

NOTRE DETTE

Bernard Bessiere est membre honoraire de l'AAEENA et a été directeur de l'ENG de 1987 à 1991.

Il y a sans doute bien longtemps que nous n'avons plus relu l'un ou l'autre des romans de François Mauriac ; peut-être avons nous cependant gardé le souvenir du portrait de l'un de ses personnages qui « se rappelait, qu'à l'Ecole normale, l'un de leurs professeurs leur apprenait les étymologies : instituteur, de institutor, celui qui instruit, celui qui établit l'Humanité dans l'homme.

Quel beau mot ! ».

Je n'aurai exercé les fonctions de directeur de l'Ecole normale de la rue des Carabiniers d'Artois que pendant une courte période (1987-1991), à la veille d'une profonde modification institutionnelle de la formation des maîtres, inscrite dans la loi d'orientation sur l'éducation adoptée le 10 juillet et publiée au JO, le 14 juillet 1989...Dans cet article, je me propose d'évoquer les apports des Ecoles normales aux évolutions du système éducatif dans la période récente , et pas seulement à l'école primaire.

En 1989, au nombre des contributions à la commémoration du bicentenaire de la Révolution française, l'équipe pédagogique des historiens de l'Ecole a pris l'initiative de partager leurs connaissances des décisions politiques qui ont inscrit, pour l'avenir, les institutions qui fondent un modèle républicain de l'Etat. Ainsi, dès les premiers mois de son installation, le 12 décembre 1792, la Convention donna le nom d'instituteur aux enseignants des écoles primaires ; le 9 brumaire de l'an III (30 octobre 1794) furent délibérés et votés les rapport et décret présentés par Lakanal. En même temps que l'assemblée projetait le développement d'un réseau d'écoles publiques, elle instituait le premier modèle d'un établissement de formation professionnelle pour les instituteurs, l'Ecole normale de Paris, au sein de laquelle les enseignements étaient placés sous l'autorité des plus grands savants du temps dont Lagrange et Laplace pour les mathématiques, Monge pour la géométrie. Plusieurs d'entre eux étaient déjà professeurs dans les écoles scientifiques (École Polytechnique et École des Travaux Publics) créées quelques semaines plus tôt. L'existence de cette École fut très éphémère; elle a néanmoins laissé un héritage reconnu: « l'art d'enseigner », autrement dit les didactiques et les pédagogies sont nécessairement en lien avec l'état des savoirs et l'évolution des connaissances comme des méthodologies qui y concourent ; l'adaptation de ces savoirs à

l'intention de jeunes élèves résulte d'un travail en commun de personnes, déjà très instruites, qui se destinent à accompagner leur éducation afin de faire en sorte que **« les enfants nés dans les chaumières aient des précepteurs plus habiles que ceux qu'on pouvait rassembler, à grands frais, autour des enfants nés dans l'opulence. On ne verra plus, dans l'intelligence d'une très grande nation, de très petits espaces cultivés avec un soin extrême et de vastes déserts en friche. »**

C'est également dans le cadre de cette commémoration que l'Atelier Théâtre mit en scène la pièce d'Olympe de Gouges "L'Esclavage des noirs", une invitation à interroger, du point de vue moral et politique, les rapports de domination entre les humains et le fondement des inégalités sociales.

1989 : La loi d'orientation sur l'éducation

La loi d'orientation sur l'éducation structure l'offre de formation qui résulte de l'accroissement de la démographie scolaire depuis plus de trois décennies et propose des évolutions pédagogiques rendant possible la démocratisation des parcours d'études et de formation. Elle organise la mutation extrêmement rapide -sans précédent et sans équivalent- du système éducatif imposé par la puissante quête éducative des années 80 dont ont témoigné les nombreux épisodes d'un mouvement social demeuré dans les mémoires : la jeunesse scolarisée manifestait son aspiration à la reconnaissance de ses attentes et de ses besoins comme le refus de toute sélection précoce. Ce mouvement était soutenu par une population clairvoyante sur l'émergence d'un monde nouveau et incertain, un monde douloureux pour nombre de personnes menacées dans leur situation professionnelle. Cette demande a permis d'étendre l'offre de formation sur l'ensemble du territoire, de l'enrichir et de la diversifier afin de rattraper l'écart sensible du niveau de formation de la population avec les pays de même développement économique et humain.

