de l'action et des systèmes éducatifs. Si ces demandes sociales sont une condition de l'avènement des sciences de l'éducation, elles vont à leur tour conditionner le développement du champ disciplinaire en participant à son orientation, à la définition de domaines, problématiques, méthodes ... (Hofstetter & Schneuwly, 2001b, p.13)

Les sciences de l'éducation empruntent donc aux professions éducatives les savoirs nécessaires à leur création, remboursant cette dette en laissant la formation des enseignants déterminer pour une part importante son évolution. Cependant, l'entrée des savoirs professionnels dans le champ d'une discipline académique modifie profondément ces savoirs. En effet, le fait d'expliciter oralement ses pratiques implique immanquablement un processus de rationalisation discursive qui transforme intrinsèquement ces savoirs (Bourdoncle, 1991, cité par Lussi Borer, 2017)

> L'émergence même des sciences de l'éducation transforme réciproquement l'appréhension des pratiques pédagogiques, la gestion des systèmes éducatifs comme les formations à l'enseignement ; la formation dite « sur le tas » se voit progressivement complétée puis remplacée par des formations institutionnalisées, dont les contenus joignent progressivement aux savoirs à enseigner des savoirs pour enseigner, mobilisant notamment les apports de la recherche éducationnelle, quand les institutions du réseau tertiaire et les sciences de l'éducation ne sont pas carrément appelées à prendre en charge elles-mêmes les formations enseignantes. Cette évolution modifie le statut et la pratique mêmes de ceux qui s'instituent en professionnels de l'action éducative, tout en conditionnant l'orientation des champs disciplinaires convoqués, en particulier des sciences de l'éducation. (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, p.30)

Les liens étroits qu'entretiennent les sciences de l'éducation avec la profession enseignante et les instances administrative et politique ont également pour effet de les soumettre aux demandes sociales et de rendre leur vocation utilitaire.

> Tout en répondant à ces demandes qui assurent la reconnaissance sociale du champ et de ses représentants, les sciences de l'éducation adoptent inversement une posture de suspension de l'action pour se déployer comme entreprise scientifique ayant pour dessein de construire un objet

> de connaissance relativement stable à explorer théoriquement et empiriquement par des méthodes collectivement élaborées et reconnues. (Hofstetter & Schneuwly, 2001b, p.13)

Cependant, lorsque les sciences de l'éducation commencent à grandir dans le champ académique, ces exigences utilitaristes de même que leur manque d'indépendance deviennent de plus en plus un problème. « Partant, le développement des sciences de l'éducation se produit sous le signe d'une tension, dynamique, entre d'une part la réponse a de fortes demandes sociales du terrain et de la sphère politico-administrative et d'autre part la construction d'une discipline scientifique pluridisciplinaire » (Hofstetter & Schneuwly, 2001b, p.13).

Bientôt, les exigences de la profession et celles des sciences de l'éducation deviennent incompatibles (Hofstetter & Schneuwly, 2000), de même que leurs logiques internes. De son côté, la profession a besoin de principes d'action appelant des réponses pragmatiques, ajustées sur les exigences et les finalités de l'action éducative. Ces réponses ont des dimensions axiologiques, morales et prescriptives (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Les sciences de l'éducation, quant à elles, ne peuvent analyser l'action que lorsque celle-ci est « suspendue », supposant une rupture avec le sens commun, des jugements de fait plutôt que des jugements de valeur (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Elle poursuit en outre une recherche désintéressée de connaissance. Ces deux types d'exigence sont proprement inconciliables (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p.291), et des tensions apparaissent, et au fur et à mesure que le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation évolue, celles-ci prennent leur distance avec la pratique et s'autonomisent petit à petit.

> Si le développement des sciences de l'éducation dépend de leur capacité de s'ajuster sur les demandes sociales, politico-administratives, voire socioéconomiques, leur capacité de répondre adéquatement à de telles demandes est néanmoins elle-même conditionnée par l'existence d'une recherche scientifique de qualité, qui ne soit pas uniquement subordonnée à des impératifs extérieurs d'efficience. (Hofstetter & Schneuwly, 2001b, p.18)

Cette situation mène petit à petit les sciences de l'éducation à se distancer des professions éducatives pour gagner en autonomie et en scientificité, tentant par-là de rendre leurs recherches désintéressées. Abandonnant les dynamiques empiriques qui sont les leurs depuis leur fondation, les sciences de l'éducation favorisent des approches plus spéculatives, se coupant de fait des préoccupations et des besoins socioprofessionnels, et s'enfermant dans une « tour d'ivoire » académique (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p.288).

Cette rupture entre les sciences de l'éducation et la profession enseignante provoque deux phénomènes collatéraux importants. Le premier est que lorsque les sciences de l'éducation, entre autres pour répondre aux exigences du champ académique, se coupent des besoins et préoccupations de la profession, cela provoque dans un premier temps le désintérêt[77] des enseignants pour la recherche, celle-ci entrant donc moins facilement en résonnance avec les pratiques professionnelles : « il faut pourtant remarquer que les relations de la pratique journalière et des sciences de l'éducation ne s'établissent pas aussi facilement que le voudraient les praticiens et les chercheurs » (Mialaret, 1976, p.111). La pédagogie, centrée elle aussi sur l'action, se trouve également mise à l'écart par la

[77] Ce désintérêt peut également provenir en partie du déclin que les sciences de l'éducation ont subi entre le début du 20e et la fin des guerres mondiales.

science, alors que les praticiens cherchent plutôt des réponses dans cette science morale (Hofstetter & Schneuwly, 2000).

L'impact de la recherche en sciences de l'éducation se trouve donc minimisé dans la pratique, limitant l'une des raisons d'être principale des sciences de l'éducation et amenant la recherche et la profession à évoluer de manière distincte. L'expérience enseignante n'est plus assez prise en compte par les sciences de l'éducation, qui cherchent trop souvent à offrir des modèles aux praticiens, sans les consulter en cours de recherche pour connaître leurs préoccupations et leurs réalités, érigeant un fossé qui sépare désormais le praticien du théoricien (Mialaret, 1976, p. 114).

L'analyse de Mialaret (1976) date de plus de quarante ans, mais cette problématique semble toujours rester d'actualité. Plus contemporain, Avanzini (2008) déplore quant à lui un véritable

> défaut de portée et d'impact sociopolitique de nos disciplines (soit des sciences de l'éducation, ndla). Sans doute celles-ci n'y sont-elles pas pleinement étrangères, car leur manque de lisibilité, dû tant à l'absence, souvent déplorée, d'une terminologie univoque et claire qu'à des problématiques trop fréquemment insignifiantes ou faussement savantes et globalement ignorantes des soucis des praticiens, y a largement sa part.

Aujourd'hui, ce désintérêt des enseignants pour les sciences de l'éducation semble être au centre des préoccupations. Les concepteurs des formations à l'enseignement tentent d'y remédier par le paradigme de l'alternance, qui est censée lier la théorie et la pratique de manière artificielle dans la formation (Perrenoud, 2001). La théorie a pour vocation d'éclairer la pratique et de fournir des méthodes et de provoquer une certaine réflexivité (Perrenoud, 2001). De manière générale, les institutions de formation des enseignants ont offert une place de choix aux sciences de l'éducation dans leur cursus, provoquant une élévation du niveau de formation. Cette situation s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant, que nous avons déjà abordé dans le chapitre précédent. Or, cette professionnalisation est récente, il est encore difficile de juger de son influence sur la relation entre la profession et la discipline.

Les auteurs remarquent cependant qu'au niveau institutionnel, les avancées des sciences de l'éducation au niveau académique se répercutent sur la condition et l'image de la profession enseignante, renforçant leur statut de professionnel. Cependant, ces avancées provoquent également une dépréciation des compétences professionnelles, puisque le lieu de production du savoir se déplace, désormais produit et légitimé par la recherche plutôt que par la pratique et l'expérience enseignante (Hofstetter & Schneuwly, 2002).

En effet, une formation tertiaire suppose un enseignement théorique, scientifique de haut niveau, qui se construit en concurrence avec les modèles d'apprentissage par immersion et par compagnonnage qui se base sur l'expérience (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). Cette situation préoccupe certains chercheurs, qui craignent une prolétarisation de la profession enseignante si celle-ci se voit dépossédée complètement de la formation au profit de la science et que le savoir d'expérience n'est pas reconnu (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, p.35). Cette problématique rejoint celle de la place et du rôle de la pédagogie et des sciences de l'éducation, puisque nous retrouvons la distinction entre les savoirs issus de l'expérience et les savoirs issus de la recherche.

A ce sujet, Mialaret (1976) rappelle que :

> Les sciences de l'éducation jouent, par rapport à l'action de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. Tous les résultats scientifiques ne remplaceront jamais l'art du maître dans sa classe, mais ils peuvent permettre d'en faire analyse plus précise, plus objective et de le rendre en partie transmissible. (p.110)

Les sciences de l'éducation semblent donc avoir un rôle bien défini, qui est dissemblable, mais complémentaire à celui de la pédagogie. Il semble également que cette collaboration soit essentielle autant à la profession enseignante qu'aux sciences de l'éducation, et ne sera rendu possible que par une reconnaissance mutuelle des qualités de l'une et de l'autre.

La formation des enseignants représente aujourd'hui l'espace de médiation entre la profession et les sciences de l'éducation. Or, Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009) ont mené une méta-analyse concernant les travaux qui se penchent sur la collaboration entre la formation et les sciences de l'éducation. Leur conclusion est que dans cet espace, la formation prend le rôle de la profession et est influencée par les sciences de l'éducation, tout en les influençant réciproquement.

Ainsi, ces auteurs remarquent que les sciences de l'éducation permettent de mieux fonder les théories enseignées en formation, de privilégier l'approche descriptive et explicative des faits, de promouvoir un certain relativisme et un doute méthodique, d'objectiver la subjectivité (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). Certaines influences négatives sont aussi à signaler, comme la présence d'effets de mode ou d'illusions théoriques.

De son côté, la formation offre une certaine légitimité et une validation indirecte aux sciences de l'éducation, et contribue aux renouvellements des problématiques, ancrant la recherche sur le terrain (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). Au niveau des influences négatives, les auteurs notent la rupture épistémologique dont nous avons déjà discuté, une certaine tendance à la simplification des travaux de recherche qui frisent parfois le sens commun, ainsi que l'idéologisation de la recherche (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009).

Annexe 2.3 : Historique de la formation des enseignants

Dans ce chapitre, nous allons compléter notre vision historique de l'école comme institution en nous intéressant à celui qui réalise concrètement l'école, qui exécute l'institution (Bouillé, 1988) : l'enseignant.

En effet, depuis l'apparition de l'école, l'enseignant est d'une importance cruciale : c'est le premier garant de la qualité et du contenu de l'école. C'est grâce à lui que l'école est ce qu'elle est, qu'elle remplit ou non ses fonctions (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981). Il existe une étroite interdépendance entre l'évolution de l'école et la formation des enseignants, et il semble difficile de comprendre l'histoire de l'une sans aborder l'histoire de l'autre (Criblez & Hofstetter, 2000).

Ainsi, pour bien comprendre l'histoire de l'école et de ses réformes, il est nécessaire que nous nous arrêtions plus en détail sur l'enseignant son rôle et son statut, ses savoirs, et sa formation, son mandat. C'est l'objectif de ce chapitre.

Enseignant, éducateur, précepteur

Lorsque nous avons abordé l'historique de l'école, nous avons parlé en filigrane des personnes chargées de « faire école » ou de « faire classe », sans trop nous y attarder. Nous les avons désignés par de nombreux mots : maîtres, maîtres écrivains, enseignants, pédagogues, instituteurs, éducateurs, professeurs, clercs, sans faire beaucoup de distinctions. Or, le concept d'enseignant est mouvant selon les époques, les auteurs, les angles choisis ainsi que la façon de définir ce qu'est la pédagogie et les liens entre l'enseignant et celle-ci.

Or, Gauthier (2012) considère que la pédagogie n'apparaît pas avant le 16e siècle, définissant la pédagogie comme « une méthode et des procédés détaillés et précis pour faire classe » (p.66), qui permet d'appréhender la classe, le temps, l'espace, la discipline, l'apprentissage. Gauthier semble ainsi indiquer que la définition de l'enseignant change de sens lorsque la pédagogie apparaît.

Ainsi, pour Gauthier (2012), pédagogue et enseignant ne font qu'un :

> signalons que ceux que les historiens de l'éducation au Moyen Âge ont l'habitude d'appeler les grands pédagogues (comme ceux de l'Antiquité) doivent, à notre avis, être davantage considérés comme des grands penseurs qui « professent ». Le plus souvent, ils le font au niveau de l'enseignement supérieur, dans des monastères ou dans des universités. Ils peuvent peut-être, à l'exemple d'Abélard, enseigner avec brio, mais ils ne méritent pas pour autant le titre de pédagogues, du moins pas au sens où ils font progresser la réflexion pédagogique. Ils se rapprochent davantage de cette catégorie que Goff (1985, p. 4) nomme les « intellectuels » (pp. 39-40).

Il semble que pour Gauthier, on enseigne depuis l'Antiquité, mais que l'enseignement ne dispose que depuis le 16e siècle d'une pédagogie, qui devient dès lors un élément central de sa nature. Ainsi, l'enseignant moderne naît au 16e siècle avec la pédagogie, définie comme une théorie pratique de

l'enseignement (Durkheim, 1922). C'est donc une invention tardive : les premiers enseignants seraient les membres des grandes congrégations d'enseignants, les Jésuites ou les Lassaliens par exemple (Gauthier, 2016).

L'existence d'une pédagogie intrinsèquement liée à l'enseignant nous amène à constater également que l'enseignant existe du moment qu'il s'insère dans un système de forme scolaire, avec des classes, des niveaux organisés, un curriculum scolaire et une méthode pédagogique organisée visant à faire apprendre. L'enseignant se distingue donc de l'éducateur ou du pédagogue de par le système dans lequel il s'insère et des objectifs clairs qui organisent ses actions, et du professeur parce qu'il dispose d'une méthode pédagogique propre à faire apprendre d'une autre manière qu'un discours professé.

Dans le cadre de ce travail, nous considérons donc l'enseignant comme l'agent d'un système d'enseignement organisé en forme scolaire, qui dispose à la fois de pratiques pédagogiques spécifiques et organisées, et d'objectifs d'apprentissages. Cet « enseignant » apparaît donc au 16e siècle avec la pédagogie et l'enseignement simultané.

En poursuivant la réflexion de Gauthier, nous considérons que l'apparition de la pédagogie au 16e siècle ainsi que les systèmes scolaires organisés par les congrégations constitue la préhistoire de la formation des enseignants (Hameline, 2006, p.75, cité par Denis & Kahn, 2006, pp.75-89). En effet, les caractéristiques qui définissent l'enseignant prennent un sens beaucoup plus précis lorsque l'État prend la responsabilité de l'école, et que celle-ci devient étatique, obligatoire donc universelle, et gratuite, et qu'il organise une formation des enseignants. Mialaret (1976) considère que le recrutement et la formation des enseignants dénotent l'existence d'un certain type de pédagogie et de relation pédagogique, ainsi que l'existence d'une reconnaissance sociale du rôle de l'enseignant.

Dans ce chapitre, nous souhaitons comprendre ce qui définit l'enseignant, comment il a été identifié, reconnu et formé au cours du temps. Nous analyserons brièvement ce que nous avons défini comme la préhistoire des enseignants, comme la préhistoire de la formation des enseignants, de l'âge grec à l'âge scolastique ainsi qu'à la chute des congrégations, pour nous intéresser plus en détails au 19e siècle et à la création de l'État enseignant, puis à la situation actuelle.

Préhistoire de la formation des enseignants (de l'époque grecque au 16e siècle)

De l'âge grec à l'âge scolastique[78]

De l'époque gréco-romaine à la Renaissance, il existe de nombreuses formes d'enseignement, comme l'académie, le compagnonnage, le discipulat, l'éducation des parents et l'enseignement scolaire, dans les écoles grecques puis romaines et enfin ecclésiastiques. Chaque forme dispose d'un type d'enseignants, parmi lesquels on peut compter les sophistes, les philosophes, les théologiens, les grands penseurs, les clercs, les saints, les précepteurs, les maîtres reconnus dans les corporations de métiers, les maîtres écrivains, les professeurs.

Ces enseignants enseignent selon des méthodes diverses et variées. Il est cependant possible d'identifier certaines caractéristiques communes : Ils maîtrisent des savoirs à enseigner et tentent de les transmettre, cela en général hors du cadre familial. Ils ne disposent cependant pas de savoirs pour enseigner, ni d'aucune formation spécifique à l'enseignement. Les maîtres écrivains sont assujettis à un examen d'orthographe et d'écriture par leur corporation, et les clercs qui assurent la classe, autant les curés que les régents assistent aux offices religieux, cela pouvant indiquer une certaine maîtrise de la lecture et des rites religieux (Riché, 2016).

En l'absence de formation, il existe cependant durant ces époques des écrits parlant d'éducation et d'enseignement. « Pour conseiller les éducateurs et d'abord les parents qui doivent donner l'instruction profane et religieuse aux enfants au XII^{e} siècle, des clercs ou des laïcs écrivent de nombreux traités ». (Riché, 2016, p.39). Certains abécédaires du maître sont annotés afin de prodiguer quelques conseils d'enseignement (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.298).

> Bien sûr, il y a, à cette époque, des considérations sur les textes à utiliser, sur les commentaires à apporter et sur la façon de faire la lectio. Cependant, cela maintient, pour l'essentiel, ce qui est connu depuis l'Antiquité et demeure bien loin d'une réflexion organisée et en profondeur sur la façon de faire l'école. En fait, les ouvrages les plus connus du Moyen Âge qui abordent la question de l'enseignement sont les deux De Magistro (le Maître), soit celui de Saint Augustin, pour le début du Moyen Âge, et celui de Saint Thomas, au XIII^{e} siècle. Il faut le souligner d'entrée de jeu, la perspective pédagogique y est encore au singulier et très abstraite. Au singulier, parce que ces auteurs réfléchissent sur le rapport de l'homme à la connaissance, et non aux problèmes d'un enseignant aux prises avec des groupes d'élèves auxquels il doit transmettre des connaissances. Abstraite, parce que cette réflexion aborde les problèmes d'enseignement d'un point de vue théorique, en dehors du contexte réel et concret de l'enseignement. Ces deux textes célèbres sont donc davantage des traités de philosophie de la connaissance que des exposés sur la manière concrète et précise d'enseigner, d'organiser son enseignement et de gérer sa classe (Gauthier, 2012, p.39).

