

Les instances hiérarchiques et l'élaboration de la norme dans l'institution scolaire

Autor(en): **Carpentier, Claude**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **18 (1996)**

Heft 3

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786161>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Les instances hiérarchiques et l'élaboration de la norme dans l'institution scolaire

Quelques illustrations relatives à l'enseignement primaire sous la III^e République en France

Claude Carpentier

L'école française de la III^e République (entre 1880 environ et la Seconde Guerre) est souvent présentée comme fonctionnant de façon monolithique, de la base au sommet. Les situations rapportées ici montrent, au contraire, que lorsqu'il s'agit d'élaborer la norme scolaire et pédagogique, le modèle transmissif, suggérant la maîtrise absolue de la première par le second ou de la périphérie par le centre, ne rend pas véritablement compte de la réalité. Pour la période considérée, nous examinerons la nature de l'articulation entre les trois principales instances de la hiérarchie de l'enseignement primaire: hiérarchie supérieure comprenant notamment le ministère et les «cercles officiels», hiérarchie intermédiaire incarnée par l'inspecteur d'académie et hiérarchie de terrain représentée par les inspecteurs primaires. Les positions adoptées par ces deux dernières, à caractère local, ont été étudiées dans le département de la Somme, situé en France dans la région de Picardie.

L'inspection constitue un rouage essentiel de la structure hiérarchisée de l'institution scolaire, car elle permet de répondre à deux exigences principales: d'une part contribuer à faire savoir à la «base», aux enseignants, ce qui a été défini en haut lieu et qu'il convient de mettre en œuvre, d'autre part contrôler cette mise en œuvre. La démarche est donc à la fois centrifuge et centripète mais, dans les deux cas, elle est relative à la norme puisqu'elle se prononce sur ce qui doit être.

On a longtemps imaginé qu'il suffisait, pour saisir la réalité du fonctionnement d'une institution, de connaître les principes énoncés par ses responsables, comme si la mise en œuvre allait de soi. Il s'agit d'une illusion particulièrement développée dans le domaine de l'enseignement et à laquelle

certaines recherches s'attaquent depuis une dizaine d'années environ. C'est ainsi qu'on a pu établir qu'il ne suffit pas de se pencher sur les Instructions officielles pour saisir ipso facto la réalité quotidienne de l'institution. Ce constat, qui peut paraître banal, s'articule cependant sur un contexte théorique et historique dont les termes amènent à réfléchir aux rapports entre centre et périphérie d'une part, et d'autre part à l'espace de jeu entre les différentes instances d'une structure hiérarchisée (comme l'est la structure scolaire), espace qui, notamment dans le cadre de la décentralisation introduite en 1981, pose le problème de la liberté de l'acteur. Un certain nombre de travaux d'inspiration sociologique constituent, à des titres divers, une approche critique des thèses relatives à la théorie de la reproduction. Nous nous limiterons à l'évocation des recherches menées par J.M. Berthelot, Cl. Lelièvre, A. Henriot-Van Zanten ou encore J.M. Chapoulié et J.P. Briand en nous plaçant, comme ces derniers dans une perspective historique.

Dans *Le piège scolaire*, J.M. Berthelot dénonce le fonctionnalisme caractérisant certaines études antérieures telles que l'Ecole capitaliste en France qui aurait ignoré «*le jeu social complexe auquel donne lieu la scolarisation*» (Berthelot 1983: 22).

La multidétermination se substitue ainsi au déterminisme monolithique, ouvre des espaces de jeu et permet de clarifier le sens à donner aux notions d'acteurs sociaux et de jeu d'acteurs, de valoriser l'idée d'un *mode de détermination non linéaire, en faisceau, définissant toujours un espace déterminé de relative imprévisibilité* (Berthelot 1983: 213). S'interrogeant sur l'origine de cette dernière, l'auteur repousse successivement deux interprétations: la possibilité d'échapper aux déterminations qui pourrait émaner d'une «philosophie transcendantale du sujet» d'une part, l'insuffisance de détermination d'autre part. Il propose une troisième hypothèse selon laquelle:

«*C'est bien plutôt à l'idée de sur-accumulation de déterminations concrètes comme fondatrices d'une imprévisibilité partielle qu'il faut faire appel*» (Berthelot 1983: 213).

De son côté, Cl. Lelièvre souligne, pour des raisons analogues, l'intérêt épistémologique que présentent les approches monographiques en facilitant «*la mise en cause des représentations selon lesquelles une domination émanant d'un centre substantifié, la classe dominante, l'Etat, s'exercerait sans partage et en quelque sorte mécaniquement sur l'Ecole*» (Lelièvre 1985: 810).