La loi introduit une rupture juridique fondamentale: elle institue et garantit le droit à l'éducation pour chacun. A cette fin, elle place l'élève au centre de l'action éducative et pédagogique et précise les finalités de l'Ecole : la formation de la personnalité, l'élévation du niveau de formation initiale et continue, l'insertion dans la vie sociale et

professionnelle, l'affermissement du jugement afin d'exercer la citoyenneté, en toute fidélité avec la proposition de Condorcet, penseur de l'idée républicaine, en France : « La fin de l'éducation, c'est l'émancipation de la personne ».

Cette orientation répond à la demande sociale et s'enracine dans les connaissances sur le développement de l'enfant et de l'adolescent que les sciences humaines et sociales ont établies comme sur l'enrichissement des didactiques des disciplines que les jeunes chercheurs des universités ont renouvelées dans le même mouvement que l'approche des savoirs et bien entendu sur le capital de connaissances rigoureuses et significatives constitué depuis plusieurs décennies dans les EN, autant de savoirs qui ont structuré et soutenu les politiques de démocratisation pendant près de trois décennies dans le temps de la lente rénovation des pratiques pédagogiques.

Dans un enseignement scolaire dorénavant unifié, la fonction d'un établissement de formation des maîtres et de recherche relevant de l'enseignement universitaire était donc de se doter de la capacité de donner cohérence à la préparation aux différents métiers de l'éducation et à concevoir une formation en commun d'étudiants et de stagiaires recrutés au même niveau de compétence académique¹. Ce sera l'IUFM. L'académie de Lille ouvrit un établissement pilote dès la rentrée 1990 avant la généralisation à l'ensemble du territoire à la rentrée 1991.

La préparation de cette loi a été accompagnée par un rapport du Collège de France « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », coordonné par Pierre Bourdieu et Frédéric Gros, responsables de l'animation d'un comité d'experts ; ce rapport invite à ne pas donner aux programmes une ambition encyclopédique rendue vaine par l'accroissement continu de la connaissance, à privilégier des enseignements plus interdisciplinaires et souples accordant une importance essentielle à l'acquisition des modes de pensée fondamentaux : déductif, expérimental, historique et à approfondir toujours la capacité réflexive et critique associée. Une place privilégiée est reconnue au mode expérimental comme voie en mesure de concevoir de façon claire, le caractère provisoire des modèles explicatifs en encourageant un entraînement constant au travail pratique de recherche. Ce rapport interroge la nature et la portée du verdict scolaire qui peut être stigmatisant s'il ne porte que sur l'une des formes de l'intelligence.

1963-1983. Les « 20 glorieuses de la pédagogie » des Écoles normales...

Le processus de rapprochement puis d'intégration dans l'université de la formation des maîtres de l'école primaire a pris naissance dans les missions confiées aux Écoles normales depuis le milieu des années 60 pour une longue période qualifiée de « 20 glorieuses de la pédagogie ».

En effet, afin de définir les caractéristiques d'une école moyenne destinée à scolariser dans les mêmes divisions d'un même établissement tous les élèves ayant effectué leur scolarité primaire, les pouvoirs publics décidèrent d'une large et patiente préparation expérimentale - qui reste unique - permettant de concevoir et de valider les pratiques pédagogiques préparant la prolongation de la scolarité.