Ainsi, selon Gauthier (2012) et Riché (1979, p.209 ; 2016), ces ouvrages retracent les expériences et conseils de grands maîtres sur l'éducation des enfants, comme Augustin ou Calvin, mais ils ne sont pas à proprement parler pédagogiques. L'enseignement est réduit à des méthodes d'imitation et de répétition, et il n'existe aucune formation pour enseigner, il suffit de maîtriser le savoir à enseigner.

> « En ce qui concerne la formation des maîtres, là aussi on ne constate pas de changements majeurs par rapport à l'Antiquité. Pour devenir maître, il faut simplement connaître la matière. Et même à ce niveau, il arrive qu'on se contente de peu. En effet, encore au XII^{e} siècle, un clerc ou un moine un peu lettré peut s'improviser maître. » (Riché, 1979, p.197)

> « Les ouvrages d'éducations sont écrits au singulier, dans une logique de préceptorat, et non dans le but d'aider l'enseignant à organiser son enseignement avec un groupe. On peut donc affirmer que les procédés pédagogiques sont peu développés au Moyen Âge, car ils ne couvrent que quelques facettes de l'enseignement telles que la lecture, la copie, la mémorisation, les commentaires sur les auteurs classiques. On ne trouve ni devoirs ni système d'émulation. » (Durkheim, 1969, p.303)

> « De plus ces procédés pédagogiques se limitent d'abord et surtout au contenu et ils servent la logique de la discipline à enseigner. Enfin, ces procédés sont souvent improvisés, ne font pas partie d'un régime uniforme et institutionnalisé. Ils sont liés aux initiatives de certains membres du clergé, et ne sont pas le résultat d'un progrès institutionnel qui encadre et sédimente les façons de faire. » (Paré, Brunet et Trelllblay, 1933, p.56, cité par Gauthier 2012, p.61)

Après l'apparition de la pédagogie, Durkheim (1922), Riché (1979) et Gauthier (2012) identifient la rédaction d'ouvrages pédagogiques entre le 16e et le 17e siècle.

> (…) nous voyons brusquement éclore au XVIe siècle toute une littérature pédagogique, et c'est pour la première fois dans notre histoire scolaire. C'est Rabelais, c'est Érasme, c'est Ramus, c'est Budé, Vivès, c'est Montaigne, pour ne parler que de ceux qui intéressent plus spécialement la France. Pour retrouver une production aussi abondante, il faut descendre ensuite jusqu'au XVIIIe siècle, c'est-à-dire jusqu'à notre seconde grande révolution pédagogique. L'apparition de cette multitude de doctrines ne tient pas d'un hasard qui aurait fait naître à ce moment une pléiade de penseurs ; mais c'est la crise violente traversée alors par notre système d'éducation qui a éveillé la pensée et suscité les penseurs. (Durkheim, 1938b, p.7)

Une réflexion proprement pédagogique apparaît donc au 16e siècle, et elle est suivie d'une prolifération d'ouvrages pédagogiques, contenant un discours sur les savoirs pour enseigner, préludant l'enseignant moderne. Cette réflexion pédagogique, menée par l'épiscopat catholique qui planche sur plusieurs projets de système scolaire avec une formation des enseignants (Lussi Borer, 2017), débouche sur l'essor des Congrégations religieuses à vocation d'enseignement (Forester, 2008).

Les Congrégations d'enseignants (16e- 19e siècle)

Une des premières congrégations à être spécifiquement orientée vers la prise en charge de l'enseignement des enfants est fondée par Calassanç. Cet ecclésiastique considère que la meilleure manière de réaliser effectivement les postulats du Concile de Trente est d'enseigner les enfants, et notamment les enfants pauvres, est de leur enseigner la foi. Il fonde alors des écoles dans les quartiers pauvres, avec la particularité d'être catholique, mais ouverte à toutes les confessions.

Ces écoles Pie donnent une première impulsion d'un système organisé, mais il semble que la vision de Calassanç est trop avant-gardiste : l'inquisition s'interpose et met fin aux projets de Calassanç (Fulla Genìs, 2002). A sa suite, Jean-Baptiste de la Salle fonde la congrégation Frère des écoles chrétiennes, qui a pour but la création de petites écoles gratuites, en particulier dans les villes (Dancel, 2002), alors que les Jésuites investissent les collèges jusqu'à en détenir plusieurs milliers dans toute l'Europe, qu'il organise de manière centralisée, uniforme et méthodique (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981).

Pour La Salle, qui s'inspire de Démia, ses écoles ont deux objectifs principaux, soit édifier la foi catholique des élèves et enseigner les savoirs utiles aux activités professionnelles nécessitant toujours plus de connaissances. À la différence de Calassanç, La Salle est plébiscité par les puissants parce qu'il considère les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne, directement issues du milieu bourgeois et de la noblesse, comme un instrument de christianisation des milieux populaires (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981), faisant de ses écoles un outil de socialisation légitimant l'ordre social.

Les Jésuites quant à eux mettent la culture classique au service de l'Église catholique, et utilisent leurs collèges pour recruter la relève et pour asseoir les dogmes catholiques. Les Frères et les Jésuites sont rapidement plébiscités, leurs enseignements étant jugés de grande qualité (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981).

L'une des nouveautés apportées par la prise en charge des écoles par des congrégations est une forte uniformisation des écoles, des manières d'enseigner, des manuels utilisés et même du mobilier de la classe. Pour la première fois depuis les balbutiements de la révolution carolingienne, un véritable système est mis en place (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981).

> La Salle décrit également avec précision l'espace et le mobilier d'une école. Certes, il sait que les locaux sont souvent inadaptés, mais il insiste sur « le beau jour et le bon air » (C L n°24, p.219) qui doivent inonder la classe et sur la nécessité d'un balayage quotidien. Le maître assure sa position dominante par une chaise haute, il embrasse du regard tous ses élèves assis sur des bancs et devant des tables dont la hauteur doit être adaptée à la taille des enfants. (Dancel, 2002, p.422)

Cette uniformisation et cette codification ouvrent la possibilité de former les enseignants à ce système complexe, mais ritualisé. La Salle est conscient de la nécessité pour ses écoles de pouvoir compter sur des enseignants de qualité, capables de donner une bonne éducation. Il met donc en place une véritable formation pédagogique sous la forme de ce que Venard (2006) qualifie de première « école normale » de l'histoire, à Rouen en 1705. Cette « école normale » est un noviciat, pour des frères faisant vœu de célibat dans le but d'enseigner.

Ces futurs enseignants reçoivent une formation rigoureuse, académique et pédagogique, et se préoccupent autant d'instruction que d'éducation. La Salle écrit « La Conduite », qui expose comment les maîtres doivent tenir leur école (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981). La gestuelle est codifiée, des mouvements de l'enseignant à l'appel au silence. Des prescriptions pédagogiques sont édictées, comme de confronter l'enfant à l'écrit même lorsqu'il ne sait pas encore lire, ou encore de supplanter l'enseignement individuel par l'enseignement simultané. La Salle organise l'enseignement par niveaux et par leçons, créant un système de passage de l'un à l'autre. Les futurs enseignants apprennent à noter les retards et les absences, ils doivent vérifier la tenue des élèves (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981). Les livres à utiliser sont indiqués, dont le psautier, et un ouvrage issu des registres, seul livre laïque. Pour les Frères, les prescriptions de La Salle sont quasi sacrées, aucun enseignant n'a le droit d'y ajouter quoique ce soit, leur liberté est donc extrêmement limitée (Dancel, 2002, p.421).

Les Jésuites prendront exemple sur le travail de La Salle, disposant donc d'un système analogue. Les congrégations créent donc un système scolaire à forte reproduction de pratique, et construisent une première formation du corps enseignant (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981). Les Jésuites quant à eux disposent de leçons modèles pour leurs apprentis enseignants, lesquels sont plutôt formés en compagnonnage. Les collèges jésuites offrent ainsi une meilleure pérennisation du métier enseignant, qui était auparavant plutôt un métier instable, de voyageur (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.92)

> « L'ordre des collèges et le succès de l'éducation dépendent en grande partie de la religion, des mœurs et de la capacité des instituteurs, de l'estime qu'ils ont pour leur fonction, de l'union et de la subordination qui règnent entre eux, de l'uniformité de leurs principes, du respect et de la confiance qu'ils inspirent à leurs élèves. » (Lebrun, Venard, & Quéniart, 1981, p 548)

La chute des congrégations

Entre le 16e et le 18e siècle, les grandes congrégations d'enseignants (jésuite, oratorien, Frère) unifient l'enseignement et forment leurs enseignants, détenant une grande part des écoles, notamment en Suisse.

Cependant, les révolutions libérales viennent remettre en cause la mainmise de l'Église sur l'école. Au début 19e, les cantons deviennent de petits États démocratiques disposant de l'autonomie quant à l'instruction de leur population. Les cantons réfléchissent donc à la manière de former leur personnel enseignant et d'organiser l'école (Forester, 2008), voyant en cette institution la possibilité de former le peuple au monde nouveau, démocratique, libéral, progressiste.

Or, les congrégations sont plutôt réfractaires à ces nouvelles idées et restent attachées à l'ordre traditionnel. Les nouveaux États libéraux, encore largement influencés par la tradition chrétienne, rédigent cependant leurs lois scolaires en laissant une importante responsabilité à l'Église et à ses clercs (école démo). Mais les désaccords entre l'Église et l'État au sujet de l'école deviennent de plus en plus inconciliables. L'Église veut qu'au travers de l'école, les élèves deviennent de bons chrétiens, et enseigne la soumission aux autorités supérieures, le roi, mais surtout au clergé et au travers de lui Dieu, ainsi qu'à s'éloigner du progrès amenant luxure et richesse (école démo). C'est à l'opposer de la vision libérale, qui demande à l'école de faire des élèves de bons citoyens, capables de gouverner par leur raison, soumis aux lois constitutionnelles plutôt qu'à Dieu, et participant au progrès par leur investissement économique (école démo).

Devant ce changement de paradigme, un bras de fer s'engage entre les libéraux et les conservateurs, qui s'envenime lorsque les radicaux accèdent au pouvoir. Beaucoup plus virulents contre l'Église, les radicaux prennent des mesures drastiques, allant de l'interdiction pour les religieux d'enseigner jusqu'à l'exclusion pure et simple des congrégations du territoire, confisquant dans le même temps leurs écoles (école démo).

La chute des congrégations enseignantes amène la disparition de l'uniformité de leurs pratiques, et ainsi un certain retour en arrière, puisque par leur départ, le système scolaire mis en place périclite (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.548). Les écoles ne sont plus homogènes et la cohérence psychologique, religieuse et idéologique de la forme scolaire est remise en question.

Perdant leur monopole de l'école au profit de l'État (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.548), les congrégations ne vont pas se rendre sans se battre[79]. Si elles parviennent à garder un pied dans l'école, c'est en grande partie parce qu'elles seules disposent des moyens, des structures et des enseignants nécessaires pour faire école.

En effet, l'accession au pouvoir des libéraux et des radicaux, ainsi que la confiscation des écoles au profit de l'État sont des phénomènes qui se déroulent assez rapidement. L'État prend les rênes de

[79] Les protestants disposent d'un système moins centralisateur que les catholiques, et n'ont rien qui se rapproche des congrégations d'enseignants catholiques. Alors qu'ils étaient en avance sur les catholiques quant aux écoles, la contre-réforme catholique rattrape les protestants dans le champ scolaire. Lorsque les libéraux – en grande majorité des protestants – prennent le pouvoir, les protestants ne luttent pas au côté des catholiques pour maintenir leurs écoles, puisqu'ils sont d'abord favorables au libéralisme, mais surtout qu'ils craignent une école étatique de mouvance catholique, préférant une laïcité scolaire, qu'ils soutiendront.

l'école brusquement, sans s'y être essayé, et n'a pas eu le temps de développer l'infrastructure nécessaire (école démo).

En mettant de côté les congrégations, l'État se trouve confronté à une pénurie d'enseignants (école démo). De manière générale, les États – et donc les cantons – réagissent de deux manières différentes. La première est d'engager des laïcs, alors que la plupart ne dispose d'aucune compétence d'enseignement et ne sont pas vraiment adéquats, entraînant une baisse de niveau. La deuxième, souvent privilégiée, est de collaborer avec les congrégations, mais cette fois-ci selon les conditions posées par l'État, qui doit tout de même accepter quelques compromis. Les ecclésiastiques gardent donc un pied dans l'école, mais en perdent le contrôle, puisqu'ils sont désormais de simples « employés. » (école démo)

En parallèle, l'État cherche à réorganiser le système scolaire pour son propre compte (école démo). La période libérale voit éclore ne nombreuses lois scolaires, sans cesse perfectionnées, tandis que l'un des objectifs principaux des radicaux, qui sont à l'origine de la mise à ban des congrégations, est de créer de toute pièce une formation des enseignants qui soient des agents de l'État. L'État se confronte donc à la difficile question de la formation des enseignants :

> les parlementaires, forts de leur succès contre la Compagnie abhorrée, souhaitent éliminer tous ceux qui s'étaient accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des Etats, c'est-à-dire les congrégations. Rolland, dans son Plan d'éducation, préconise l'établissement auprès de chaque université d'une « maison d'institution pour les maîtres », où les futurs enseignants seront reçus par concours ; c'était reconnaître d'une certaine façon l'insuffisance des solutions adoptées à la hâte dans les mois qui avaient suivi le départ des Jésuites. (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.547)

Les Congrégations sont donc brusquement dépouillées de leurs écoles et leurs enseignants interdits d'exercer, parfois même sommés de quitter les territoires, alors qu'il n'existe aucun autre système de formation des maîtres (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.279) ni aucun personnel capable de reprendre le flambeau.

Les débuts de l'État enseignant (19e siècle)

Après les révolutions libérales de 1830, l'État considère que l'école est le meilleur moyen de forger l'esprit démocratique et patriotique, alors que l'économie y voit le moyen de former une main-d'œuvre qualifiée. Il décide donc de prendre à son compte l'école, qui devient publique, mais également laïque, gratuite et obligatoire. Il s'ensuit une hausse quantitative importante du nombre d'élèves, puisque tous les enfants sont concernés par l'obligation. L'école devient populaire, hétérogène, parfois malaimée parce qu'obligatoire.

Alors qu'auparavant, les congrégations enseignaient à des « privilégiés » qui avaient conscience de la chance d'être à l'école – sans quoi ils se retrouvaient vite à faire autre chose – les enseignants de l'école publique font face à une diversité nouvelle, avec une hausse du taux d'élèves populaires et la nécessité de jongler avec une obligation d'être là, pas toujours bien reçue de la part des familles.

Devant l'afflux d'élèves et le besoin de personnel, il devient urgent de former des enseignants. La problématique prend un nouvel essor lors du Kulturkampf, qui marque le divorce entre l'État radical et l'Église, et donc entre l'école et l'Église. Le personnel enseignant religieux est écarté, laissant un grand vide qu'il faut combler, alors que les effectifs augmentent dans les écoles et dans les classes, faisant plus que jamais de l'enseignement un art. (Lussi Borer, 2017)

Dans un premier temps, lorsque l'État cherche à combler le départ des congrégations, les « solutions adoptées à la hâte » (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981) pour combler les places d'enseignants laissées vacantes par les congrégations consistent en grande partie à nommer des comités d'engagement chargés de choisir les candidats à l'enseignement sur la base de leur dossier.

Dans un deuxième temps, les États mettent sur pied des conditions-cadres, exigeant certains titres, ou des certificats d'aptitude et des brevets, obtenables au travers de concours, avec l'espoir que ces méthodes permettront de sélectionner les candidats adéquats (Lussi Borer, 2017). Mais force est de constater que les personnes qui tentent de combler le vide laissé par les religieux s'improvisent enseignants, sans avoir les mêmes desseins ni les mêmes connaissances que leurs prédécesseurs (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981).

Les politiques de recrutement sont nombreuses, les essais multiples et fluctuants : ces solutions censées répondre à une demande dans l'urgence sont donc considérées comme insuffisantes, le niveau scolaire régressant par rapport aux résultats des congrégations (Lussi Borer, 2017). Libéraux et radicaux considèrent que cette situation peut être réglée avec la mise en place d'une véritable formation de haut niveau pour les enseignants. Il est donc communément admis que sur long terme, si l'État[80] veut piloter l'école, il se doit de s'assurer les services d'un personnel qualifié, efficace et partageant ses objectifs et ses valeurs (Nique, 1991 ; Lussi Borer, 2017). Les États cherchent donc à augmenter le niveau de formation des enseignants, en partie pour les rapprocher des lieux de production de leurs savoirs de référence, soit des sciences de l'éducation, et de l'autre pour améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et par extension la qualité du système éducatif (Lussi Borer, 2017).

Les formations qui voient alors le jour sont diverses, leur nature, leur contenu et leur organisation dépendent de la culture, de la religion et de la conception de la laïcité, de l'histoire et de la société du canton, de ses caractéristiques rurale et urbaine (Forester, 2008 ; Lussi Borer, 2017). Les enjeux sont importants, en témoignent les nombreuses luttes, notamment entre l'État et l'Église ou encore entre libéraux-radicaux et conservateurs, qui jalonnent la mise en place de ces formations. De nombreuses influences sont identifiables, inter-cantonales, mais aussi internationales, alternant entre reprise de modèle et tentative de différenciation (Criblez & Hofstetter, 2000)

Plusieurs modèles de formation sont mis en place au début du 19e siècle : certains cantons s'inspirent des séminaires catholiques pour créer des séminaires de formation des maîtres ; d'autres organisent des cours spécialisés en pédagogie ou encore des sections pédagogiques dans les lycées ; certains créent des écoles normales, qui est le modèle se répandant le plus largement (Forester, 2008 ;

[80] L'Etat désigne ici principalement les Etats cantonaux, bien qu'il existe des différences notables entre cantons, souvent selon la confession. Mais les pratiques adoptées par les cantons sont souvent aussi identifiables ailleurs en Europe.

Lutsenberger, 1999, p.287), ou chargent l'université de former les maîtres (Forester, 2008 ; Lussi Borer, 2017). Dans un premier temps, ces formations entretiennent encore des liens forts avec les pouvoirs ecclésiastiques, liens qui s'estompent au fur et à mesure du siècle (Lussi Borer, 2017).