L'étude d'A. Van Zanten va dans le même sens puisqu'elle s'interroge sur le statut épistémologique du «local» en sociologie de l'éducation. Il ne saurait être défini ni comme source infinie de variations pittoresques ni comme illustration d'une réalité d'ordre général. La tradition centralisatrice française a jusqu'ici favorisé l'illusion de l'uniformité du système éducatif, illusion qu'il convient de dissiper grâce à l'hypothèse d'une certaine autonomie du local ouvrant l'espace à une étude différentielle.

Enfin, dans une perspective relative aux rapports hiérarchiques dans l'institution scolaire développée dans un article paru en 1993 (n° 104) dans la *Revue Française de Pédagogie*, P. Perrenoud soulignait le poids de «l'individualisme didactique» ainsi que le paradoxe qui fait de l'enseignant dans sa

classe le seul maître à bord... mais après Dieu et n'ayant de comptes à rendre qu'à sa hiérarchie.

Dans le cadre d'une recherche à caractère historique, nous examinerons ici, dans la période correspondant à la III^e République en France, la nature de l'articulation, dans le domaine de la détermination de la norme, entre les trois principales instances de la hiérarchie de l'enseignement primaire: hiérarchie supérieure comprenant notamment le ministère et les «cercles officiels», hiérarchie intermédiaire incarnée par l'inspecteur d'académie, et hiérarchie de terrain représentée par les inspecteurs primaires. Les positions adoptées par ces deux dernières, à caractère local, ont été étudiées dans le département de la Somme, en Picardie. Il sera donc question ici de l'espace d'indétermination entre les positions adoptées aux différents niveaux de la hiérarchie de l'institution scolaire dans l'élaboration de la norme. Nous avons retenu quatre aspects principaux de la question en les illustrant par quelques situations significatives:

1. Les difficultés à contrôler le curriculum.
2. Entre ciel et terre: au nom du réalisme.
3. La hiérarchie supérieure invite au débat.
4. La marge d'autonomie laissée aux instances locales.

1. Les difficultés pour les inspecteurs primaires à contrôler le curriculum

L'image du ministre de l'Instruction publique suivant précisément, grâce à un emploi du temps standardisé, le déroulement simultané de l'enseignement dans toutes les classes primaires de la république a fait florès. En dépit des efforts déployés dès les premières années de la III^e République, la réalité diffère quelque peu de cette représentation. La mise en place d'une pédagogie «raisonnée», appuyée sur une préparation régulière des leçons et sur un emploi du temps, rencontre des résistances fréquentes et persistantes relevées par les inspecteurs. Ainsi, en 1883/1884, le rapport de la circonscription de Montdidier (sud-est du département) précise que plus de la moitié des maîtres entrent le matin dans leurs classes sans préparation aucune et font des leçons au jour le jour. Près de dix ans plus tard, en 1892, le rapport de la circonscription d'Amiens-sud dresse une typologie des instituteurs qui fait apparaître que les meilleurs d'entre eux sur le plan pédagogique sont aussi ceux qui se soumettent aux prescriptions rationnelles de l'Administration:

«La tâche des instituteurs a été facilitée par la publication d'une brochure contenant, avec des directives et des conseils pédagogiques, la répartition trimestrielle des diverses matières du programme... l'Administration a trouvé également par là le moyen d'assurer l'unité de marche de toutes les écoles et de permettre à l'Inspection d'exercer un contrôle plus efficace...» (Archives départementales: T 396.456).

Les difficultés pour rendre la réalité conforme aux attentes des responsables persistent durablement dans certains domaines tels que la rédaction ou les sciences. En ce qui concerne la rédaction, rien n'y fait, et les conférences pédagogiques sur le sujet resteront impuissantes à améliorer des résultats jugés trop faibles. Dans le domaine des sciences, certains inspecteurs soulignent encore en 1933 que nombre d'instituteurs dispensent toujours un enseignement trop livresque et font des leçons de choses sans choses.

L'unité semble d'autant plus difficile à réaliser que des divergences de vues se manifestent entre inspecteurs primaires lors de l'évaluation à laquelle ils se livrent concernant le curriculum réel.