Ce fut une période de grande ambition, de forte exigence intellectuelle et de belle richesse humaine. Les recherches furent confiées au département Recherche Pédagogique de l'IPN qui deviendra établissement autonome en 1970, sous le nom d'INRP. La direction de ces recherches fut conduite très longtemps par Louis Legrand ; il constitua un réseau d'Écoles normales auprès desquelles les instituteurs / trices des écoles associées devinrent aussi des acteurs de la recherche et furent reconnus comme tels. Louis Legrand (de formation philosophique), auparavant IA du département du Bas-Rhin, avait établi les premières statistiques de l'échec scolaire que révélaient le niveau des taux de redoublement et l'importance des retards scolaires affectant essentiellement les enfants des familles les plus défavorisées.

Ce sont des professeurs d'EN qui ont coordonné les recherches disciplinaires. Quelques noms résonnent toujours chez les plus anciens d'entre nous : Hélène Romian (ENF Douai) pour la pratique, l'étude de la langue et l'approche des textes, Victor Host pour les activités d'éveil à dominante scientifique qui a su -si brillamment- articuler et théoriser la connaissance du développement de l'enfant et les plus rigoureuses exigences épistémologiques, Francine Best (ancienne DEN, philosophe) pour la conception philosophique et historique des activités d'éveil en particulier, et tant d'autres encore comme Monique Presle et Jean Maréchal pour l'histoire et la géographie. Les IREM coordonnaient d'autres dispositifs de recherches pour les mathématiques.

Nombreux sont les PEN et les IDEN qui ont fréquenté les diverses sessions de formation continuée organisées dans les EN des métropoles régionales dans lesquelles ont ouvert des centres nationaux afin de partager les avancées de ces recherches. J'ai été de ce nombre.

...aux classes de l'enseignement primaire.

(1) Depuis la rentrée 1979, le recrutement des élèves maîtres/esses- fonctionnaires stagiaires- s'effectuait au niveau du Deug; par ailleurs dès la rentrée 1982, le recrutement et la gestion de carrière des PEN donnaient lieu à des procédures administratives spécifiques.

C'est sans doute l'implantation des activités d'éveil dans des classes de plus en plus nombreuses, qui reste la part la plus significative de cette politique éducative. Elle rendit conséquent et possible le changement pédagogique attendu. Elle renouait avec pertinence et efficacité avec la volonté de Ferdinand Buisson - l'architecte de l'École républicaine - d'affirmer l'indépendance de la pédagogie et de donner unité et cohérence à l'ensemble des apprentissages.

Ces activités, qu'elles visent la formation scientifique, celle de la pensée historique ou l'éducation de l'imaginaire, accordent une place première et décisive à l'expression des représentations propres à chacun et à chacune, à leurs savoirs spontanés, à leurs affects bien sûr, avant de solliciter leur activité intellectuelle, leur capacité à s'engager dans des expérimentations en commun et à formaliser un savoir devenant connaissance, mobilisable pour d'autres apprentissages. Cette voie pédagogique respecte la dignité de chaque élève, forge l'estime de soi qui garantit la confiance envers les autres ; elle donne aux maîtres une plus juste appréciation des obstacles qui retardent l'entrée dans les apprentissages et la consolidation des connaissances ; elle affirme leur liberté pédagogique au fondement de leur légitimité et de leur autorité.

Cette politique était soutenue par un ample plan de formation continuée des instituteurs/trices au niveau départemental faisant l'objet d'une attention exigeante des représentants élus des personnels. Ce sont les EN qui ont conçu, organisé et réalisé l'essentiel des actions de ce plan dans le cours de longues sessions rendues possibles par le remplacement confié aux élèves maîtres/esses, pendant les stages en responsabilité de la deuxième année...et par des sessions plus courtes dans les circonscriptions, les remplacements assurés alors par une brigade dédiée. Ainsi était rendue possible une politique publique qui respecte le droit à la formation continuée de 36 semaines obtenu par les instituteurs/ trices. Des jours heureux.