Ces formations font émerger une nouvelle génération d'enseignants, laïcs, agents de l'État et promoteurs de la nation, bien différents de l'ancienne génération, congrégationniste, agent de l'Église et promotrice de la foi.

Les premiers enseignants de l'école publique

Les congrégations étaient parvenues à créer un « corps enseignant », avec une identité commune, des pratiques organisées, une vision commune, une vocation reconnue et stable et une organisation en système hiérarchique. Le prestige des enseignants était élevé, corrélé à celui de la congrégation.

Lorsque l'État s'arroge le pilotage de l'école au début du 19e siècle, la rémunération et le statut de l'enseignant régressent (Lussi Borer, 2017). Le métier ne dispose plus de la reconnaissance de ses compétences spécifiques, la stabilité de l'emploi est inexistante, tout comme les pratiques et la vision commune (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981). L'enseignement n'est pas un métier bien considéré, on le déconseille aux jeunes (Belkaïd & Hameline, 2000). La relève est assurée par le repérage des futures recrues par les enseignants en postes, qui invitent les élèves les plus doués à devenir leurs assistants, sur un mode de compagnonnage (Belkaïd & Hameline, 2000). Les enseignants sont recrutés dans les classes sociales populaires (Perisset-Bagnoud, 2000), et bien que plus instruits que la moyenne, ils ne sont pas censés y gagner des promotions sociales. L'absence de formation est un argument de plus en défaveur d'une vision plus avantageuse du métier d'enseignant (Perisset-Bagnoud, 2000).

L'État a cependant besoin d'agents reconnus et compétents pour faire tourner son école. La création d'une formation pour les enseignants est considérée comme la pierre angulaire de la construction de l'école publique, puisqu'une telle formation permet d'une part d'augmenter la qualité de l'enseignement et donc de l'école, et d'autre part d'améliorer le prestige et la légitimité de l'enseignant (Perisset-Bagnoud, 2000).

> La formation des enseignants, en Suisse, est étroitement liée aux bouleversements sociaux, économiques et politiques de la première moitié du 19e siècle. Les révolutions démocratiques et industrielles, impliquant l'édification d'une citoyenneté éclairée et des besoins accrus en main-d'œuvre qualifiée, favorisent la fondation d'une école publique juridiquement rattachée à l'État et l'institutionnalisation progressive de la formation du personnel enseignant, deux points essentiels du programme des rénovateurs libéraux, au moment où les contenus scolaires s'émancipent progressivement de leurs inscriptions religieuses - l'école ne pouvant plus se contenter de préparer l'enfant à devenir un fidèle Chrétien en lui inculquant des convictions religieuses traditionnelles -, il s'agit de s'assurer un personnel qualifié, à même de répondre aux nouvelles exigences de la société moderne. La formation des enseignants ne peut plus se limiter à un élémentaire apprentissage sur le tas, a une introduction aux méthodes d'enseignement, a une simple appropriation des contenus à inculquer dans la tête des élèves. (Criblez & Hofstetter, 2000, p.37)

L'État doit donc trouver le moyen de créer son propre corps enseignant tout en le fédérant autour d'un projet éducatif global pour le bien de l'État (Lebrun, Venard & Quéniart, 1981). En effet, la formation devrait permettre la création d'une véritable vocation, ce qui relève du casse-tête :

> (…) comment trouver ces avantages (unité de corps, dévotion à une cause, obéissance à un ordre, ndla) des hommes de tout état, ecclésiastiques, religieux, laïcs, mariés, célibataires que le hasard et la nécessité ont plutôt rassemblés qu'un sage discernement, qui sont souvent divisés d'opinion, qui ne suivent ni les mêmes principes ni la même méthode, qui sont à peine assujettis par quelques règlements extérieurs, qui vivent d'ailleurs sans gêne et sans discipline, qui ne tiennent à leur état que par des vues purement mercenaires et jusqu'à ce qu'ils en aient un plus commode et plus avantageux. (Chartier et Julia, cité par Lebrun, Venard & Quéniart, 1981, p.548).

Cette description de la nouvelle génération d'enseignants n'est pas très flatteuse, et exemplifie les difficultés auxquelles les États font face. La formation des enseignants a pour vocation de créer un corps de métier de toute pièce. La formation est en effet un moyen de développer des compétences, mais également de trier les candidats selon des critères bien précis et de les socialiser dans une structure préétablie.

Mené de front avec la consolidation du système scolaire publique, qui est pour l'État libéral démocratique une question de survie (Fleury, 2000), le chantier de formation des enseignants à la solde de l'État est gigantesque, que ce soit en termes de vision à définir, de personnel à former, ou encore de financement. En effet, si l'État veut choisir les enseignants et les employer à ses desseins, il est également contraint de prendre en charge leurs rémunérations – auparavant assurée par les congrégations –, cela s'ajoutant aux charges des bâtiments scolaires ou encore de l'administration – puisque l'école est désormais gratuite – ce qui représente un investissement conséquent (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999).

Surpassant cet obstacle financier, les cantons se donnent les moyens de créer des formations spécifiques à l'enseignement, condition nécessaire selon eux à la réussite de leur projet éducatif, soit l'établissement de la démocratie et des idéaux libéraux (Lussi Borer, 2017). A terme, ces formations donnent naissance à un nouveau corps professionnel.

La création d'une profession

Le 19e siècle voit le métier d'enseignant prendre un nouveau visage sous l'influence de l'État, conceptualisé par certains auteurs (Novoà, 1987 ; Lussi Borer, 2017) comme une professionnalisation[81] du métier, définie par « l'émergence et la transformation de la fonction et activités spécifiques en profession caractérisée par des compétences spécialisées, une certaine autonomie et prestige, présupposant une formation adéquate » (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009a, p.31, cité par Lussi Borer, 2017). Cette « professionnalisation » prendra plusieurs visages et plusieurs définitions au cours du siècle.

[81] Le concept de professionnalisation est utile pour analyser l'évolution de la formation des enseignants, bien qu'il soit polysémique (Lussi Borer, 2017 p.4), émergeant plusieurs fois au cours de l'histoire de la profession enseignante et de sa formation, à différentes périodes et avec différents enjeux, d'où la nécessité de bien définir les différents sens avec lesquels il est utilisé.

Selon Novoà (1987, in Lussi Borer 2017) et Lussi Borer (2017), quatre éléments permettent l'émergence d'une profession enseignante et de son identité : la mise en place d'un système de rémunération qui permette à l'enseignant de vivre s'il travaille à plein temps. Deuxièmement, la création d'associations de professionnels de la profession. Troisièmement, la mise en place d'une formation spécialisée et longue, et quatrièmement, la création de supports légaux spécifiques à l'activité professionnelle, soit des lois du personnel et des diplômes spécifiques et reconnus.

En Suisse, ces éléments apparaissent petit à petit au long du 19e siècle, parfois de manière imparfaite : les États cantonaux écrivent des lois sur l'école et les enseignants (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999), ils prennent en charge la rémunération des enseignants en tentant de rendre effective la gratuité. La Société des Instituteurs romands est créée en 1864 avec le lancement une année plus tard, de la revue spécialisée l'Éducateur (Lussi Borer, 2017). Après l'établissement de brevets ou de concours d'entrée – qui constitue selon Novoà (1987, p.74) une étape fondamentale dans le processus de professionnalisation, puisqu'ils créent les conditions nécessaires à l'élaboration d'un canon de compétences techniques, fondées sur des critères scolaires, qui permettent de fixer les conditions minimales de recrutement des enseignants – des formations à l'enseignement sont mises en place dans tous les cantons sous des formes différentes.

L'élévation des exigences de formations suit une demande sociale de plus en plus complexe et étendue quant aux rôles de l'école. La formation des enseignants s'allonge lors de la deuxième moitié du 19e siècle (Lussi Borer, 2017), et ses liens avec l'université se resserrent, bien qu'ils soient plutôt mouvementés. De manière générale, l'organisation de l'ensemble du système scolaire, n'est pas encore bien en place, de nombreux changements sont effectués, concernant les structures, les débouchés, les exigences (Forester, 2008).

Les formations des enseignants prennent presque un siècle pour s'institutionnaliser, soit jusque dans les années 1930 (Hofstetter, 2007). En moins d'un siècle, le paysage enseignant passe de l'absence de formation, qui se fait donc en compagnonnage ou en autodidaxie, à une formation institutionnalisée détenue par les pouvoirs publics, avec des exigences de plus en plus élevées (Lussi Borer, 2017).

Le rôle de la science et de l'université

Depuis les débuts du 19e siècle, les gouvernements se questionnent quant à la forme de l'institution de formation, aux objectifs généraux, aux degrés de qualification nécessaires pour enseigner ou encore aux savoirs spécifiques à la profession des enseignants et aux rôles de l'université (Lussi Borer, 2017).

Aussi affectées par les révolutions libérales, les universités y jouent un rôle non négligeable en formant les élites et en assurant leur reproduction (Lussi Borer, 2017). Sous l'ère libérale, les universités se réorganisent : de nouvelles sciences font leur apparition, notamment la sociologie, la psychologie, l'économie, les jeux de pouvoir se modifient, avec un déclin de la théologie et à moindre mesure de la philosophie. L'État prend sous son aile les universités, notamment en leur prodiguant financement et cadres légaux, tout en leur accordant une grande autonomie administrative (Lussi Borer, 2017).

L'université doit cette position privilégiée au fait que la tradition humaniste et des Lumières dont est issu le libéralisme la reconnaît comme l'institution par excellence de la science, laquelle produit les savoirs de références qui font autorité dans le monde social (Lussi Borer, 2017).

Or, pour que le nouvel enseignant agent de l'État acquière légitimité et autorité, l'État et les élites en charge de la création de la formation des enseignants considèrent qu'il est important que ses savoirs soient validés et produits par un champ scientifique spécifique, ne serait-ce que pour favoriser le passage d'une école de l'Église à une école étatique, démocratique, progressiste, cela au travers des enseignants (Lussi Borer, 2017). D'autres raisons sont invoquées, comme à Genève, ville fleuron de la pédagogie, où Claparède souhaite une formation scientifique pour les enseignants : « celle-ci est réputée « meilleure », entre autres parce qu'elle est censée éviter aux maîtres de se méprendre en voulant remédier aux erreurs de l'éducation par les seuls « moyens du bord » (Helmchen, 1995, p.4). Il s'agit donc également d'institutionnaliser et de professionnaliser des pratiques et des rituels.

Jusque-là, plusieurs disciplines académiques se sont intéressées à l'objet éducatif, la théologie et la philosophie premièrement, puis la sociologie, la psychologie ou encore l'histoire, mais à chaque fois de manière partielle, sans beaucoup d'interconnexion. Or, la nécessité se fait sentir d'identifier et de construire des savoirs spécialement pour l'école, l'enseignement et sa pratique, afin de piloter la construction du système scolaire, la formation des enseignants et leur pratique, cela débouchant sur l'émergence et l'autonomisation d'une nouvelle discipline universitaire ciblée spécifiquement sur les questions éducatives (Hofstetter & Schneuwly, 2007 ; Lussi Borer, 2017).

D'abord associées à la philosophie puis à la sociologie, les sciences de l'éducation vont regrouper les savoirs pédagogiques et devenir une disciple autonome, bien qu'elle reste alimentée par d'autres disciplines, comme la psychologie, l'histoire, les didactiques (Lussi Borer, 2017). L'histoire de l'émergence de cette science est le sujet de notre prochain chapitre, nous ne l'approfondissons donc pas ici, nous contentant de mentionner que son autonomisation est en partie due à l'entremise et parfois à l'ingérence des administrations étatiques dans le champ académique.

Alors que les savoirs de référence de la profession enseignante sont produits à l'université, les États s'interrogent sur la manière de rapprocher les formations de ces savoirs, de légitimer leur utilité professionnelle auprès des enseignants, mais aussi de la société en général (Lussi Borer, 2017, p.6) et de la manière de lier ces savoirs universitaires avec la formation professionnelle pratique, jugée elle aussi essentielle.

Le rapprochement avec l'université, l'introduction de savoirs académiques vont pousser les cantons à opter pour que la formation des enseignants relève du degré supérieur voire tertiaire.

> Toute formation qui ambitionne d'être transférée au niveau supérieur se trouve donc soumise à une double condition : d'une part, relever d'une institution proposant des études théoriques de haut niveau intimement lié aux dernières avancées scientifiques du savoir du (des) champ(s) disciplinaire(s) de référence de la profession et , d'autre part, se centrer sur des savoirs professionnels spécifiques orientés vers et pensés pour la pratique et non plus par simple immersion sur le terrain sur le mode du compagnonnage, afin de garantir la professionnalité, autonome et

> responsable, des futurs enseignants (Bourdoncle, 1994 ; Lang, 1999, pp.23 et 29, cités par Lussi Borer, 2017, p.5)

La place désormais centrale de l'université comme lieu de production des savoirs de références amène également un autre phénomène : les savoirs enseignés à l'école, qui sont devenus plus nombreux, plus complexes et plus diversifiés, doivent eux aussi être accrédités et même provenir de l'université. Les enseignants sont donc sensés transposer des savoirs universitaires en savoirs enseignables, nécessitant des connaissances et des savoir-faire didactiques, et favorisant une nouvelle fois la nécessité d'une interaction entre la formation des enseignants et l'université. (Lussi Borer, 2017)

Des modèles de formations différenciées

Nous avons montré jusqu'ici comment les États prennent en charge l'école et les enseignants et de quels mandats sociaux d'importance ils investissent ces derniers, comme de socialiser les élèves à l'ordre établi, d'être un passeur culturel, de former les citoyens de demain. De par cette mission de haute importance, il est considéré comme nécessaire de leur prodiguer une formation de haut niveau, en lien avec les savoirs de références, pour qu'ils soient à même de réaliser le projet étatique de l'école.

Alors que les réflexions concernant l'école et les enseignants vont globalement dans le même sens, la mise en pratique de ces idées n'est pas identique d'un canton à l'autre (Hofstetter, Criblez, Magnin & Jenzer, 1999 ; Lussi Borer, 2017). Les natures des formations à l'enseignement sont différentes selon les cantons, leur histoire, leur situation urbaine et rurale, leur confession et leur culture. Les décisions quant à la formation des enseignants sont généralement prises de concert, et parfois de conflits, entre le politique (commune, canton), soit les partis au pouvoir dont l'équilibre peut changer d'un mandat à l'autre, l'université, soit les professeurs des disciplines de référence de branche enseignée à l'école et des sciences de l'éducation, et les professions enseignantes, soit les associations d'enseignants et syndicats (Lussi Borer, 2017).

Dans ce contexte, au début du 19e siècle, la Suisse romande voit une pluralité de modèles d'institutions de formation des maîtres[82] se mettre en place, comme une formation secondaire simple avec une section pédagogie pour les futurs enseignants, un complément d'étude pédagogique suivant la formation secondaire, une école normale ou encore une formation universitaire en pédagogie (Lussi Borer, 2017).

Les différences de ces modèles ne sont pas seulement administratives : le niveau de formation, tertiaire ou secondaire, la place accordée aux savoirs académiques et aux savoirs professionnels, ou encore l'autorité de pilotage ne sont pas identiques d'un modèle à l'autre (Lussi Borer, 2017). Les cantons testent parfois plusieurs modèles institutionnels, selon les majorités aux pouvoirs et leur vision de l'école, ou encore selon la destination primaire ou secondaire des degrés où travailleront les enseignants (Lussi Borer, 2017).

[82] La formation des institutrices ne sera que tardivement prise en charge par l'Etat (à partir du 20e siècle), et reste donc encore plusieurs décennies sous la houlette de l'Église et donc du privé (Lussi Borer, 2017).

Cependant, les cantons s'observent mutuellement et prennent exemple les uns sur les autres, il existe donc un échange et une circulation des idées et des modèles, mais aussi des élites qui prennent en charge la formation des enseignants (Lussi Borer, 2017, p.86)[83]. En effet, nombre des initiateurs des formations à l'enseignement ou de leurs réformes, élites politiques, hauts fonctionnaires et professeurs, ont travaillé dans au moins deux cantons (selon les monographies de Lussi Borer, 2017).

Au milieu du 19e siècle, l'État enseignant se consolide, le modèle des écoles normales se répand et prend de l'importance, de telles écoles sont créées un peu partout en Suisse. Ces écoles normales institutionnalisent une formation spécifique à l'enseignement, spécialisée et longue, résultant de l'expansion des outils techniques pédagogiques et du besoin d'assurer la reproduction des normes et des valeurs propres au métier d'enseignant (Lussi Borer, 2017). Cette normalisation des formations à l'enseignement est suivie d'une vague de création d'établissements pédagogiques privés et confessionnels, qui luttent notamment contre la sécularisation (Criblez & Hofstetter, 2000). Dans le dernier tiers du 19e et au début du 20e siècle, alors qu'une forte augmentation quantitative et qualitative de la formation des enseignants suivent un peu partout (Lussi Borer, 2017), les réflexions sur la pertinence de la formation normale sont vives et le modèle est remis en question, sans pour autant disparaître (Lussi Borer, 2017). Cependant, certains cantons décident de confier la formation des enseignants à l'université, en tentant de nouveaux modèles quant à l'alternance entre la théorie et la pratique, la forme et la longueur des stages, le niveau de formation requis, à savoir supérieur, professionnel ou de simple culture générale (Lussi Borer, 2017).

Au 20e siècle en Europe, les auteurs distinguent trois modèles de formation à l'enseignement, soit la normalisation, consistant en une institution monovalente de socialisation forte, l'académisation, soit une institution monovalente de formation académique et professionnelle, et l'universitarisation, correspondant à une institution polyvalente, formant à diverses spécialités des métiers de l'éducation rattachés à une université (Bourdoncle, 1994, p.134). En Suisse romande, le modèle normal et le modèle tertiaire s'imposent dans la plupart des cantons, alimentant les controverses et les concurrences (Lussi Borer, 2017).

Le modèle normal

Le modèle normal est issu d'une longue tradition, qui prend racine avec les congrégations et s'étend au moins jusqu'au milieu du 20e siècle. Ce modèle normal n'est pas figé, il évolue au cours du temps, même si certaines constances et traditions peuvent être identifiées.