Dans son rapport de 1881, l'inspecteur de la circonscription de Montdidier estime que *la majorité des maîtres suit de bonnes méthodes*. En 1883, le collègue qui a pris sa succession fait au contraire un bilan négatif:

«Parmi les instituteurs un sur six à peu près emploie la vraie méthode d'enseignement qui consiste à bien graduer les leçons, à provoquer l'observation et la réflexion de l'enfant ... Un quart font de louables efforts pour atteindre les premiers et obtiennent des résultats satisfaisants, mais sans les atteindre.

Enfin plus de la moitié entrent le matin dans leurs classes sans préparation aucune, font les leçons au jour le jour ... Aussi les classes de ces maîtres sont à peine passables et trop souvent médiocres» (Archives départementales de la Somme, T 394.299).

Le même inspecteur reprend l'année suivante la même argumentation:

«Beaucoup sont loin d'obtenir des résultats satisfaisants; l'enseignement livresque règne encore dans un trop grand nombre de classes» (Archives dép. T 394.299).

Divergence donc entre ces deux inspecteurs que nous n'interprétons pas, pour notre part, comme une «baisse de niveau» objective et brutale de la qualité de l'enseignement mais plutôt comme «l'interprétation» qu'en fournissent les acteurs. Dans la situation présente, deux facteurs nous semblent jouer un rôle. Le premier tient vraisemblablement à une divergence d'appréciation, que nous ne sommes pas en mesure de prouver expérimentalement, quant aux critères permettant d'identifier une «bonne méthode». Il est possible notamment qu'il s'agisse d'une forme de la querelle entre les anciens et les modernes. Le second facteur est lié, nous semble-t-il, à la position institutionnelle d'un inspecteur nouvellement nommé dans une circonscription dans laquelle il commence par faire l'état des lieux avant de lancer un plan d'activités dans lequel il engage sa responsabilité. La justification et la légitimation de ce plan appelle en quelque sorte un profil qui obéisse à une progression. Il importe de montrer au supérieur hiérarchique qu'est l'inspecteur d'académie l'efficacité d'une action menée dans la circonscription. Pour cela le «niveau de départ» ne doit pas apparaître trop élevé de manière à pouvoir attester, au fil des années, des progrès réalisés dans la circonscription, sous la responsabilité de l'inspecteur primaire. Il s'agit là, selon nous,

d'une forme de logique de l'acteur impliqué dans des rapports institutionnels hiérarchiques, l'intérêt de l'acteur étant de faire apparaître une action positive, inscrite dans la durée; le niveau de départ doit être suffisamment bas pour permettre un progrès. Si ce schéma s'avère exact, il implique deux constats fondés sur la rupture entre l'évaluation effectuée par un inspecteur en poste depuis un certain temps, et davantage porté à établir un bilan positif de son activité dans sa circonscription après plusieurs années d'une part et l'état des lieux sans complaisance réalisé par son successeur, d'autre part. Cette structure théorique de la logique des acteurs devrait donc pouvoir se schématiser de la manière suivante:

1) d'un inspecteur à l'autre, apparition d'une rupture plus ou moins importante pouvant être interprétée comme «baisse de niveau» de la qualité de l'enseignement.

2) pour un même inspecteur, observation d'une amélioration, au fil des ans, de la situation; ce qui peut s'interpréter comme «élévation du niveau».

La situation de la circonscription de Montdidier évoquée ci-dessus semble assez bien illustrer ce schéma. Dans la même circonscription, le phénomène de rupture s'affirme à nouveau nettement entre 1893/94 et 1894/95 lors d'un nouveau changement d'inspecteur:

1893/94 «L'ensemble des matières du programme accuse une évolution assez marquée dans le sens du progrès. C'est surtout en lecture, en français, en calcul, en écriture, en géographie, en instruction civique et en dessin que les améliorations paraissent très sensibles; cela résulte assurément de l'emploi de meilleurs procédés et les dernières conférences pédagogiques, avec leur caractère essentiellement pratique, ont certainement contribué à cette marche en avant...» (Archives. dép. T 396.456).

Avis que ne semble pas partager l'année suivante son successeur qui vient de s'installer dans son nouveau poste:

1894/95 «Dans un très grand nombre d'écoles, la mémoire joue un trop grand rôle, l'intelligence n'est pas suffisamment mise en jeu ... La lecture aux débutants est souvent mal enseignée. Les exercices ne sont pas assez collectifs; le syllabaire tient trop de place. J'ai dû faire un certain nombre de leçons au tableau noir ... Les dictées tiennent trop de place dans les classes. On en fait trop; on les donne trop longues et trop difficiles.