La rénovation faisait particulièrement sens dans la perspective d'un enseignement en commun poursuivi tout au long d'une scolarité prolongée. Cependant, la loi de 1975, réorganisant l'enseignement obligatoire, ne crée pas l'école moyenne attendue par les pouvoirs publics de la période précédente et les administrateurs du MEN ni par les experts consultés pour conduire la réflexion sur l'avenir de l'enseignement. Au terme d'un débat politico-médiatique particulièrement passionné, le collège sera conçu sur le modèle du

lycée général de l'époque ; il ne se situe pas dans la continuation de l'école primaire ; il installe une transition, en forme de rupture, un grand passage incertain pour les élèves qui avaient encore retardé la totalité de leurs apprentissages. Un collège de cette nature, au cadre horaire contraint, aux programmes insuffisamment souples, pluridisciplinaires et transversaux à la charge de professeurs spécialistes d'une discipline ne favorise pas la mise en œuvre de modalités pédagogiques qui reconnaissent et fassent profit de l'hétérogénéité des classes et de la diversité des approches du savoir ; il connaît des difficultés pour adosser des pratiques pédagogiques à un renouvellement des formes d'évaluation sollicitant les capacités réflexives qui affermissent la confiance en soi et la formation de la personne.

Et maintenant,

Les études nationales comme les comparaisons internationales font état des difficultés persistantes du système éducatif, appréciées en termes de résultats scolaires. Si les élèves appartenant à des catégories sociales favorisées obtiennent des résultats au même niveau que ceux des systèmes les plus performants, l'écart de résultats avec les élèves des familles les plus défavorisées est en France parmi les plus élevés de l'ensemble des pays qui disposent du même niveau de développement. Le dynamisme de la démocratisation dans l'école paraît freiné. Il est vrai que l'École en France fait l'objet d'une demande et d'attentes qui outrepassent ses responsabilités et ses missions qui relèvent d'autres politiques publiques. Et la précarisation des conditions de vie de toute une partie de la population dont l'avenir est confisqué n'est pas sans effet sur la scolarisation...

Le système éducatif dispose de leviers d'action identifiés. L'accroissement de l'allocation budgétaire permettant de réduire sensiblement la taille des classes et d'accroître les activités périscolaires et d'autres actions d'accompagnement social serait bien nécessaire.

Jean-Paul Delahaye, ancien DGESCO, qui fut directeur d'École normale, et rédacteur du rapport « Grande Pauvreté et réussite scolaire », élaboré avec le concours de l'actuelle présidente de l'association ATD- Quart Monde en collaboration avec le Conseil économique, social et environnemental rappelle souvent que l'école primaire est historiquement trop faiblement financée en France, ce qui la distingue des autres pays européens. A titre d'exemple, il précise qu'un étudiant de CPGE bénéficie d'une allocation d'argent public 45 fois plus importante qu'un élève de l'éducation prioritaire.

Mais il plaide également pour que l'action publique réalise la même qualité de l'offre éducative sur l'ensemble du territoire et la rende plus équitable, que soit encouragée rapidement la diversité sociale et scolaire dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé (les Indicateurs de position sociale des établissements sont maintenant connus), que soient valorisées les pratiques pédagogiques les plus prometteuses et les modèles d'évaluation formative afin de donner crédit à la réalisation de l'égalité des droits. Pour ne rien dire de la reconnaissance à un juste niveau de la qualification professionnelle des professeurs et de leur dignité. Au terme de leur étude comparative (PISA 2022), portant sur plus de 80 systèmes éducatifs, les enquêteurs de l'OCDE constatent que dans les systèmes d'éducation très équitables et très performants, le redoublement est rare ; la concentration scolaire des élèves favorisés et défavorisés est faible ; les élèves sont relativement âgés à leur répartition en filières ; et le regroupement par aptitude entre classes différentes concerne relativement peu d'élèves. Sans doute la conclusion la plus décisive de cette enquête.

Retour à Arras.