Après que l'État ait écarté les congrégations et cherche à mettre en place une formation des enseignants, il prend exemple sur ce qui préexiste, et conçoit les premières écoles normales sur le modèle des séminaires (Lussi Borer, 2017), reproduisant en partie les structures des couvents et monastères qui formaient les enseignants congrégationistes (Belkaïd & Hameline, 2000). Ces écoles sont des institutions post-secondaires et extra-universitaires, sous l'autorité exclusive de l'État (Lussi Borer, 2017), au travers des départements de l'instruction publique cantonaux. Dans certains cantons,

[83] Cela concerne également d'autres pays, puisque la mise en place de formation à l'enseignement concerne toute l'Europe, et que les pays s'influencent les uns les autres (Lussi Borer, 2017, p.94)

l'Église continue d'être mandatée pour donner certains enseignements et s'assurer que les étudiants suivent une morale bien chrétienne (Lussi Borer, 2017).

Un idéal type de l'école normale correspondrait à un bâtiment situé à l'écart des villes, coupé du monde. Elle dispose d'un internat pour les étudiants, ainsi qu'un orphelinat à proximité, dont les enfants sont scolarisés en classe modèle pour entraîner les étudiants à l'enseignement. Il n'est pas rare que certains orphelins viennent ensuite grossir les rangs des enseignants (Forester, 2008), indiquant certainement que les leçons modèles assurées par les enseignants en formation devaient avoir une certaine qualité.

Ce modèle assure un enseignement en vase clos (Lussi Borer, 2017), provoquant un isolement social, intellectuel et moral, souvent considéré comme une nécessité (Lussi Borer, 2017). En effet, le modèle normal s'insère dans un système de croyances où l'on considère que le rôle des enseignants est de préserver l'ordre social et d'assurer la pérennité du régime en place, en inculquant les normes et les valeurs bourgeoises à leurs élèves, assurant ainsi à terme une place à chacun dans la société, mais aussi une reproduction sociale jugée comme nécessaire (Nique, 1991 ; Lussi Borer, 2017). « Le pouvoir politique espère que les écoles normales vont lui permettre de diriger l'opinion, de la canaliser comme il le souhaite, et d'assurer ainsi la paix sociale, l'ordre et sa propre longévité. » (Nique, 1991, p.7)

En effet, le but fondamental de l'école primaire est de diriger l'esprit du peuple dans un mode de pensée démocratique, bourgeois et capitaliste, c'est assez naturellement que l'école normale reçoit comme mandat de gouverner ceux qui vont réaliser effectivement l'école primaire (Nique, 1991 ; Perisset-Bagnoud, 2000). « Les écoles normales n'ont pas été conçues pour apprendre aux futurs instituteurs leur métier, mais surtout pour mettre en place des outils efficaces pour « gouverner les esprits. » (Nique, 1991, p.6)

Les étudiants sont généralement issus des classes populaires, et doivent donc apprendre, acquérir et aimer les normes et les savoirs de la classe bourgeoise avant même d'aborder la pédagogie (Lebrun et al 1981 ; Perisset-Bagnoud, 2000). « L'école normale reçoit ses élèves assez jeunes pour que, malléables encore, ils puissent se laisser imprégner par ce à quoi l'on veut les faire adhérer, et ainsi leur inculquer durablement l'amour des comportements qu'ils doivent avoir » (Nique 1991 p.7). Les écoles normales cherchent ainsi à corriger l'éducation familiale populaire des étudiants, non pas en rejetant le mode familial d'éducation, mais en le substituant au travers d'une école internat patriarcale (Belkaïd & Hameline, 2000).

L'enseignement de l'école normale est très normatif, c'est un « internat caserne » (Belkaïd & Hameline, 2000), qui s'approche d'une institution disciplinaire totale au sens de Foucault et Goffman

> l'École normale s'est peut-être, à ses origines, rapprochée de ce modèle, en normalisant les attitudes et les pratiques par une discipline de fer, par des règles de vie très strictes, un contrôle social de chaque instant, un cadre matériel et des horaires contraignants, la sanction du moindre écart, du plus faible relâchement. » (Perrenoud, 1996 p. 182)

Il s'agit d'inculquer au futur enseignant à aimer, vivre, défendre et transmettre la culture et la morale bourgeoise, en modifiant en profondeur de l'habitus de leur membre par une socialisation très

restrictive, pour ensuite le former à connaître le savoir à enseigner – lui-même véhiculant l'idéal bourgeois – et à le maîtriser, pour finalement lui apprendre à enseigner et à transmettre des contenus (Bouillé, 1988 ; Lussi Borer, 2017).

Les savoirs pédagogiques sont donc la dernière priorité, et sont rapidement le parent pauvre de la formation. Lors de difficultés économiques, c'est d'abord la formation pédagogique qui en subit les conséquences (Lussi Borer, 2017). Et c'est la pauvreté de la formation pédagogique qui alimente les critiques contre le modèle normal, considéré comme trop éloigné de la réalité du métier et de la pratique (Lussi Borer, 2017).

Au niveau scientifique, les écoles normales cherchent à s'appuyer en partie sur les sciences de l'éducation, mais cela se fait de manière ambiguë (Lussi Borer, 2017). D'abord, les étudiants ne sont pas directement concernés, seuls les formateurs des écoles normales reçoivent des compléments d'études en sciences de l'éducation à l'université. Parfois le titulaire de la chaire de pédagogie est également nommé à la direction de l'école normale. Mais il semble que l'enseignement en sciences de l'éducation soit très réduit, plutôt instrumentalisé pour servir les intérêts normatifs de l'école normale. La « pratique pédagogique » se limite à voir des « leçons modèles » montées par les formateurs, qu'il faut ensuite imiter en stage (Perisset-Bagnoud, 2003). Ainsi, même si ses partisans soutiennent le modèle normal avec des arguments de natures pédagogique et scientifique, force est de constater qu'il obéit aussi à des obligations économiques et sociales (Belkaïd & Hameline, 2000) qui influencent sa forme et sa fonction.

Les élites considèrent que l'enseignant a besoin d'une bonne culture générale, sans qu'elle soit trop lettrée. En effet, un enseignement trop intellectuel pourrait induire des revendications de la part du corps enseignant, notamment en termes d'ascension sociale et de prestige, les détournant de leur vocation première (Lussi Borer, 2017). Les enseignants proviennent en effet des classes populaires, et l'on considère qu'ils doivent y rester pour servir au plus près les intérêts du petit peuple (Lussi Borer, 2017). L'enseignant gagne cependant certains privilèges liés à son poste, comme une certaine autorité et un prestige social au sein de sa propre classe (Lussi Borer, 2017).

Au niveau matériel, les salaires sont moyens et ne permettent pas un grand confort. Pourtant, les années à l'école normale sont considérées par les classes populaires comme des années plaisantes, dans un cadre protecteur, matériellement mieux loti que le cadre de vie moyen. Pour éviter que les futurs enseignants ne prennent trop goût à cette vie qu'ils devront quitter, l'École normale soumet ses étudiants à des tâches répétitives et pesantes, comme le ménage, l'entretien ou de petits travaux physiques (Belkaïd & Hameline, 2000).

Le modèle normal ne plaît pas à tout le monde, jugé trop normatif par certains observateurs qui préféreraient une école plus démocratique. Ce modèle fait face à des discours réformistes à de nombreuses reprises, ce dès sa création et tout au long de ses deux siècles d'existences, avec une ampleur et des enjeux différents selon les époques et les endroits. Depuis le début, ces réformes sont pilotées par les institutions de formation elles-mêmes, par les politiques cantonales et leur administration. (Criblez & Hofstetter, 2000 ; Lussi Borer, 2017). Chaque réforme des formations à l'enseignement engage une charge idéologique et politique très forte (Criblez & Hofstetter, 2000) et

témoigne des profondes luttes entre des visions de l'école et de la société que reflète la formation des enseignants – selon Perisset-Bagnoud (2003) les Écoles normales sont comme un miroir de la société –.

Malgré les réformes et les luttes, le modèle normal gagne cependant un large consensus, au sein des élites, mais aussi des enseignants eux-mêmes, puisqu'au 19e siècle, la société pédagogique romande soutient les écoles normales face aux critiques, jugeant ce modèle en adéquation avec la mission confiée aux instituteurs (Lussi Borer, 2017). Parfois les forces en présence sont plus défavorables : certains cantons (Vaud notamment) discutent de changer voire même de démanteler ces écoles, mais ces réflexions ne débouchent finalement que sur de profondes transformations (Lussi Borer, 2017) qui laissent cependant le modèle idéologique à l'identique jusqu'au milieu du 20e siècle (Periset-Bagnoud, 2000).

Le modèle tertiaire

Le modèle tertiaire consiste en une formation complète ou partielle en milieu universitaire, en particulier pour ce qui est des sciences de l'éducation, pédagogie, psychologie ou encore des didactiques disciplinaires (Lussi Borer, 2017).

De par son ancrage à l'université, ce modèle produit un certain décalage entre les théories enseignées et les pratiques enseignantes (Lussi Borer, 2017). Le modèle tertiaire tend ainsi à inclure des stages pratiques afin de rendre la formation plus proche de la pratique. Ces stages sont souvent exigés par les DIP pour les enseignants primaires, impliquant que c'est la profession qui forme la relève, sur le mode du compagnonnage (Lussi Borer, 2017).

Le modèle tertiaire implique que les étudiants ont auparavant suivi une formation secondaire, signifiant un allongement important de la formation, puisqu'elle inclut un cursus secondaire puis tertiaire. L'objectif est d'équiper les enseignants de connaissances générales approfondies et de savoirs propres aux sciences de l'éducation (Lussi Borer, 2017).

Donner à l'université le mandat de former les enseignants implique plusieurs changements dans son organisation. D'abord, l'université ne voit pas d'un très bon œil les formations professionnalisantes, surtout dans les facultés des lettres, où la philosophie est reine (Lussi Borer, 2017). Ensuite, former les enseignants implique d'être quelque peu contraint de suivre les injonctions des départements de l'instruction publique, puisque ces départements sont les employeurs exclusifs des enseignants tout aussi bien qu'ils sont les mécènes principaux des universités (Lussi Borer, 2017). Les DIP tentent d'imposer les exigences pour pouvoir enseigner et donc les contenus de formation, mais aussi ses propres professeurs. La question des titres est également ambiguë, l'université disposant en principe du pouvoir de discerner les titres, alors que dans le cas de la formation des enseignants, les DIP cherchent à délivrer leur propre titre (Lussi Borer, 2017).

L'université se voit donc contrainte de suivre les décisions des DIP ce qui est inhabituel et contraire à ses principes (Lussi Borer, 2017). Cette situation est la source de nombreuses tensions. Pour les côtés

positifs, la formation des enseignants augmente l'attractivité de l'université, provoquant une hausse considérable de ses effectifs estudiantins et donc de ses revenus (Lussi Borer, 2017).

Le choix du modèle tertiaire pour les enseignants primaires est largement minoritaire, les cantons optent plutôt pour le modèle normal et parfois pour l'inclusion de certains cours universitaires dans le cursus de l'école normale (Lussi Borer, 2017). Seul Genève, considéré comme la mecque de la pédagogie, maintient ce modèle sur le long terme. Les Genevois considèrent en effet que le modèle normal limite l'accès aux enseignants à une culture générale vaste et diversifiée, les isolant des autres métiers et les plaçant sous la coupe de leur futur employeur, soit les DIP (Lussi Borer, 2017).

Le modèle tertiaire est cependant la norme pour les formations des enseignants du secondaire, qui n'ont souvent pas besoin de faire des stages pratiques (Lussi Borer, 2017). Les cantons de Vaud et de Neuchâtel vont en plusieurs occasions réfléchir et débattre sur l'abandon du modèle normal pour le modèle tertiaire (Lussi Borer, 2017). Ces turbulences débouchent sur des réformes du modèle normales, mais celui-ci n'est pas abandonné. Le recul de l'influence de l'institut Jean-Jacques Rousseau et la pénurie d'enseignants suivant les guerres mondiales jouent pour le maintien du modèle normal, censé répondre plus directement aux besoins du métier et de la société (Lussi Borer, 2017).

Des jeux de pouvoir en tout genre

Tout comme l'école, pour qui elle est un corolaire direct, les formations à l'enseignement reproduisent les rapports de force et les rapports sociaux, mais les transforment également (Perisset-Bagnoud, 2003). Or, l'histoire de la formation des enseignants laisse apparaître de nombreux rapports de forces et jeux de pouvoirs, opposant des acteurs variés et dénotant des concurrences exacerbées. La formation des enseignants est un enchevêtrement d'enjeux sociaux, politiques, locaux, professionnels et scientifiques qui rendent sa fonction et son analyse extrêmement complexe (Lussi Borer, 2017). Nous allons cependant tenter de décrire brièvement les enjeux et les rapports de forces les plus importants qui transparaissent avec la formation des enseignants.

Entre l'Église et l'État

Alors que l'État confisque l'école à l'Église, instaurant son monopole sur le système éducatif, la formation des enseignants est l'un des lieux de lutte entre l'Église et l'État. L'Église cherche à maintenir son pouvoir et son autorité dans le domaine éducatif, l'État cherche à créer son propre pouvoir. Tous deux considèrent la formation des enseignants comme le moyen de créer des agents dévoués à leur cause. Dans ce conflit, l'Église dispose de l'avantage de l'ancienneté, de l'expérience, du personnel et des finances, alors que l'État se donne les moyens légaux de réaliser sa vision, jugée plus légitime parce que démocratique.

L'histoire de la formation des enseignants démontre sans équivoque l'influence mutuelle des politiques et des religieux, qui débouche sur de nombreux conflits et compromis (Periset-Bagnoud,

2000). La formation des enseignants reste ainsi longtemps imprégnée de son héritage religieux, et les ecclésiastiques gardent un pied dans les écoles normales jusqu'à la fin du 20e siècle.

Entre l'université et l'administration

Après avoir gagné son bras de fer avec l'Église, l'État se heurte à une deuxième institution traditionnelle, l'université. En tournant le dos aux ecclésiastiques, l'État a besoin de l'université pour former les enseignants, mais il veut le faire à ses propres conditions, puisqu'il est leur employeur exclusif. Or, l'État garantit aussi la souveraineté de l'université. De nombreux enjeux politiques et sociaux prennent place dans la lutte pour le contrôle de la formation des enseignants.

> Contrôler la formation des maîtres signifie en définir les finalités et les orientations générales, élaborer les standards de qualité, les voies d'accès et les préalables, sélectionner les savoirs qui seront enseignés, les normes de qualification et de certification et même, dans certains cas, règlementer l'organisation de l'entrée dans le métier ainsi que la pratique de l'enseignement. Ce contrôle s'exerce de plusieurs façons, que ce soit à travers la gestion totale du système et des institutions de formation des maîtres, par le financement, l'accès aux postes et la présence massive dans les comités où se prennent les décisions, et enfin par l'entremise du personnel de direction et du personnel enseignant dans les institutions. (Hamel, 1995, p.32)

D'abord, l'idée de former les enseignants à l'université semble être une bonne solution pour l'État : la structure est existante, elle fonctionne, il suffirait donc d'y insérer une formation pédagogique. Plusieurs cantons tentent l'expérience, mais les obstacles ne tardent pas à apparaître (Lussi Borer, 2017).

Lorsque l'université se charge de la formation des enseignants, elle y trouve son compte, puisque cette formation augmente sensiblement le nombre de ses étudiants et améliore ses finances. Le problème réside cependant dans le fait que les départements de l'instruction publique veulent garder la mainmise sur le contrôle de la formation, assignant à l'université des injonctions quant aux finalités, aux objectifs, au fonctionnement – en éliminant notamment la liberté académique des étudiants –, à la certification et même au corps professoral, imposant parfois certaines nominations. Cette situation est vécue comme une ingérence de la part de l'université, qui devrait être autonome et libre de ses choix (Criblez, 2007 ; Lussi Borer, 2017).

De plus, les disciplines qui deviendront plus tard les sciences de l'éducation cherchent une reconnaissance universitaire, alors qu'elles sont très largement orientées par la profession enseignante et donc par les attentes et le projet scolaire de l'État (Criblez, 2007). Forcer ainsi l'ajustement des cursus académiques sur les besoins socioprofessionnels déplaît à l'université et notamment aux autres sciences sociales, plus anciennes et moins orientées vers une pratique professionnelle, qui ne voient pas d'un bon œil une discipline soumise au contrôle de l'État et d'une profession, jugeant cela problématique pour le développement de la recherche et du savoir (Lussi Borer, 2017).

Finalement, un troisième obstacle de taille s'interpose avec une formation des enseignants à l'université, celui du statut social. En effet, l'enseignant provient de la classe moyenne, et il est

important qu'il y reste, pour être au plus proche des préoccupations de ses élèves, qui proviennent eux aussi de cette classe (Lussi Borer, 2017). Or, une formation à l'université implique une possibilité pour l'enseignant d'entrer dans l'élite en étant formé au travers de savoirs de haut niveau. En outre, la présence de ces étudiants dans les facultés fait craindre aux universités une baisse de niveau, et se refuse à limiter les contenus disciplinaires pour les besoins de la formation des enseignants (Lussi Borer, 2017). La formation didactique est ainsi prodiguée par les professeurs disciplinaires, sans que ceux-ci aient de connaissance pédagogique. Confier les didactiques au professeur de pédagogie est exclu, considérant que celui-ci n'a pas les compétences requises pour enseigner les disciplines.

Si la pertinence de la formation des enseignants à l'université est largement reconnue dans certains cantons (Genève notamment), le contrôle de cette formation fait débat, tout comme les liens forts avec la profession et la problématique de l'ascenseur social. Le débat est rude dans les années 1930, plusieurs essais sont tentés pour sortir du modèle normal, mais petit à petit, les administrations cantonales reprennent à leur charge une partie de la formation, soit la formation professionnelle pratique et sa certification, laissant à l'université la formation disciplinaire et professionnelle théorique. Cette division des tâches provoque une levée de boucliers au nom de la liberté académique. Le consensus est trouvé avec le développement des stages pratiques, organisés par le corps professionnel et certifié par l'administration cantonal, ces deux instances ayant une politique convergente. La formation est ainsi contrôlée en partie par l'université et en partie par le canton. Cette proposition devient la solution de compromis et rallie les facultés disciplinaires, les associations professionnelles et les administrations scolaires. (Lussi Borer, 2017, p.147)

Entre les enseignants primaires et secondaires

Les difficultés de collaboration entre l'université et la formation des enseignants qui jalonne l'histoire produisent une nette séparation entre les enseignants du primaire, les enseignants du secondaire et les enseignants du supérieur. Loin de se regrouper derrière une identité commune, les enseignants créent des groupes hétérogènes en fonction du niveau où ils enseignent (Lussi Borer, 2017).