Les devoirs de grammaire sont fréquemment mal choisis; ils ne sont pas pratiques; ... les longs exercices de conjugaison, les analyses mal comprises reviennent encore trop fréquemment. Il y a bien à reprendre de ce côté» (Archives dép. T 396.456).

On pourrait multiplier les exemples.

Sommes-nous alors condamnés au relativisme le plus total? Nous ne le prétendons nullement. Notre intention n'est pas de taxer d'incohérence le discours tenu par la hiérarchie subalterne mais de mettre en évidence le danger qu'il y aurait, dans un tel contexte, à prendre au pied de la lettre les

considérations sur la baisse ou la montée du niveau sans interroger les conditions sociales de la production d'un tel discours.

Les enseignements à tirer de ces quelques observations sont de deux ordres. Sur le plan épistémologique les curiosités que présentent les faits rapportés et qui semblent s'apparenter à des anomalies ou des dysfonctionnements ne sont pas sans évoquer les analyses de relations de pouvoir étudiées par M. Crozier. Ces relations reposent, selon cet auteur, sur la notion d'incertitude, de plus ou moins grande prévisibilité des comportements, elle-même liée à la position hiérarchique occupée par les acteurs. La prévisibilité du comportement attendu par la hiérarchie s'exprime à travers la relative uniformité des jugements globalement positifs portés sur l'école; les individus semblent alors se conformer aux attentes d'une institution appelant un comportement d'adaptation et de relative passivité aux structures.

Quant à l'incertitude, elle s'expliquerait selon M. Crozier par le fait que:

«Il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose «le système», disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres. La persistance à cette liberté défait les réglages les plus savants» (Crozier 1981: 25).

2. Entre ciel et terre: les inspecteurs, au nom du réalisme, se font les interprètes des aspirations des maîtres

Les inspecteurs primaires, chargés d'impulser sur le terrain les mesures adoptées en haut lieu, se font, en retour, l'écho des inquiétudes des praticiens devant certaines réformes. Ainsi, à propos de l'imposition d'un emploi du temps uniforme, l'inspecteur de la seconde circonscription d'Abbeville¹ remarque en 1882/83 dans son rapport adressé à l'inspecteur d'académie:

«De l'avis unanime des praticiens les plus aptes, si l'on suivait rigoureusement ces données (relatives à la durée de la lecture à chaque cours), les élèves sortiraient de l'école à 13 ans sans avoir pu apprendre à lire.»

Plus tard, en 1924, lors de la mise en place des instructions ministérielles de 1923, la plupart des rapports des inspecteurs primaires soulignent la difficulté à mettre en place dans les écoles à classe unique la pédagogie progressive préconisée par ces instructions. Le rapport d'Abbeville 2 est, ici encore, éclairant et ne fait que traduire le sentiment général:

«La méthode progressive, recommandable et applicable dans l'école à plusieurs classes, serait d'une application difficile, sinon tout à fait

impossible, dans l'école à classe unique. Les auteurs des programmes et des instructions de février 1923 ne paraissent pas se rendre suffisamment compte du travail imposé au maître de cette école, avec ses quatre cours (dont un au moins, le cours préparatoire, comporte au moins deux sections) qu'il faut occuper simultanément, bien que ce maître ne puisse pas diriger effectivement quatre exercices ou quatre leçons à la fois... (Archives dép. T 397.128).

Pour les mêmes raisons, l'ouverture d'un cours supérieur couronnant la scolarité dans toutes les écoles et prévu par la réglementation antérieure mais tombé en désuétude, est de nouveau prescrite en 1923. Ce qui provoque une levée de boucliers puisque cette mesure semble, aux yeux des inspecteurs, parfaitement inapplicable dans les écoles rurales. Relevons le témoignage de l'inspecteur d'une autre circonscription:

«L'organisation de ce cours s'est faite très facilement dans les écoles urbaines; dans les écoles rurales, au contraire, le cours supérieur reste une exception (sur 153 écoles, 39 possèdent un cours supérieur)» (circonscription de Doullens, T 397.128).

On ne saurait être plus clair: c'est au nom du réalisme que la hiérarchie la plus proche du terrain n'hésite pas, lorsqu'elle estime que cela est indispensable, à dénoncer le caractère utopique de certaines décisions émanant de la hiérarchie supérieure trop éloignée des réalités à ses yeux.