J'ai emporté de ce temps, bien des souvenirs demeurés aussi fidèles que possible. En premier lieu, j'aimerais avoir une pensée particulière pour toutes ces personnes qui, dans la discrétion et dans un désintéressement absolu, assurent tant de tâches répétitives, ingrates, éprouvantes qui garantissent le bien-être des acteurs de la vie éducative. Que de visages et de noms ! Une belle humanité. J'aimerais dire combien j'ai apprécié les conversations toujours sereines que j'ai entretenues avec nombre de stagiaires déjà très conscients des responsabilités de leur future mission et engagés dans les différentes activités de formation comme dans les animations du dynamique foyer de l'Ecole en relation constante avec les maîtres-adjoints. Deux initiatives prises par les élèves-maîtres/maitresses ont cimenté l'appartenance à leur promotion : le voyage d'études dans la région de Montréal dans un moment où « les écoles pédagogiques » de la province canadienne connaissent des bouleversements essentiels, source d'interrogations et de controverses..; le partenariat Nord-Sud, initié par un groupe de la promotion 88-90 conclu avec l'Ecole normale de Loumbila, premier établissement de formation des maîtres ouvert dans le Nord du Burkina-Faso, alors engagé dans l'édification d'une administration de la scolarisation dans un pays peu unifié et qui, par ailleurs, affrontait déjà la désertification de la savane. Au

cours de leur séjour à Loumbila, les stagiaires ont ainsi contribué aux actions collectives de reboisement ; le déplacement dans le Pas-de-Calais de leurs correspondants, en compagnie de leurs professeurs fut un autre dépaysement pour les Burkinabés. Je n'ai pas oublié les inquiétudes et les interrogations qu'ont exprimées les IMF comme les PEN quand approchait le changement de l'organisation administrative de la formation. Il était parfaitement légitime qu'ils puissent craindre que les savoirs acquis, leurs pratiques de formation et leur professionnalisme, autant de ressources fécondes, ne trouvent pas une juste reconnaissance dans le nouvel établissement. Pour ma part, appelé dans un premier temps à la direction générale de l'IUFM avant de rejoindre quelques années plus tard le rectorat de l'académie de Créteil, j'ai volontiers mobilisé dans ces nouvelles fonctions mon affiliation à l'école primaire et les savoirs actualisés et renforcés dans le cours de mes rencontres à l'EN d'Arras. Il m'est souvent arrivé d'avoir eu recours aux conceptualisations nées de nos échanges et même de « pillar » plusieurs formulations marquantes pour analyser des situations ou conduire les actions dont j'avais la responsabilité. Une dette, vraiment.

Je ne saurais mettre fin à cette contribution sans évoquer la mémoire d'André Catteaux que certains d'entre vous ont peut-être connu. En 1986, alors IGEN il m'a accompagné une journée entière en visite d'inspection dans des classes des écoles primaires et des collèges dans la circonscription de Seine-Saint-Denis où j'exerçais les fonctions d'IDEN depuis près de 12 ans. Au vu de mes activités, dont une part importante était consacrée aux travaux de l'EDRAP du département en liaison avec la jeune EN de Livry-Gargan, il me recommanda de candidater à l'inscription sur la liste annuelle d'accès à la direction d'une EN. À la rentrée 1987, le MEN me proposa l'affectation à Arras. André Catteaux m'apprit alors qu'il avait été professeur dans cette École entre 1945 et 1951, inspecteur de l'enseignement primaire dans une circonscription du bassin minier de 1951 à 1958 où il avait concouru à l'intégration au sein de l'Education nationale des personnels des écoles des Houillères récemment nationalisées et initié les premières structures de scolarisation de l'« enfance inadaptée », ainsi qu'il se disait à l'époque. Plus tard, dans les fonctions d'IA du Morbihan, son attention envers ces enfants se confirma. Avec le développement des relations entre les écoles et les associations de l'éducation populaire, ce fut l'une des fiertés de ses engagements de militant pédagogique.

Bernard BESSIERE

Ecole normale de Paris (1953-1957)