Là aussi, les rapports de forces sont multiples. A la fin du 18^{e} siècle, les niveaux d'enseignement ne sont pas encore très bien découpés, les universités et les académies sont en cours de transformation ou de création. Rapidement, les universités sont reconnues comme instance de formation des maîtres du secondaire, puisque traditionnellement, les enseignants du secondaire et du supérieur enseignent à une élite, à laquelle ils appartiennent d'ailleurs, puisqu'ils disposent d'un haut niveau de qualification accompagné du prestige social (Lussi Borer, 2017). Lorsque l'école devient universelle et que l'État recrute des enseignants pour prendre en charge les enfants du petit peuple, ceux-ci ne reçoivent d'abord aucune formation, et proviennent des classes populaires. Les enseignants du secondaire cherchent à se différencier des nouveaux venus, ne souhaitant pas que leurs statuts régressent. Dans les branches secondaires, les enseignants se différencient encore en deux groupes, entre les secondaires et les supérieurs (Lussi Borer, 2017).

Cette différenciation entre les enseignants du primaire et du secondaire va perdurer tout au long du 19^{e} et du 20^{e} siècle. Leur provenance sociale est différente, de même que leur mode de socialisation primaire, tout comme la socialisation secondaire qu'ils recevront dans deux formations différentes

(Lussi Borer, 2017, p.184). Les enseignants primaires reçoivent une formation plutôt générale de degré secondaire voire supérieur, comprenant des évaluations pratiques. Les enseignants secondaires suivent une formation tertiaire, plus spécifique et plus longue, plus théorique (Hofstetter, 2007). Même leur dénomination, instituteur pour le primaire, maître pour le secondaire, professeur pour le secondaire supérieur et tertiaire, marque ces différences.

Cette ségrégation des formations ne s'étant cependant pas seulement entre les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire, mais aussi entre les hommes et les femmes formés séparément, tout comme pour les éducateurs de la petite enfance, les branches spéciales (économie domestique, éducation physique, musique) et l'enseignement spécialisé (Criblez & Hofstetter, 2000), dénotant une grande diversité d'identités dans les métiers de l'enseignement.

Ces inégalités de formation et donc de pratique se reportent jusque dans les sciences de l'éducation, puisqu'elles sont imbriquées au champ professionnel (Hofstetter et Schneuwly, 2007).

Entre les sciences de l'éducation et les autres disciplines

Lorsque l'État enseignant met en place la formation des enseignants, il devient nécessaire de fonder celle-ci sur une science pour gagner en légitimité et en qualité, dans un monde où la science détient une forte autorité. Dans un même temps, certains cantons choisissent de confier la formation directement à l'université, lieu de production de la science. Sous ce double effet, une nouvelle discipline émerge, celle des sciences de l'éducation[84].

Dans le paysage universitaire, et en particulier dans les facultés des lettres où elles sont rattachées, les sciences de l'éducation sont quelque peu gênantes. Fortement soumises aux DIP et au champ professionnel, elles ombragent l'autonomie de l'université et de la science. Le caractère professionnel des sciences de l'éducation heurte certaines sensibilités qui considèrent que l'université a vocation à produire des connaissances pour la science et non pas à être soumises à une utilité directe (Hofstetter & Schneuwly, 2007 ; Lussi Borer, 2017).

A forte charge idéologique, la pédagogie est questionnée sur son statut : est-ce un art, une science ou une pratique professionnelle ? Selon la réponse donnée à cette question, non seulement le statut universitaire de la pédagogie peut être remis en question, mais aussi les manières d'acquérir des connaissances en pédagogie peuvent différer entre une formation pratique et une formation pédagogique (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

De plus, les sciences de l'éducation marchent sur les plates-bandes d'autres sciences, et leur empruntent concepts, méthodes et connaissances. La philosophie, l'histoire, la sociologie et la psychologie, mais aussi les autres disciplines quant à la didactique, sont toutes concernées par cette concurrence, qui n'est souvent pas bien perçue par des disciplines plus anciennes (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

[84] Les sciences de l'éducation sont un terme générique, utilisé ici pour remplacer les autres appellations, pédagogie, science de l'éducation, etc. Nous discuterons de ces termes dans le prochain chapitre, consacré à l'histoire des sciences de l'éducation.

Des luttes font rage entre le savoir pédagogique et le savoir disciplinaire, qui devraient se marier, mais qui restent de par les concurrences bien souvent très séparées. Les sciences de l'éducation peinent à se faire une place dans le champ académique, mais parviennent à s'imposer (Hofstetter & Schneuwly, 2007).

Entre différentes formes de savoirs

La formation des enseignants distingue plusieurs formes de savoirs, soit les savoirs pratiques issus de l'expérience, et les savoirs théoriques, produits par les sciences de l'éducation. Une deuxième distinction est faite entre les savoirs à enseigner, correspondant à la maîtrise de la matière que l'enseignant prodiguera à ses élèves, et les savoirs pour enseigner, qui correspondent aux savoirs didactiques et pédagogiques utiles pour organiser l'enseignement, tenir une classe, apporter la matière (Lussi Borer, 2017).

Bien que ces quatre formes de savoirs soient jugées indispensables pour former de bons enseignants, elles sont en concurrence au niveau de l'importance inégale que leur offrent les formations et du temps d'enseignement qui leur est consacré. Ainsi, souvent, les savoirs pratiques sont moindres que les savoirs théoriques, et les savoirs à enseigner occupent la grande majorité de la formation, ne laissant qu'une part très restreinte aux savoirs pour enseigner : selon la pensée dominante, celui qui maîtrise le savoir peut très bien l'enseigner (Lussi Borer, 2017). Cependant, cette idée ne cesse d'être remise en cause au fur et à mesure du 19^{e} siècle, sous l'influence herbartienne notamment, l'intérêt pour les savoirs pour enseigner augmente jusqu'à devenir incontournable au 20^{e} siècle, pris en charge par des professeurs spécialisés en pédagogie.

Les oscillations entre les deux modèles de formation, normal et tertiaire, mettent en évidence les préférences et les luttes entre ces différents savoirs, puisque la forme de l'institution dénote des orientations fortes.

Entre hommes et femmes

Les rapports de pouvoir et leur évolution entre les hommes et les femmes sont largement visibles dans l'histoire de la formation des enseignants. Dans les années 1830, les États libéraux commencent à former des enseignants pour les besoins de l'État, et seulement des hommes. La formation des femmes enseignantes reste du ressort de l'initiative privée, soit de l'Église, durant plusieurs décennies.

Au 19^{e} siècle, les femmes investissent petit à petit l'école primaire, mais pas encore le secondaire (Lussi Borer, 2017), qui reste réservé aux hommes. Mais même là, la formation des hommes diffère de celle des femmes, les matières et les contenus ne sont pas les mêmes, et il en va de même de leur rôle dans l'école. Souvent, seules les femmes sont autorisées à prendre en charge les jardins d'enfants. Il faut attendre les guerres mondiales, l'appel des hommes sous les drapeaux et la mort de beaucoup d'entre eux, provoquant des pénuries d'enseignants, pour que les femmes investissent les école primaire et secondaire, et que leur revendication égalitaire soit reconnue et effective, depuis la formation jusqu'à leur rôle (Criblez & Hofstetter, 2000). Crotti (2000) fait ainsi remarquer que le métier d'enseignante a été l'un des premiers métiers féminins qualifiés (Crotti, 2000). Aujourd'hui cependant,

l'effet genre reste d'actualité, les femmes étant bien plus nombreuses que les hommes dans les petits degrés, la tendance s'inversant dans les plus hauts degrés.

Entre dominé et dominant

Les formations des enseignants sont des indicateurs des luttes de classes du 19e et du 20e siècle et des stratégies de violences symboliques destinées à maintenir le statu quo pour l'ordre établi.

En effet, selon Perisset-Bagnoud (2000), les écoles normales ont été créées dans le but de façonner les esprits des enseignants, lesquels ont ensuite pour vocation de façonner celui des élèves, dans une obéissance et une acceptation de l'ordre social établi, assurant ainsi la pérennité du régime en place. Il s'agit de nommer les maîtres pour ensuite nommer les enfants et donc la société toute entière, dans l'amour des vertus morales et civiques jugé pertinent par les gouvernants, l'élite bourgeoise. L'école a alors pour vocation de réduire le risque de désordres sociaux, de confirmer à chacun la place que la providence lui a assignée en lui offrant le niveau de connaissance adéquat, tout en lui apprenant à apprécier cette place et à ne pas demander plus. Très concrètement, les enseignants sont par exemple utilisés pour réguler l'exode rural jugé problématique par les élites (Perisset-Bagnoud, 2003, p.163)

Les enseignants disposent alors d'un rôle très spécifique, ils font tampon entre la masse et l'élite. L'élite juge la vocation d'enseigner le petit peuple indigne de son rang et considère que les meilleures personnes pour accomplir cette mission sont des gens issus de ce peuple, des gens qui comprennent les soucis et les réalités du peuple ainsi que la nécessité de maintenir l'ordre établi et d'être soumis à une élite bien-pensante. L'élite cherche à créer des agents du capitalisme pour former le peuple, et les écoles normales sont créées pour se substituer à la famille et corriger l'éducation rurale et populaire pour la substituer par une éducation bourgeoise (Belkaïd & Hameline, 2000).

Les enseignants primaires apprennent donc lors de leur formation à suivre les codes de la bourgeoisie, à les aimer et à les intérioriser suffisamment pour être capables de socialiser les enfants du peuple selon la matrice de ces codes bourgeois. Ils doivent être zélés, prêts au sacrifice, patriotes, disposant d'une vocation à forte charge idéologique et accompagnée d'un certain prestige social qui compense les petits salaires (Perisset-Bagnoud, 2003).

Malgré leur culture et leur éducation proche de l'idéal bourgeois, les enseignants n'appartiennent pas à cette classe. Il est exclu qu'il prenne l'ascenseur social par leur vocation, il s'agit de les maintenir sciemment dans un état inférieur. Les savoirs enseignés dans les formations à l'enseignement sont soigneusement triés, on élimine ceux qui sont destinés à l'élite ou qui sont trop émancipateurs, comme les sciences dures et la politique. En effet, il est considéré comme crucial que l'enseignant puisse enseigner les valeurs bourgeoises à ses semblables, qu'il parvient à comprendre. L'instituteur est un paysan, certaines écoles normales incluent une formation agraire dans leur cursus, et il soutient les autres paysans, les valorise, les comprend parce qu'il n'est pas éloigné d'eux. (Perisset-Bagnoud, 2003, p.138)

Pourtant, ce modèle ne fonctionne pas complètement, parce que les enseignants, de par leur savoir, leur formation, leur culture mi-bourgeoise mi-populaire, ne font pas partie à proprement parlé de la

classe populaire. Ils sont juste entre les deux classes, tout comme l'étaient les curés, menant à la création d'une catégorie sociale spécifique. Et malgré les volontés contradictoires, les enseignants vivent une ascension sociale entre le 19e et le 20e siècle, qui va de pair avec une évolution notable de la formation des enseignants et de la qualité de l'enseignement (Criblez & Hofstetter, 2000)

Entre tradition et innovation

Les formations à l'enseignement luttent également entre une mission traditionnelle et une nécessité d'innovation. En effet, d'un côté, les formations d'enseignants ont comme but assigné de préserver et perpétuer les traditions cantonales, l'ordre établi, le régime en place (Nique, 1991 ; Fleury, 2000 ; Lussi Borer, 2017). De l'autre, l'école est un facteur essentiel de progrès économique et social, et la formation des enseignants doit nécessairement innover pour rester en phase avec la réalité du terrain et pour proposer des enseignants capables d'améliorer sans cesse la qualité de leur enseignement, qui se complexifie en même temps que le progrès.

L'école normale se trouve être source de paradoxe, puisqu'elle est sensée assurer le maintien de l'ordre social, justement au moment où celui-ci subit de grands changements, lors du passage d'une société religieuse à une société libérale. L'école normale est confrontée tout au long de son existence à un dilemme cornélien entre tradition et innovation (Lussi Borer, 2017).

Lussi Borer (2017) estime qu'une analyse des structures, des acteurs, du fonctionnement, ainsi que des savoirs enseignés, des institutions de formation, les changements fondamentaux apparaissent surtout au niveau des structures et beaucoup moins pour ce qui est des programmes et des acteurs. Les changements sont plus ou moins importants et rapides selon les contextes et les forces en présence (Lussi Borer, 2017).

Durant son premier siècle d'existence, l'École normale enseigne à l'instituteur à transmettre des valeurs, et ne l'équipe que peu en outils pédagogiques. Cette conception normative est contestée lors de la démocratisation du début du 20e siècle (Nique, 1991 ; Criblez & Hofstetter, 2000), amenant à des changements structuraux. Plusieurs autres modèles sont alors testés dans certains cantons (Genève, Berne, Neuchâtel), mais les écoles normales restent le modèle de prédilection jusqu'au-delà des années 1960, même si le débat sur leur pertinence ne disparaît pas, menant à des transformations tout au long du 20e siècle.

Une réflexion de fond prend alors forme, débouchant sur la planification de réformes concrètes, notamment l'abandon du normativisme moral et religieux pour un enseignement plus humaniste et empirique, axé sur les savoirs pour enseigner (Lussi Borer, 2017) : les didactiques disciplinaires apparaissent dans la formation dans les années 1970 (Criblez & Hofstetter, 2000). Ces réformes ne prennent véritablement corps qu'à la fin du 20e siècle (Nique, 1991), avec des résultats concrets et visibles dans les années nonante, notamment avec la création de nouvelles structures, les Hautes École Pédagogiques. (Criblez & Hofstetter, 2000)

Au niveau de la tradition, les formations à l'enseignement se montrent plutôt fiables entre le 19e siècle et le début du 20e. Lors de changements de régime, la fonction politique de cette institution est fondamentalement la même, poursuivant les visions propres à chaque régime (Nique, 1991). Le modèle idéologique de l'école normale reste stable du 19e au 20e siècle (Perisset-Bagnoud, 2000) : les objectifs de l'école normale, soit la sauvegarde de l'ordre établi, la valorisation de la culture bourgeoise, se maintiennent au moins jusqu'au milieu du 20e siècle (Nique, 1991).

La guerre froide et la lutte contre le communisme renforcent cette vocation de transmission de valeurs des enseignants (Perisset-Bagnoud, 2003), puisqu'à nouveau, les idéologies démocratique et capitaliste sont fragilisées par la concurrence causée par l'idéologie communiste. La fonction patriotique de l'école est également exacerbée par la guerre froide, menant Perisset-Bagnoud (2000) à dire que l'âme d'un pays pouvait se mesurer à l'engagement patriotique et religieux de ses instituteurs.

Selon Nique (1991), il aura fallu un siècle pour construire le gouvernement des esprits par l'École normale, puis un autre siècle pour abandonner ce modèle. L'auteur s'explique la lenteur de ce processus par les effets négatifs occasionnés par les deux guerres mondiales et par la réticence des politiques à abandonner ce modèle bien pratique.

1960 : Initiation de réflexions réformistes

Pourtant, malgré la continuité de la guerre froide, la société moderne, pluraliste séculière et progressiste de la fin du 20e siècle sonne le glas du modèle paternaliste, religieux et moralement homogène des écoles normales (Perisset-Bagnoud, 2000).

La croissance fulgurante de l'après-guerre et la généralisation du bien-être matériel dans les années 1960 amènent une démocratisation des études, débutant une émancipation du peuple que la classe dirigeante lui a longtemps refusée (Perisset-Bagnoud, 2000). Dans un même temps, le monde politique considère que la mission première de l'école n'est plus d'éduquer, mais d'instruire. (Perisset-Bagnoud, 2000)

Dès les années 60, le monde scolaire est au centre de discours et d'actions réformatrices. De nouvelles lois scolaires sont édictées, prolongeant l'année scolaire, instaurant un salaire annuel pour l'enseignant, limitant le nombre d'élèves par classe. L'école normale reste l'institution de formation des enseignants dans la plupart des cantons. (Perisset-Bagnoud, 2000)

Certaines traditions normales posent cependant problème, notamment l'absence de mixité de la formation, qui entre en conflit avec l'évolution sociétale (Perisset-Bagnoud, 2000), ainsi que son unicité morale, idéologique et pédagogique, qui est remise en question, de même que son éloignement et son enfermement social (Perisset-Bagnoud, 2000). Les congrégations sont définitivement congédiées en 1986 (Perisset-Bagnoud, 2000).

> L'avènement matériel des acquis de la modernité et de l'économie de marche rendent caducs les enseignements tout empreints de modestie, de piété et de renoncement auxquels sont soumis les

> normaliennes et les normaliens lors de leur éducation en internat. Et, quelle que soit la volonté de clôture, il est un moment ou l'institution, en tant que telle, ne peut plus résister à l'évolution sociale qui a déjà transformé les mentalités. Le temps d'une idéologie intériorisée par le peuple est alors révolu. Les écoles normales, érigées pour diffuser cette idéologie, n'ont plus de raison d'être dans leur forme traditionnelle. Parce qu'elles sont indéfectiblement liées à cette société univoque, les écoles normales sont condamnées par l'évolution pluraliste de la société à laquelle elles ont pourtant participé par leur mission de diffusion de I'instruction. (Perisset-Bagnoud, 2000, p.69)

Nique (1991) considère également que les changements qui surviennent au 20e siècle s'expliquent par le fait que la fonction de préservation du régime social et de l'ordre établis n'est plus nécessaire pour la société, notamment parce que le régime démocratique est bien établi et n'a plus besoin d'assurer sa pérennité au travers de l'école, rendant l'École normale délétère et précipitant sa disparition (Nique, 1991).

Les études de Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) semblent aller dans ce sens, indiquant que la pérennité de la culture bourgeoise est assurée au travers d'une socialisation et de violences symboliques dont les reproductions dépassent largement le cadre des Écoles normales, étant présente dans de nombreux champs sociaux différents et complètement intériorisés par la culture scolaire. L'existence de cette « conspiration du silence » ôterait à l'École normale la responsabilité d'assurer elle-même cette reproduction.

Les années 1960 voient donc une remise en question globale des missions de l'école et des enseignants, qui touche directement le moyen de former ces derniers. Une rupture prend place entre les écoles normales et l'administration scolaire, qui poursuivent désormais des buts divergeants. Les écoles normales cherchent à se moderniser en rejoignant la société séculière, scientifique, pluraliste. Les politiques et l'administration espèrent quant à eux, sauvegarder l'unité morale et idéologique, tout en réduisant le rôle et le prestige de l'enseignant, le considérant comme un simple transmetteur et exécutant, sans mandat éducatif (Perisset-Bagnoud, 2003). Cette situation amène un divorce entre les desseins des enseignants et des pouvoirs administro-politiques.