3. La hiérarchie supérieure invite au débat

Nous retiendrons deux événements particulièrement significatifs qui traduisent la volonté du ministère d'amener la «base» à réfléchir sur certaines questions jugées essentielles pour lesquelles il ne semble pas y avoir de réponse univoque.

3.1 La réforme éventuelle du certificat d'études primaires en 1890

En 1890, le ministre Léon Bourgeois, sensible au débat engagé dans la presse autour de la difficulté des épreuves de l'examen couronnant la scolarité élémentaire (certificat d'études ou CEP), décide de faire examiner le problème dans les conférences pédagogiques. Les instituteurs sous la conduite de leurs inspecteurs sont invités à réfléchir à l'opportunité de supprimer l'épreuve de dictée jugée trop sélective sous sa forme canonique ainsi que les épreuves orales, trop peu discriminatives aux yeux de certains. Le débat tourne court malgré les critiques qui s'étaient élevées. Les instituteurs et leurs inspecteurs se prononcent dans l'ensemble pour le statu quo ou pour des aménagements de détail qui ne remettent pas en question l'importance de la dictée qui restera longtemps l'épreuve reine de l'examen. A ce conformis-

me, un journal local, *Le Petit Progrès de la Somme*, par la plume d'un auteur écrivant sous un pseudonyme, donne l'explication suivante:

«Dans ma trop longue carrière, j'ai toujours vu le même phénomène se reproduire chaque fois que nos supérieurs ont voulu nous consulter: toujours les enquêtes ouvertes par eux ont tourné au profit de leurs propres idées... L'habitude d'obéir enlève toute initiative» (5/09/1890).

3.2 La question de l'orthographe en 1925

C'est encore d'orthographe qu'il est question en 1925, lorsque P. Lapie, directeur de l'Enseignement Primaire, dans un contexte favorable à l'idée d'une baisse de la qualité de l'orthographe chez les élèves, met cette question à l'ordre du jour des conférences pédagogiques sur le plan national. Nous nous efforcerons de déterminer la position prise par les instituteurs et leurs inspecteurs dans leurs réponses aux questions 5 et 6 posées par la hiérarchie supérieure et directement en rapport avec la réussite et l'échec en orthographe.

Question 5: Faut-il rendre plus sévère l'évaluation des fautes d'orthographe et, pour y parvenir, faut-il établir un barème de ces fautes qui serait valable pour tous les jurys du CEP?

Sur cette question, un certain accord se réalise. Aucune circonscription sur les 7 que compte alors le département n'est favorable à une sévérité renforcée, deux n'évoquent que le barème sans se prononcer sur la sévérité (Abbeville 1 et Péronne). Deux autres expriment sans ambiguïté qu'il n'y a pas lieu d'être plus sévère:

Abbeville 2: Le personnel estime qu'il n'y a pas lieu de rendre plus sévère l'évaluation des fautes d'orthographe.

Doullens: Les conférences n'ont pas été d'avis de rendre plus sévère l'évaluation des fautes d'orthographe. Les derniers examens du CEP ont été suffisamment meutriers, a-t-on dit, et souvent par la faute de la dictée. (Archives dép. T 397.069).

Dans l'ensemble, on est plutôt favorable au statu quo, c'est-à-dire à une position relativement libérale par comparaison au passé auquel certains rapports font référence. La circulaire Bourgeois du 27/04/1891 se référait à une formule déjà utilisée dans les colonnes de la Revue pédagogique dès la fin des années 1880 par certains collaborateurs du périodique. Selon cette formule les fautes seront «plutôt pesées que comptées». Grâce à Léon Bourgeois, elle connaît le succès puisqu'elle sert de référence en 1925 à certains rapports des inspecteurs primaires. Cette mesure, bénéfique en soi, comporte cependant l'inconvénient d'introduire une certaine indétermination d'un correcteur à l'autre, d'où la nécessité d'un barème. Au total, les réponses apportées sont assez mesurées. S'inspirant du rapport de l'inspecteur

d'Amiens-Ville, l'Inspecteur d'académie traduit cette modération dans son rapport annuel par une double proposition:

«En classe: Se montrer sévère dans l'évaluation des fautes, pour que les élèves ne relâchent pas leur effort.

A l'examen du CEP: Montrer une certaine tolérance, dans des limites qui seraient déterminées par les commissions d'examen ou par un barème» (Bulletin départemental de l'Enseignement primaire. 1926, p. 92).