Dans les années 1970, les écoles normales s'ouvrent, brisant leurs traditions, qu'elles gardent cependant de manière indirecte. Cela les met sous le feu des critiques. (Perisset-Bagnoud, 2003)

> « De systèmes parfois trop clos, les Écoles normales deviennent dans les années 1970 des systèmes très ouverts, comme le sont à présent le monde, la société. Elles écoutent les diverses tendances pédagogiques, oubliant quelque peu de réaffirmer haut et fort les valeurs sociales et éducatives qu'elles concernent pourtant. Ainsi, elles se retrouvent perméables aux tempêtes, aux critiques, internes comme externes des plus pertinentes aux plus injustes, des plus fondées aux règlements de comptes. Affaiblies de l'intérieur, les Écoles normales sont des proies faciles pour leurs détracteurs. La droite politique leur en veut d'avoir évolué, d'avoir abandonné les anciens idéaux éducatifs catholiques traditionnels. La gauche n'en veut plus du tout, même dans leur nouvel habit, parce que trop marqué par leur passé idéologique. À vouloir, à devoir devenir modernes, poussés par une impérieuse nécessité sociale et par diverses conjonctures, les Écoles normales, en innovant, en s'ouvrant aux divers vents nouveaux qui traversent le canton et gagnent les mentalités, entament un subtil processus d'implosions. » (Périsset-Bagnoud, 2003, p.341)

Le modèle normal est remis en cause, tout comme le modèle tertiaire, dans un contexte international d'uniformisation du secteur tertiaire (Criblez & Hofstetter, 2000), et dans une volonté intercantonale d'harmonisation. La formation des enseignants doit être repensée, ses buts et objectifs redéfinis, sa forme et sa structure redessinée.

Cette refonte de la formation des enseignants prend des années pour être élaborée dans le monde des idées avant d'être transférée dans le concret. Ce n'est en effet que dans les années 1990 que les grands chantiers de réformes sont lancés, d'abord au niveau politique et juridique, puis au niveau opérationnel.

1990 : Mise en route des chantiers de la réforme

Dans la deuxième moitié du 20e siècle, de nombreuses évolutions du contexte social dans lequel évolue l'école et donc les enseignants prennent place : l'émancipation des classes moyennes, la complexification de la société et l'élévation des standards sociaux, une légitimité croissante de la science (Périsset-Bagnoud, 2004), l'individualisation de la société, la mutation des liens sociaux, la production accélérée des savoirs, un nouveau rapport de la société au savoir et à la vérité, une évolution des représentations du travail et des institutions, une crise de l'autorité (Weber, 2012), la propagation d'un mode de pensée plus capitaliste, l'élève devenant un «client» qu'il faut soigner, la mouvance des repères culturels et moraux, la transformation des structures familiales et communautaires, une «crise du savoir», celui dispensé par l'école étant de plus en plus contesté, l'école ayant perdu le monopole de la transmission du savoir, cela en grande partie suite à l'expansion sans précédent des nouvelles technologies de l'information et de la communication, lesquelles transforment aussi les moyens pédagogiques et didactiques à disposition de l'école (Tardif et Lessard, 2004), la place prépondérante de la science et de sa légitimité dans la société (Criblez & Hofstetter, 2000), un certain flou dans la division du travail éducatif, entre parents et école, l'inflation du savoir, la dégradation du sens du travail scolaire (Perrenoud, 1994a).

Et pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations (Meirieu, 2008, pp.18-19, cité par Perisset-Bagnoud, 2003). Cette obsolescence des savoirs implique un recyclage des savoirs et l'instauration d'une éducation permanente (Laot & Rogers, 2015), alors que le patrimoine historique et social ne se transmet donc plus par imprégnation, mais par enseignement.

Suite à ces nombreuses transformations sociétales, une réflexion sur la place, le rôle et la forme de l'éducation est engagée. On voit alors l'école être investie de nouveaux rôles et de nouvelles attentes, plus complexes, et plus nombreux : « l'école publique n'est plus le pilier d'une société plus ou moins univoque portée par un idéal partagé. Elle doit désormais fournir aux élèves des éléments leur permettant de s'intégrer dans une société en mutation constante. » (Périsset-Bagnoud, 2004, p.56). L'école doit enseigner des savoirs bien plus hétérogènes, tout en incluant des savoirs de plus haut niveau taxonomique : apprendre à apprendre, à résonner, à s'informer, à communiquer, à décider (Perrenoud, 1994a).

Ces évolutions de la société et de l'école impactent directement la formation des enseignants, qui dès les années 90 est encadrée par de nouvelles conditions-cadres (Criblez & Hofstetter, 2000) : de nouvelles écoles de degré tertiaire, mais non-universitaires sont créées, et il est décidé que la formation des enseignants rejoindra ce niveau. La durée de la formation est allongée, avec une orientation plus importante vers la pratique. (Criblez & Hofstetter, 2000). Un mouvement d'harmonisation et d'uniformisation des diplômes est mis en place à l'échelle cantonale et internationale, avec une forte pression sur la reconnaissance des diplômes, débouchant sur une forte volonté de coordination intercantonale. De nouveaux mandats sont associés à la formation des enseignants, notamment de participer à la recherche en science de l'éducation et de proposer des formations initiales et continues aux enseignants (Criblez & Hofstetter, 2000).

Dans ce contexte, les cantons préparent le terrain juridique pour la fermeture des Écoles normales et pour la création des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), qui prendront désormais en charge la formation des enseignants. Aucune opposition politique n'est faite à ce projet de fermeture des écoles normales pour les remplacer par les HEP (Périsset-Bagnoud, 2000), tout au contraire, les aides fédérales sont plutôt encourageantes (Perrenoud, 1995).

2002 : Les Hautes Écoles Pédagogiques comme accomplissement des réformes.

Dans un article écrit en 1994, Philippe Perrenoud (1996), alors acteur des changements en cours et observateur privilégié, expose dans un article les enjeux de la tertiarisation des nouvelles formations des enseignants. Il met en évidence le fait que la création de Hautes Écoles touche de nombreux domaines, comme les arts, le social et les soins, mais que les Hautes Écoles Pédagogiques ne seront pas tout à fait construites selon le même modèle.

En effet, lorsque les HEP ouvrent leurs portes dès 2002, celles-ci se rapprochent en effet plus du modèle universitaire. Elles exigent des étudiants une maturité académique, elles se basent sur un ancrage scientifique fort, mobilisant les sciences de références, celles de l'éducation, tout en développant des activités de recherche scientifique. Elles cherchent également une certaine émancipation face au champ politique, pour se soumettre plutôt au champ scientifique[85] (Perisset-Bagnoud, 2003). Les HEP sont clairement orientées vers le tertiaire, avec une tendance universitarisante qui les rapproche des savoirs scientifiques de référence.

Les HEP se distinguent cependant des universités par plusieurs points cruciaux : elles restent dépendantes du politique, elles disposent d'une forte vision professionnalisante, avec une alternance entre théorie et pratique (Périsset-Bagnoud, 2003). Les leçons modèles sont abandonnées au profit d'un enseignement didactique et pédagogique poussé, fondé sur les sciences de l'éducation et articulé autour d'une multiplication des stages. En outre, l'enseignement insiste sur le développement de la pratique réflexive et de l'éthique professionnelle.

[85] Notons qu'avant de se soumettre au champ politique dès le 18e siècle, les formations à l'enseignement étaient soumises au champ religieux.

Les HEP sont donc créées en marge des modèles existants, donnant naissance à des institutions au statut unique. Comme ces institutions sont jeunes – moins de vingt ans – elles sont pionnières et doivent s'inventer un nouveau modèle, situé entre la forme normale scolaire et la forme universitaire (Perrenoud, 1996). Sa mise en place provoque de nombreux dilemmes et nécessite des ajustements. Des tensions apparaissent notamment entre les éléments universitarisants et professionnalisants (Perisset-Bagnoud, 2003) ainsi qu'entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de l'expérience. L'autonomie des HEP n'est en outre pas encore gagnée face au champ politique, alors que le champ scientifique semble se méfier des nouvelles venues, y voyant une concurrence directe.

Quatre de ces écoles sont créées dans l'espace romand : La HEP BEJUNE pour les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, puis une HEP pour chaque autre canton, soit Fribourg, Valais, Vaud. Le canton de Genève dispose quant à lui d'un institut universitaire de formation des enseignants depuis 1930, formant les enseignants primaires exclusivement à l'université dès 1992.

L'ouverture des HEP et la fermeture des Écoles normales n'est pas anodine, et dénote un changement de modèle, voire de paradigme, s'éloignant résolument du modèle normal pour répondre aux nouvelles conditions sociales, économiques, culturelles, politiques et mêmes confessionnelles (Criblez & Hofstetter, 2000), que ce soit au niveau régional, cantonal ou international.

Cette évolution est sociale avant d'être institutionnelle. (Perisset-Bagnoud, 2003). Le monde social attend désormais des HEP qu'elles soient insérées dans un monde en mouvement, séculier, multiculturel, prodiguant une formation pertinente, de qualité, où la mission éducative de l'école n'est plus la première priorité (Perisset-Bagnoud, 2003). L'économie de marché réclame en effet des travailleurs ayant des connaissances et compétences professionnelles spécifiques dans les secteurs secondaire et tertiaire, chose considérée comme possible uniquement avec une école de haute qualité, encadrée par des formateurs disposant d'une formation supérieure (Perisset-Bagnoud, 2003).

Ces éléments nouveaux n'éclipsent cependant aucunement la persistance de certains modèles. En parlant du passage des Ecoles normales aux HEP, Périsset-Bagnoud (2000) considère qu'« Il n'y a pas innovation, seulement rénovation, ajustement. Désormais, la formation des enseignants en HEP, de niveau tertiaire sans être universitaire, est sensée obéir à des modèles donnés par les disciplines des sciences de l'éducation, et non plus par l'idéologie d'un parti au pouvoir. » (Perisset-Bagnoud, 2000, p.69). Criblez et Hofstetter (2000) considèrent que les problèmes et les solutions proposées aujourd'hui pour la formation des enseignants, notamment au travers des HEP, trouvent des antécédents dans les deux cents ans précédents.

Par exemple, la formation des enseignants primaires reste séparée de celle des enseignants secondaires (Perisset-Bagnoud, 2003), et l'identité professionnelle reste très difficile à construire. Malgré la présence des sciences de l'éducation et des stages, la formation reste encore fortement empreinte du savoir à enseigner et des didactiques. Le politique garde également un large contrôle sur les HEP, qui continue de transmettre un certain idéal social, bien que celui-ci soit moins évident, plus camouflé.

Ainsi, alors que le modèle institutionnel des HEP doit encore être défini, modèle qui garde encore une large part de tradition, le dilemme des HEP est de parvenir à se construire un modèle stable, tout en

parvenant à offrir une formation pertinente dans un contexte mouvant, où le métier d'enseignant ne cesse d'évoluer et de changer (Périsset-Bagnoud, 2003). En effet, la fin des Écoles normales et l'apparition des HEP relancent le débat sur le statut de l'enseignant.

L'enseignement, entre professionnalisation et prolétarisation

Suite aux changements sociaux évoqués au chapitre précédent et à l'apparition des HEP, les auteurs observent que le rôle et le statut de l'enseignant sont aujourd'hui remis en question et doivent être redéfinis. Il semble qu'aujourd'hui, la société attribue à l'école et à l'enseignant des mandats toujours plus nombreux : « Le triomphe des valeurs humanistes et de principe d'éducabilité a entraîné une obligation de résultat qui reporte la pression et l'imputabilité sur celui qui enseigne plus que sur celui qui apprend » (Étienne, in Desjardins et al, 2012, pp.179-195). L'enseignant doit désormais non seulement enseigner, mais aussi faire réussir, en gérant l'hétérogénéité des contextes scolaires et des élèves, participant ainsi à l'équité et à la justice sociale (Giglio & Boéchat-Heer, 2012).

Depuis les années 90, soit lorsque le débat sur l'école et la formation des enseignants mène aux lancements de réformes concrètes qui débouchent sur la création des HEP, le métier s'est largement complexifié, amenant à une professionnalisation de l'enseignant (Akkari & Wentzel, 2012 ; Perrenoud, 1994 ; Lapostolle, 2012). Ce phénomène serait d'ampleur mondiale (Akkari & Wentzel, 2012 ; Giglio & Boéchat-Heer, 2012), tout en n'étant pas encore précisément défini ni arrêté. (Schertenleib et al in Giglio & Boéchat-Heer, 2012, Maradan in Criblez & Hofstetter, 2000)

Selon Wittorski et Briquet-Duhazé (2008), la professionnalisation d'un métier est un processus complexe, ayant de multiples incidences et facettes, parmi lesquelles on peut retenir : la reconnaissance, la définition, et la production de savoirs spécialisés, l'organisation d'une méthode de recherche de ces savoirs, la délimitation stricte du domaine professionnel, de son expertise, et de son recrutement, l'organisation des membres de ce domaine professionnel pour la reconnaissance de leurs activités spécialisées, de leur statut et de leur rôle par les autres groupes de la société, ainsi que la défense de ces éléments, la naissance puis la reproduction d'une identité propre aux membres de la profession, la définition d'un idéal de service, soit d'une déontologie, le tout étant initié puis maintenu par une rhétorique forte et orientée par des enjeux de pouvoir. Pour Perrenoud,

> la professionnalisation d'un métier se définit comme sa transformation progressive en profession. Le médecin, l'architecte, le chercheur, le magistrat, l'avocat, le manager, l'expert sont des figures emblématiques du professionnel : leur point commun est d'être quotidiennement confrontés à des problèmes d'une telle complexité que nul ne peut leur prescrire d'avance une ligne de conduite ni décider à leur place de la meilleure stratégie. C'est pourquoi on nantit les professionnels d'une formation théorique de haut niveau, de savoirs de référence, mais aussi d'un certain nombre de schèmes de perception, d'analyse, de décision, grâce auxquels ils mobilisent leurs savoirs à bon escient. Les professionnels ne suivent pas de directives, ils poursuivent des objectifs (qui leur sont assignés par leur corporation, leurs clients ou leur employeur) et respectent une éthique (qui leur interdit notamment d'employer n'importe quels moyens). À l'intérieur de ces limites, les professionnels ont une immense liberté, qui se paie d'une immense responsabilité. Liberté parce qu'ils choisissent leurs méthodes de travail ; et responsabilité parce que, s'ils se rompent, ils sont

> les premiers à rendre des comptes, y compris en justice (Altet, 1994 ; Bourdoncle, 1991, 1993 ; Lessard, Perron & Bélanger, 1993 ; Perrenoud, 1993 a et b, 199a a, 1996 d). (Perrenoud, 1996)

Alors qu'à une certaine époque, on imaginait que le métier d'enseignant se résumait à peu près à maîtriser des savoirs disciplinaires, à avoir une autorité suffisante pour se faire respecter par un groupe classe, et à représenter une institution, ses règles et ses normes, ce métier serait désormais en passe de devenir une profession complexe aux multiples facettes, rejoignant les professions de niveau tertiaire, avec les privilèges et les exigences qui accompagnent ce statut.

> un enseignant professionnel est certes d'abord un praticien efficace, qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une expertise pratique dans le domaine de l'enseignement. Mais en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa pratique (Paquay, Altet, Perrenoud et Charlier, 1996, cité par Perisset-Bagnoud, 2003, p.9)

Cependant, cette évolution n'est pas reconnue par tous. Pour Perrenoud (2014) trop souvent, les politiques et hauts fonctionnaires qui décident des politiques d'éducation voient encore le métier d'enseignant comme une simple transmission des savoirs, négligeant ainsi les savoirs pour enseigner ceux qui sont nécessaires au métier. Cette cécité sur la réalité du métier d'enseignant serait due au fait que ces politiciens et hauts fonctionnaires sont pour la plupart des universitaires. Or, il y aurait à l'université une réelle méconnaissance des réalités pédagogiques, cela étant dû à son fonctionnement institutionnel, lequel valorise bien plus la production des savoirs que leur transmission de manière pédagogique.

Ainsi, dans les sphères décisionnelles ainsi que dans l'ensemble des classes moyennes et supérieures, la plupart des parents « s'estiment parfaitement capables de faire le travail des professeurs de leurs enfants, mais pensent avoir mieux à faire dans la vie » (Chevallard, 1991, cité par Perrenoud, in Paquey & al, 2014, p.102). Le rôle de l'enseignant est donc vu comme « une tâche subalterne, dont chacun pourrait facilement s'acquitter, mais se décharge dès qu'il en a les moyens.

> (...) Chez nombre de gens hautement qualifiés, on trouve encore cette vision de l'enseignement, du moins à l'école maternelle et primaire : un métier simple, à la portée de n'importe qui aimant les enfants et ayant un goût de les instruire ; un métier artisanal, pratique, faiblement intellectuel » (Perrenoud, 2014, p102).

Pour les pédagogues, enseigner requière effectivement de bonnes connaissances disciplinaires, mais cela n'est de loin pas suffisant. De nombreux autres savoirs sont nécessaires afin de créer des situations propices à l'apprentissage : des savoirs psychologiques et sociologiques, afin d'être à même d'analyser et de comprendre les difficultés des élèves - notamment au travers des troubles psychologiques ou des inégalités sociales - ou la dynamique du groupe classe, des savoirs didactiques, afin d'optimiser la transmission du savoir en fonction du contexte, de l'ambiance, de l'hétérogénéité des élèves, ou encore des savoirs bien plus pratiques, consistent à maîtriser les gestes du métier - savoir quelque chose ne permet pas encore de le mettre en pratique de manière adéquate -. Ainsi, pour les pédagogues, le métier d'enseignant n'est pas à la portée du premier venu. Cependant, Perrenoud (in Paquey et al, 2014) déclare cependant que cette vision est encore très marginale.

On assiste alors à un effort important de la part des chercheurs, mais aussi des enseignants et des formateurs eux-mêmes, pour « convaincre et prouver à la société que le métier d'enseignant ne se réduit pas à l'image prototypique d'un travail de fonctionnaire aux vacances démesurées. Ils revendiquent que ce travail soit reconnu de façon pleine et entière comme un travail de professionnel » (Alin, 2010, p.20). Toutefois, ces efforts sont freinés par le caractère encore très hétérogène et flou de la professionnalisation (Paquay et al, 2014). Perrenoud (1994) craint qu'après une première phase de professionnalisation, le métier d'enseignant ait tendance à se déprofessionnaliser, voire à se prolétariser. Cet auteur considère l'école comme une institution lente au changement, la professionnalisation commencée il y a plus de vingt ans n'étant donc pas encore fortement avancée, et donc pas non plus acquise.

> Le métier d'enseignant se trouve à un carrefour. Devant les ambitions de plus en plus fortes des systèmes éducatifs et la complexité croissante des sociétés développées, de deux choses l'une :
>
> - ou les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit ce que Chevallard (1991) a ironiquement nommé la "noosphère", la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement ; c'est la voie de la "déprofessionnalisation" ou de la prolétarisation ;
>
> - ou les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques (Tardif, 1992), capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue ; c'est la voie de la professionnalisation.
>
> Ces deux évolutions sont aujourd'hui possibles. Elles renvoient à des modèles différents et dans une large mesure antinomiques du fonctionnement et de la modernisation des systèmes éducatifs. L'avenir n'est pas tracé : il dépendra des stratégies et des forces des acteurs en présence : gouvernements, spécialistes, institutions de formation, cadres de l'administration scolaire, associations professionnelles (Perrenoud, 1994).

Il est clair qu'aucun de ces modèles n'est neutre, ils disposent tous deux d'une forte charge idéologique (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). De plus, ces deux orientations amènent chacune un profil d'enseignant complètement différent. L'enseignant se retrouvant dans l'un des modèles comme étant un simple système de transmission, alors que dans l'autre, il se retrouve au centre du processus d'amélioration de l'éducation (Vonk, 1992). Dès lors, la manière dont on va former les futurs enseignants deviendra déterminante pour l'évolution du métier.

Selon que l'enseignement soit une simple transmission des savoirs, ou un métier complexe aux multiples facettes, on se prépare à devenir enseignant de manière différente. La formation des enseignants se verra donc directement affectée par la définition du statut de l'enseignant qui sera choisie par une société donnée. La formation des enseignants sera donc profondément influencée par les conditions et les traditions sociales, économiques, culturelles, confessionnelles et politiques de la société, et tout changement de l'école affectera directement la formation des enseignants (Criblez et Hofstetter, 2000).

> Bon nombre de spécialistes de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation s'entendent sur les dimensions d'une formation d'enseignants pensée dans une optique de professionnalisation. En plus de permettre l'accès à un haut niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, une telle formation doit faire place à une sérieuse préparation empirique tournée vers l'acquisition de savoir-faire utiles à l'exercice des activités d'enseignement. Elle doit également contribuer au développement de la capacité d'analyser ses actions, de se tenir à jour du progrès des connaissances et des pratiques dans son domaine, d'évoluer en acteur relativement autonome et capable de gérer convenablement ses relations avec les autres partenaires de la scène scolaire : élèves, parents, collègues enseignants et non enseignants, administrateurs (Wentzel & Mellouki 2012, p10).

Dans de nombreux pays, la formation des enseignants semble évoluer vers une dynamique professionnalisante. Les auteurs signalent cependant de grandes difficultés quant à proposer une formation cohérente. Premièrement, l'absence d'une identité commune préexistante et forte empêche toute formation de s'y référer. En formation, on tentera donc de construire une identité commune de toute pièce, se heurtant ainsi inévitablement à des résistances et des difficultés. Par exemple, historiquement, les enseignants du primaire et du secondaire appartenaient à des corps de métier bien distincts, et leur actuel rapprochement implique une certaine perméabilité des normes de chaque groupe (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). L'identité professionnelle des enseignants est donc à reconstruire, et les instances de formations peinent à convaincre qu'elles soient capables d'y contribuer de manière significative (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). En bref, il semble difficile de proposer une formation se référant à un métier dont l'identité n'est pas encore stabilisée, et qui est traversée par de multiples jeux de pouvoir.

Une deuxième difficulté est que les savoirs qui constituent la profession d'enseignant sont multiples, hétérogènes et composites, ce qui ne facilite pas la mise en place d'un modèle de formation homogène et cohérent. Par exemple, la dissociation ou la difficulté de rapprocher pratique et théorie, ou encore la différence entre le métier prescrit et le métier réel sont souvent décriées. Certains auteurs considèrent même que les institutions de formation des enseignants ne sont plus

> en mesure d'anticiper efficacement l'adéquation entre le futur professionnel et le poste à occuper, entre les connaissances et techniques jugées utiles pour l'exercice du métier et leur mise en œuvre dans les différents contextes d'enseignements, de plus en plus modelés par les inégalités de territoire. (...) Embrasser la carrière enseignante signifie de moins en moins se couler dans un cadre prédéfini ou accomplir une activité au périmètre et aux contenus délimités. Il y a loin parfois entre le modèle professionnel imaginé et la réalité que les enseignants débutants découvrent en situation. (Guibert & Périer, 2012, p.10).

Ces derniers avancent qu'il y a une réelle tension entre la formation des enseignants et leur insertion professionnelle, cela portant préjudice à la réputation et à la reconnaissance de la formation, et donc de la profession.

Une troisième raison que l'on peut citer est le fait que les formateurs d'enseignants n'ont eux aussi pas une identité commune forte et stable. Ils viennent de milieux souvent très différents, avec des compétences très hétérogènes (Maradan in Altet & al, 2002). De ce fait, ils manquent encore de

légitimité, même si dans la plupart des pays, le métier de formateur d'enseignants est aussi en voie de professionnalisation.

Une quatrième et dernière raison est le fait que de former à une profession, ainsi que de parler de professionnalisation ne reste qu'un discours, et que son éloignement d'avec le métier réel peut se révéler être un piège.

> Toutefois, il s'agit là (la professionnalisation) d'un idéal de la profession, d'un symbole, pour utiliser les termes de Howard Becker, qui légitime et rend désirable la profession aux yeux de la société, un symbole qui, cependant, "ne décrit pas un véritable métier" (Becker, 2006, p.142). Comme toute image destinée à rendre attractif l'objet qu'elle représente et à justifier les investissements économiques et symboliques qu'on y consacre, la professionnalisation de la formation est un espace de production de discours, de discours d'experts, de "discours vrais". Toutes les professions modernes sont organisées, écrit Sarfatti-Larson, "pour produire des 'discours vrais', ou, du moins, des discours 'plus vrais' que ceux de leurs rivaux et du public non expert" (1988, p.40). Le but de tels discours est d'opérer une "clôture sociale" (Sarfatti-Larson, ibid.) ... Les réformes récentes ont mis au point des programmes et élaboré des curricula inspirés de, et misant sur, la force du symbolisme que représente la professionnalisation de la formation et du travail des enseignants. C'est dire que la réussite de ces réformes repose en partie sur la compréhension qu'ont les acteurs du symbole, sur leur interprétation, en d'autres termes, du mouvement de professionnalisation, sur leur degré d'adhésion à cette conception de la formation des enseignants et sur l'intensité des efforts qu'ils déploient pour contribuer à sa réalisation. En quelques mots, si l'idéal que veut donner à voir l'idéologie de la professionnalisation de la formation et du travail d'enseignement est trop loin de l'exercice concret de ce métier, s'il est trop beau ou trop élevé pour être vrai, il perd ou perdra de son attrait, provoquera le désengagement des formateurs et le désinvestissement des futurs enseignants. (Mellouki & Wentzel, 2012, p10)

Les chercheurs en sont venus à se poser la question s'il était réellement possible de former les enseignants, ce métier ayant une longue tradition derrière lui, qui le définit comme relevant de l'artisanat, d'un art, voire d'une vocation. Dans un langage plus scientifique, Perrenoud (1994a) analyse ces tendances et reconnaît qu'effectivement, bien souvent, l'enseignant agit dans l'urgence, il bricole avec ce qu'il a dans une situation donnée pour parvenir à tenir sa classe et à remplir sa fonction le mieux possible. Dans ces moments, l'expérience, le charisme et la personnalité de l'enseignant influent grandement sur le résultat, et on peut dès lors légitimement se demander si cela est matière à apprentissage.

Perrenoud (1996), et avec lui de multiples auteurs (Altet, Van Zanten, Duru-Bella, Wentzel) répondent à cette question positivement. Pour eux, enseigner s'apprend, et cela ne peut se faire qu'au travers d'une formation initiale de haut niveau, ou l'on ne développe pas seulement les savoirs, les savoir-être ou encore les savoir-faire, mais aussi l'articulation de ces savoirs, notamment au travers de la formation d'un habitus professionnel propre à l'enseignant.

La formation des enseignants est loin d'être stabilisée. Les recherches ayant pour objet la professionnalisation des enseignants démontrent que ce sujet est extrêmement complexe et délicat, ce parce qu'il concerne de nombreux enjeux dépassant largement son unique champ.

> Dans toutes les professions, la formation est un enjeu pour les employeurs et pour les organisations syndicales. La formation continue concerne directement les professionnels en place. D'elle dépendent désormais, pour une part, leurs chances de promotion ou de mobilité. La formation initiale les touche différemment : son évolution commande le vieillissement ou la dévalorisation de leurs propres qualifications aussi bien que l'image globale de la profession. Une formation initiale plus exigeante, susceptible d'équilibrer l'expérience des plus anciens, donne aux nouveaux professionnels des armes dans la compétition pour les postes. Les associations professionnelles sont donc particulièrement vigilantes et elles interviennent, parfois dans un sens conservateur, lorsque des intérêts corporatifs sont en jeu. De leur côté, les employeurs cherchent à contrôler la formation, parce qu'ils ont intérêt à ce que les professionnels répondent, en nombre et en qualification, aux besoins des organisations ou des entreprises qui ont des postes à pourvoir. La formation des enseignants n'échappe pas à la règle. Le contrôle exercé par les employeurs et les professionnels en place y est même plus serré. (Perrenoud, 1994)

Danièle Périsset-Bagnoud (in Lessard & al, 2004) avance que les politiques ne commencent que maintenant à comprendre la portée de leur intention de réforme de la formation des enseignants et la perte de contrôle que cela signifie, et qu'ils rechignent maintenant à accorder l'autonomie nécessaire aux instituts de formation des maîtres pour qu'elle puisse réellement devenir professionnalisante. Cette auteure anticipe des luttes de pouvoirs dont l'issue n'est pas encore décidée.

Ainsi, il semble difficile de tirer des conclusions quant à la formation des enseignants. Le champ de recherche concernant la formation des enseignants est jeune et encore actuellement très travaillé, il est difficile de prendre du recul et de faire un état de la recherche qui soit clair et concis, amenant des éléments stables sur lesquels s'appuyer. Trop d'options sont encore possibles, nous sommes en plein cœur de transformations conséquentes, et de nombreuses conclusions sont imaginables.

La formation des enseignants semble être l'élément stratégique de tout changement au sein du métier d'enseignant, le point de bascule qui orientera l'enseignement vers le modèle d'un métier ou d'une profession. C'est grâce à une formation devenant de plus en plus professionnalisante que bon nombre de pédagogues aimeraient transformer définitivement le métier en profession.

Le champ de recherches qui s'intéresse à cet objet est fortement théorisé, mais la réalité reste très floue et les chercheurs n'ont pas beaucoup de recul pour pouvoir tirer des conclusions claires. Ainsi, la formation des enseignants est au centre de bon nombre de discussions scientifiques, d'enjeux politiques et de débats d'initiés. En outre, elle se trouve aujourd'hui en pleine mutation et en plein questionnement.

Nous pouvons avancer qu'à un niveau macro-social, la formation des enseignants se trouve être un élément stratégique central pour l'émergence ou la pérennité d'un groupe social, celui des enseignants. La formation des enseignants a pour rôle de légitimer les pratiques enseignantes et de les faire reconnaître comme étant propres à une profession tertiaire demandant des connaissances approfondies, qui ne sont pas à la portée du premier venu. Elle vise donc à établir des limites claires à ce qu'est l'enseignement, et vise à réguler les frontières, cela en définissant des savoirs, des pratiques et des normes qui lui sont spécifiques et clairement identifiables comme tels par le reste de la société.

La formation des enseignants cherche donc à établir la place de l'enseignement dans le monde social, cela au travers de différentes sphères comme la science, l'État ou l'opinion publique.

À un niveau micro-social, cela implique que lors de sa formation, le futur enseignant devrait se créer une identité professionnelle, constituée des pratiques, des méthodes et des normes professionnelles propres à cette nouvelle identité.

Dans un long texte concernant l'éducation, l'UNESCO résume les buts de la formation des enseignants, en déclarant que

> La formation des enseignants doit, en outre, leur (aux étudiants) inculquer une conception de la pédagogie qui transcende l'utilitaire et encourage le questionnement, l'interaction, l'examen d'hypothèses différentes. Une des missions essentielles de la formation des enseignants, tant initiale que continue, est de développer en eux les qualités d'ordre éthique, intellectuel et affectif qu'attend d'eux la société, afin qu'ils puissent ensuite cultiver chez leurs élèves le même éventail de qualités. (1999, p152).

Annexes 3 : compléments méthodologiques

Annexe 3.1 : Guide d'entretien

Histoire de vie et carrière

(le but de cette première partie est de mettre à l'aise, où il ne peut y avoir de mauvaise réponse, tout en récoltant des données sur certaines variables du sens (valeur, pratiques, représentation)

- Racontez-moi comment vous êtes devenu enseignant et votre parcours dans le métier
    - Vos défaites, vos victoires
    - Vos peurs, vos espoirs, vos rêves, vos buts
    - Quelle est votre vision de l'enfant, de l'enseignement, de la pédagogie ?
- Concrètement, qu'est-ce qui caractérise un enseignant aujourd'hui selon vous ?
    - Qu'est-ce qu'un enseignant doit savoir faire ?
    - Comment un enseignant doit agir ? Quelles sont ses valeurs ?
- Quelles sont vos pratiques pédagogiques dont vous êtes fier ? Et celle que vous souhaiteriez changer ? Pourquoi ?

Le changement à l'école et dans la profession

(le but de cette deuxième partie est d'aborder la question du changement à l'école de manière générale, de récolter des données quant à la perception du changement pour les enseignants)

- Qu'est-ce qui a changé selon vous dans l'école depuis que vous y travaillez?
- Comment percevez-vous le changement à l'école et dans votre classe?
    - Aimez-vous changer ?

On se concentre sur votre pratique en classe, sur votre métier d'enseignant au jour le jour

- Quels sont pour vous les derniers changements en date qui ont affecté votre pratique en classe ? Pourquoi est-ce des changements pour vous ?
    - Pourquoi avez-vous changé ?
        - Pourquoi vous êtes-vous dit « il faut que je change ? »
            - Qui en a parlé la première fois ? D'où vient le changement
            - qu'est ce qui s'est passé dans votre tête ?
    - Concrètement, comment avez-vous changé ?
        - Pourquoi étiez-vous capable de changer ?
        - Qu'avez-vous mis en place ? Quelles ont été les étapes très concrètement ?
        - Quels ont été les réussites et les échecs ? Les facilitateurs et les blocages ?
        - Quels ont été les effets sur vous ? Et sur vos élèves ?
            - Comment identifiez-vous ces effets ?

- Quels sont selon vous les grands défis de l'école et des enseignants aujourd'hui ?
    - Quelles sont vos préoccupations actuelles ?
- Auriez-vous d'autres choses à ajouter au sujet du changement ?

Focus sur trois changements particuliers :

(cette troisième partie est centrée sur trois changements en particulier. L'idée est de placer rapidement le contexte de chacun d'entre eux sans les définir (qui a décidé du changement, quand) et de questionner l'enseignant sur sa définition, sa perception et sa mise en place du changement en question, en restant concentré sur la classe).

L'inclusion

Aujourd'hui, on parle beaucoup d'inclusion, d'école inclusive et de différenciation

- Est-ce un changement pour vous ? Dans votre classe ?
    - Comment arrivez-vous à cette conclusion ?
    - Quel est votre sentiment lorsque l'on parle d'inclusion ?
- Qu'est-ce que signifie l'inclusion pour vous ? Et la différenciation ?
    - Où en avez-vous entendu parler ?
    - Comment avez-vous construit cette définition ?
- Racontez-moi le déroulement d'une ou deux séquences d'enseignement significatives où vous avez concrètement effectué de la différenciation et comment vous l'avez pensée
    - Comment les avez-vous planifiées ?
    - Essayez de vous souvenir précisément de ces situations. Comment les avez-vous mises en place (déroulement, sentiment, pratiques?
        - Qu'est-ce qui est difficile, facile ?
        - Quels ont été vos besoins ?
        - Comment avez-vous appris à la mettre en pratiques ?
    - Durant ces situations concrètes, qu'elles ont été les effets sur vous, sur vos élèves
        - quel était votre rôle ? Celui de vos élèves ?
        - Comment avez-vous mesuré ces effets ?

- Auriez-vous d'autres choses à ajouter au sujet de la différenciation ?

Le PER

Le Plan d'étude romand a été mis en place il y a une dizaine d'années.

- Qu'est-ce que le PER pour vous ? Et pour l'école en général ?
- Quels sont vos sentiments ?
- Pensez-vous que c'était un changement ?
    - y a-t-il eu un (avant/après)
    - Qu'y avait-il de nouveau pour l'enseignement au jour le jour?
    - Comment utilisez-vous le PER aujourd'hui, vous personnellement?
        - Comment le PER influence-t-il vos pratiques en classe ?
            - Votre rôle ? Celui de vos élèves ?
            - Vos préparations
    - Pouvez-vous me raconter des situations concrètes où le PER a orienté très directement votre enseignement ?

        - Comment les avez-vous planifiées
        - Essayez de vous remettre dans la situation. Comment l'avez-vous mis en place ? (déroulement, sentiment, pratiques)
        - Quel a été le résultat ?
            - L'effet sur vos élèves ?
            - L'effet sur vous ?
            - Comment avez-vous mesuré ces effets ?

- Auriez-vous d'autres choses à ajouter au sujet du PER ?

Les devoirs

Au début de cette année, la directrice de l'instruction publique vous a adressé un courrier concernant des ajustements pour harmoniser le PER et le Lehrplan 21. L'un de ces ajustements est la réduction des devoirs.

- Qu'en pensez-vous ?
    - Quelle est l'utilité pédagogique des devoirs pour vous ?
    - Comment êtes-vous arrivé à ces conclusions ?
- Qu'est-ce que cette nouvelle directive sur les devoirs cela change pour vous ? Et pour l'école en général ?
- Comment choisissez-vous les devoirs ? Quel est le rôle de l'élève dans les devoirs ? Et le vôtre ?
- Je vous propose de penser à une situation où vous avez corrigé les devoirs de vos élèves, seul ou en classe.
    - Comment l'avez-vous formulé pour vos élèves ?
    - Quels devoirs avez-vous donnés ?
    - Comment les avez-vous données ?
    - Pourquoi les aviez-vous donnés ? (planification)
    - Comment ces devoirs s'inscrivaient dans votre enseignement ?
    - Comment vos élèves ont-ils réagi à ces devoirs ?
    - Comment les avez-vous corrigés ?
    - Quel a été l'effet de ces devoirs ? comment l'avez-vous mesuré ?

- Auriez-vous d'autres choses à dire au sujet des devoirs?

Annexe 3.2 : structure type des études de cas

Nos études de cas sont ainsi toutes organisées par une structure identique :

Titre : Étude de cas n°X

Description de la situation d'entretien

contexte d'entretien:

bref paragraphe qui décrit comment le contact s'est effectué, quels a été le lieu et la durée de l'entretien, comment il s'est globalement déroulé, quelle a été l'ambiance et la relation, en identifiant de potentiel biais.

Portrait factuel et vision pédagogique

un premier paragraphe raconte l'histoire de vie, en particulier professionnel de l'interviewé. Ces informations proviennent directement de l'entretien et sont reformulées, débouchant sur de légères interprétations.

Un tableau contient ensuite les unités de sens codé comme étant des matériaux de vision pédagogiques, cela constituant des variables intervenant dans le processus de changement de manière transversale.

Croyances pédagogiques			
sens			
Sélection de discours	code	Pointage, reformulation, interprétation	
rôle			
normes			

Analyse du portrait

Un texte résume ensuite ces éléments. L'idée n'est pas d'aller d'être exhaustif puisqu'il s'agit du début de l'analyse, mais de décrire le contexte de manière assez rudimentaire. En effet, la vision pédagogique transparaît et se précise dans la suite de l'analyse.

Situations de changements: discours et analyses

Situation de changement 1 : Plan d'Étude Romand (PER)

Ce deuxième point est le cœur de notre analyse. Nous isolons les situations de changements (PER, Inclusion, Devoirs et autres situations proposées par l'interviewé, entre 0 et 3 selon les cas) et à les analyser en fonction des matériaux et processus participant à la construction de sens, de rôle et de normes, en séparant ces catégories.

Matériaux et dynamiques de SENS			
Sélection de discours	code	Pointage, reformulation, interprétation	
Matériaux et dynamiques de RÔLE			
Sélection de discours	code	Pointage, reformulation, interprétation	
Matériaux et dynamiques de NORME			
Sélection de discours	code	Pointage, reformulation, interprétation	

Analyse et liens théoriques

Situation de changement 2 : Inclusion

Idem 1

Situation de changement 3 : Devoirs

Idem 1

Autres situations de changements évoquées et développées dans l'entretien:

Pour chacun des autres changements développés par l'interviewé (en général entre un et deux selon les entretiens), nous reprenons systématiquement les mêmes 6 points que pour les autres changements.

De manière générale, nous choisissons d'utiliser des citations directes de l'entretien lorsque celle-ci exemplifie de manière particulièrement pertinente le discours de l'interviewé ou appuie nos analyses. Dans d'autres cas, par souci de place, nous nous contentons d'indiquer le numéro des lignes où nous pouvons trouver les informations dans la retranscription de l'entretien.

Analyse transversale des processus de changement

Ce troisième point, qui se veut synthétique, a pour but de faire émerger les régularités et les spécificités qui apparaissent en comparant les analyses des différents changements évoqués, notamment afin de confronter notre modèle théorique du changement. Nous proposons ainsi une analyse transversale de la manière dont l'interviewé vit les changements, identifiant les matériaux et mécanismes récurant ainsi que les anomalies, les similitudes et les écarts à notre modèle, tout en formulant des hypothèses.

Conception sur le changement			
sens			
Sélection de discours	code	Pointage, reformulation, interprétation	
rôle			
normes			

Analyses du changement

Durant chaque analyse, nous avons pris soin de répertorier les idées, éléments intéressants, questionnement que suscite l'analyse, cela sous forme de mémos. Ces mémos constituent des éléments indispensables pour une deuxième analyse qui change de point de vue, partant des études de cas pour devenir thématiques. C'est le sujet du prochain chapitre

Annexe 4 : retranscriptions complètes des entretiens (documents de travail)

Les retranscriptions complètes étant très volumineuses, nous avons choisi de les fournir uniquement sous forme électronique, avec une clé USB jointe à ces annexes. Vous y trouverez deux dossiers, soit :

- l'annexe 4, avec l'ensemble des retranscription numérotées de 1 à13
- l'annexe 5, avec l'ensemble des analyses de cas, y compris les tableaux d'analyses contenant les propos des acteurs, le codage et les interprétations. Ces tableaux permettent aux lecteurs de voir précisément la manière dont l'analyse a été menée
- Note importante : Il s'agit de documents de travail, le texte étant une « traduction » fidèle du langage oral, il ne respecte donc pas les règles de grammaires.

4.1 : Retranscription Kaela (N=1)

4.2 Retranscription Yohann (N=2)

4.3 Retranscription Eli (N=3)

4.4 Retranscription Basil (N=4)

4.5 Retranscription Lucie (N=5)

4.6 Retranscription Dana (N=6)

4.7 Retranscription Jeanne (N=7)

4.8 Retranscription Zahir (N=8)

4.9 Retranscription Charles (N=9)

4.10 Retranscription Carl (N=10)

4.11 Retranscription Aïko (N=11)

4.12 Retranscription Jean (N=12)

4.13 Retranscription Jude (N=13)

Annexe 5 : analyses complètes

Les analyses complètes étant très volumineuses, nous avons choisi de les fournir uniquement sous forme électronique, avec une clé USB jointe à ces annexes. Vous y trouverez deux dossiers, soit :

- l'annexe 4, avec l'ensemble des retranscription numérotées de 1 à13
- l'annexe 5, avec l'ensemble des analyses de cas. Il s'agit de documents de travail, contenant les tableaux d'analyses, avec les citations directes des enseignants (les numéros de ligne correspondent aux retranscriptions), le codage et une première analyse. Les textes d'analyses sont présentés dans le corpus principal de la thèse, nous les avons laissés ici par souci de praticité : il est en effet plus facile de se rendre compte des liens entre les discours des enseignants et l'analyse si ces deux partis sont côtes à côtes.

Annexe 5.1 : analyses complètes Kaela (N=1)

Annexe 5.2 : analyses complètes Yohann (N=2)

Annexe 5.3 : analyses complètes Eli (N=3)

Annexe 5.4 : analyses complètes Basil (N=4)

Annexe 5.5 : analyses complètes Lucie (N=5)

Annexe 5.6 : analyses complètes Dana (N=2)

Annexe 5.7 : analyses complètes Jeanne (N=7)

Annexe 5.8 : analyses complètes Zahir (N=8)

Annexe 5.9 : analyses complètes Charles (N=9)

Annexe 5.10 : analyses complètes Carl (N=10)

Annexe 5.11 : analyses complètes Aïko (N=11)

Annexe 5.12 : analyses complètes Jean (N=12)

Annexe 5.13 : analyses complètes Jude (N=13)

Bibliographie

La bibliographie se trouve dans le volume principal de la thèse

Table des matières

ANNEXE 1 : COMPLÉMENTS THÉORIQUES 1

ANNEXE 1.1 : PARADIGMES DU CHANGEMENT EN SOCIOLOGIE 2

ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE CONCERNANT LE CHANGEMENT EN SCIENCES SOCIALES 2

FOCUS SUR LES STRUCTURES : DU FONCTIONNALISME AU STRUCTURALISME 4

FOCUS SUR LES ACTIONS ET LES INTERACTIONS : SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE, INTERACTIONNISME ET SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS. 8

L'interactionnisme symbolique 9

L'individualisme méthodologique 11

L'analyse stratégique et la sociologie des organisations 13

Les sociologies de l'innovation 16

Quelques regards d'autres sciences 17

ANNEXE 1.2 : LE CONCEPT D'IDÉALTYPE 21

ANNEXE 1.3 : TYPE DE CHANGEMENT I ET II 24

ANNEXE 1.4 CONCEPTIONS OU REPRÉSENTATIONS ? 27

ANNEXES 1.5 : L'HISTOIRE DE VIE COMME CONCEPTION IDENTITAIRE 28

ANNEXE 1.6 : APPORTS COMPLÉMENTAIRES CONCERNANT LE CONCEPT D'INSTITUTION 31

L'INSTITUTION DANS LA SOCIOLOGIE FONCTIONNALISTE DURKHEIMIENNE 31

L'INSTITUTION DANS LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE WÉBÉRIENNE 31

REGARDS CONTEMPORAINS SUR L'INSTITUTION 33

CRITIQUES DE L'APPROCHE DURKHEIMIENNE ET ÉLÉMENTS DE RÉPONSE 34

ANNEXE 1.7 : CONSTRUCTION ET TRANSFORMATION DE LA FORME SCOLAIRE, DE L'ÂGE GREC AU 21E SIÈCLE 36

1.1. STRUCTURE ET ENJEUX D'UNE CONTEXTUALISATION SOCIOHISTORIQUE 36

1.2. FAIRE DE L'HISTOIRE, UN CAS D'ÉCOLE 38

1.2.1. Échelle de temporalité 39

1.2.2. Échelle de champ 40

1.2.3. Âge grec (5e-2e siècle av. J.-C.) 43

1.2.4. Age romain (2e siècle av. J.-C. au 4e siècle) 46

1.2.5. Âge monastique (4e-8e siècle) 48

1.2.6. Âge carolingien (8e-11e siècle) 51

1.2.7. Âge scolastique (11e-15e siècle) 53

1.2.8. Âge humaniste (15e-18e siècle) 57

1.2.8.1. Réforme et Contre-réforme (15e-17e siècle) 57

1.2.8.2. Influences des Lumières, des bourgeois et des États-nations naissants (17e-19e siècle) 63

1.2.9. Age libéral (19e-20e siècle) : établissement de la forme scolaire en Europe 67

1.2.10. L'école libérale du 20e siècle *71*
1.2.11. L'école du 21e siècle *76*

ANNEXE 1.8 : DE L'ÉCHEC SCOLAIRE À L'EXCLUSION SOCIALE 79

ANNEXE 1.9 : ESPACE ROMAND DE FORMATION : FONCTIONNEMENT ET SPÉCIFICITÉS 84

ANNEXE 2 : COMPLÉMENTS HISTORIQUES 89

ANNEXE 2.1 HISTORIQUE APPROFONDI DE L'ÉCOLE 90

INTRODUCTION 90

DE L'ÂGE GREC À L'ÂGE LIBÉRAL 90

L'âge grec (5e au 2e siècle avant J.-C.) *90*
L'âge romain (2e siècle av. J.-C. à 4e siècle après J.-C.) *93*
L'âge monastique (4e au 8e siècle) *95*
L'école chrétienne 99
La place de la Bible dans l'école chrétienne 101
L'âge carolingien (8e au 11e siècle) *101*
Passage de l'an Mille 103
L'âge scolastique (11e au 15e siècle) *103*
L'université 105
Innovation et prégnance de l'école au Moyen Âge 107
Accessibilité de l'école médiévale 109
L'âge humaniste (15e au 18e siècle) *111*
L'école et l'humanisme 113
L'école et la Réforme 115
L'école et la Contre-Réforme 117
Les grandes congrégations d'enseignants 117
Les effets de la Réforme et de la Contre-Réforme sur l'alphabétisation 121
Les formes d'instructions au Moyen Âge et à la Renaissance 122
Les universités 125
Les collèges 127
L'école et les guerres de religions 128
L'école et les Lumières 129
L'école et la bourgeoisie 130
L'école et l'État-nation naissant 132
La forme de l'école au 17e et au 18e siècles 134
Naissance de la pédagogie 135
Entre modernité et conservatisme pour l'école du 18e siècle 137
L'âge libéral (18e - 20e siècles) *139*
Une Europe en transition 139
L'industrialisation et la bourgeoisie 141
L'État-nation et la démocratie 143
Les rôles de l'école pour l'État 144
Universalité de l'école 144
Paradoxes politiques 146
Éliminer le principal rival de l'État : le Kulturkampf 147
Réaliser l'universalité et le contrôle des esprits 148
L'essor de la pédagogie 148
Les sciences de l'éducation 149
L'Education Nouvelle 151
L'école au travers des guerres mondiales 154

HISTOIRE DE L'ÉCOLE EN SUISSE ROMANDE (18E AU 20E SIÈCLE) 158

De l'Ancien Régime à la République helvétique *158*
La Constitution de 1803, le pacte de 1815, la Restauration, la Régénération et le Sonderbund *160*
Le Kulturkampf et la Constitution de 1874 ..... *162*
L'examen scolaire des recrues : un instrument de contrôle scolaire pour la Confédération 164
La fin du 19e siècle *165*
L'école suisse pendant les guerres mondiales *166*

ANNEXE 2.2 HISTORIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA PÉDAGOGIE 169

PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES ET PRÉCISIONS D'ÉCHELLES 169

CONTEXTE D'ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION 170

Contexte scolaire 170
Contexte scientifique 172
Du processus de disciplinarisation 175
ÉMERGENCE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (FIN 19E SIÈCLE, DÉBUT 20E) 177

Les Sciences de l'éducation : première moitié du 20e siècle 180
Deuxième moitié du 20e siècle : Regain des Sciences de l'éducation dans l'après-guerre 182
Épistémologie des sciences de l'éducation : la question des valeurs 185
La question des pratiques 186
La question de la pédagogie 188
Les sciences de l'éducation aujourd'hui : caractéristiques, situation et enjeux. 190
Science de l'éducation et champ professionnel 193

ANNEXE 2.3 : HISTORIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 198

ENSEIGNANT, ÉDUCATEUR, PRÉCEPTEUR 198

Préhistoire de la formation des enseignants (de l'époque grecque au 16e siècle) 199
De l'âge grec à l'âge scolastique 199
Les Congrégations d'enseignants (16e- 19e siècle) 201
La chute des congrégations 203
Les débuts de l'État enseignant (19e siècle) 204
Les premiers enseignants de l'école publique 206
La création d'une profession 207
Le rôle de la science et de l'université 208
Des modèles de formations différenciées 210
Le modèle normal 211
Le modèle tertiaire 214
Des jeux de pouvoir en tout genre 215
Entre l'Église et l'État 215
Entre l'université et l'administration 216
Entre les enseignants primaires et secondaires 217
Entre les sciences de l'éducation et les autres disciplines 218
Entre différentes formes de savoirs 219
Entre hommes et femmes 219
Entre dominé et dominant 220
Entre tradition et innovation 221
1960 : Initiation de réflexions réformistes 222
1990 : Mise en route des chantiers de la réforme 224
2002 : Les Hautes Écoles Pédagogiques comme accomplissement des réformes. 225
L'enseignement, entre professionnalisation et prolétarisation 227

ANNEXES 3 : COMPLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES 234

ANNEXE 3.1 : GUIDE D'ENTRETIEN 235

HISTOIRE DE VIE ET CARRIÈRE 235

LE CHANGEMENT À L'ÉCOLE ET DANS LA PROFESSION 235

FOCUS SUR TROIS CHANGEMENTS PARTICULIERS : 236

L'inclusion 236
Le PER 236
Les devoirs 237

ANNEXE 3.2 : STRUCTURE TYPE DES ÉTUDES DE CAS 238

TITRE : ÉTUDE DE CAS N°X 238

Description de la situation d'entretien 238
contexte d'entretien: 238
Portrait factuel et vision pédagogique 238
Analyse du portrait 238
Situations de changements: discours et analyses 239
Situation de changement 1 : Plan d'Étude Romand (PER) 239
Analyse et liens théoriques 239
Situation de changement 2 : Inclusion 239
Situation de changement 3 : Devoirs 239
Autres situations de changements évoquées et développées dans l'entretien: 239
Analyse transversale des processus de changement 240
Analyses du changement 240

ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTIONS COMPLÈTES DES ENTRETIENS (DOCUMENTS DE TRAVAIL) 242

4.1 : RETRANSCRIPTION KAELA (N=1) 243

4.2 RETRANSCRIPTION YOHANN (N=2) 243

4.3 RETRANSCRIPTION ELI (N=3) 243

4.4 RETRANSCRIPTION BASIL (N=4) 243

4.5 RETRANSCRIPTION LUCIE (N=5) 243

4.6 RETRANSCRIPTION DANA (N=6) 243

4.7 RETRANSCRIPTION JEANNE (N=7) 243

4.8 RETRANSCRIPTION ZAHIR (N=8) 243

4.9 RETRANSCRIPTION CHARLES (N=9) 243

4.10 RETRANSCRIPTION CARL (N=10) 243

4.11 RETRANSCRIPTION AÏKO (N=11) 243

4.12 RETRANSCRIPTION JEAN (N=12) 243

4.13 RETRANSCRIPTION JUDE (N=13) 243

ANNEXE 5 : ANALYSES COMPLÈTES AVEC TABLEAUX 244

ANNEXE 5.1 : ANALYSES COMPLÈTES KAELA (N=1) 245

ANNEXE 5.2 : ANALYSES COMPLÈTES YOHANN (N=2) 245

ANNEXE 5.3 : ANALYSES COMPLÈTES ELI (N=3) 245

ANNEXE 5.4 : ANALYSES COMPLÈTES BASIL (N=4) 245

ANNEXE 5.5 : ANALYSES COMPLÈTES LUCIE (N=5) 245

ANNEXE 5.6 : ANALYSES COMPLÈTES DANA (N=2) 245

ANNEXE 5.7 : ANALYSES COMPLÈTES JEANNE (N=7) 245

ANNEXE 5.8 : ANALYSES COMPLÈTES ZAHIR (N=8) 245

ANNEXE 5.9 : ANALYSES COMPLÈTES CHARLES (N=9) 245
ANNEXE 5.10 : ANALYSES COMPLÈTES CARL (N=10) 245
ANNEXE 5.11 : ANALYSES COMPLÈTES AÏKO (N=11) 245
ANNEXE 5.12 : ANALYSES COMPLÈTES JEAN (N=12) 245
ANNEXE 5.13 : ANALYSES COMPLÈTES JUDE (N=13) 245
BIBLIOGRAPHIE 246
TABLE DES MATIÈRES 247