La dernière question posée par le ministre était:

«Faut-il allonger la liste des tolérances grammaticales établies par l'arrêté du 26/02/1901? Peut-on admettre, notamment, que le participe passé conjugué avec avoir demeure invariable dans tous les cas? D'autres tolérances peuvent-elles être permises?»

La synthèse des différents rapports effectués par l'inspecteur d'académie exprime les incertitudes du «terrain»:

«Les réponses à cette question sont très timides et les avis sont partagés. Une assez forte minorité (Abbeville 2) demande le maintien du statu quo. En somme les avis sont divergents et les propositions peu nettes».

La division des instituteurs sur la question posée, leurs incertitudes un quart de siècle après l'arrêté de 1901 sont de la plus haute importance, car elles sont révélatrices de la difficulté pour la hiérarchie, supérieure, intermédiaire et de terrain de pouvoir exercer une action univoque de transmission du curriculum aux instituteurs et de contrôler efficacement sa mise en œuvre. Ces discordances à la «base» ne sont peut-être pas sans rapport avec l'effet pervers engendré par l'initiative du ministère lui-même. L'arrêté de 1901, souligne le rapport d'Amiens-Sud, avait pour but d'introduire, par les tolérances, de la souplesse et une certaine logique dans un monde linguistique rempli de bizarreries. Que constatent les Instructions de 1923? La tâche des élèves s'est alourdie puisqu'ils sont contraints «d'apprendre par cœur, non seulement la règle et l'exception, mais encore la tolérance». Beaucoup d'instituteurs, c'est peut-être là leur seul point d'accord, demandent, selon le rapport de l'inspecteur d'académie, qu'il soit mis fin à cette situation.

A en croire ce rapport, la faiblesse générale observée en orthographe serait la rançon du progrès: on accordait autrefois beaucoup plus de temps à l'enseignement mécanique de l'orthographe. Une ou deux dictées quotidiennes étaient pratiquées, ce qui est devenu impossible en raison de l'ampleur des programmes, c'est-à-dire de l'introduction de nouveaux enseignements. Les caractéristiques de la langue française rendent son orthographe difficile; pour remédier à cette difficulté, il faudrait, selon l'inspecteur, bien plus des réformes que des tolérances «pour débarrasser l'orthographe de tout ce qu'elle renferme d'illogique ou d'inutile». Le propos n'incite pas à l'optimisme puisqu'il y a lieu, selon lui, d'être sceptique sur les chances de

voir aboutir un projet de réformes, voire l'élargissement des tolérances et que, parallèlement et malgré tout, il convient d'enseigner l'orthographe telle qu'elle est, dans l'attente de cette hypothétique réforme. Le rapport d'Abbeville 2 semble prendre son parti des résultats médiocres obtenus dans ce domaine dans la mesure où ils semblent procéder d'un choix opéré dans l'organisation du curriculum:

«(Le personnel) pense qu'on ne pourrait obtenir de meilleurs résultats dans cette branche de l'enseignement que si on lui consacrait plus de temps. Autrefois, en particulier, certains enseignements étaient sacrifiés au profit de l'orthographe: il n'y a pas lieu d'abandonner les conquêtes des dernières années ...

En conclusion, le personnel estime que la difficulté de l'orthographe française nous oblige à consacrer à son étude beaucoup de temps et que toute mesure qui permettra de jeter du lest au bénéfice d'autres enseignements sera la bienvenue» (Archives dép., T 397.069).

On ne saurait exprimer plus clairement sa lassitude devant les exigences de l'orthographe. Ce sentiment rejoint, même si les propos peuvent paraître excessifs, ceux de l'inspecteur d'Amiens-Sud. On peut les résumer simplement: il faut savoir choisir, il y a mieux à faire que de consacrer l'essentiel de son temps à l'orthographe. L'impératif de mieux faire réussir les élèves en orthographe devient alors un faux problème, il faut que le travail de tous (maîtres et élèves) soit facilité pour permettre l'investissement sur d'autres tâches. Ce texte porte en filigrane le caractère arbitraire et relatif du curriculum et de la valorisation non moins relative de tel ou tel enseignement. Relativiser l'orthographe revient alors à relativiser le champ des priorités pédagogiques. Réussir en orthographe cesse d'être un objectif absolument prioritaire et l'intérêt pour les «résultats» tend à se déplacer d'un champ disciplinaire à un autre. Les hésitations des instituteurs reconnues par des inspecteurs semblent exprimer ce déplacement et confirmer les propos de D. Lawton rapportés par J.C. Forquin:

«Les enseignants peuvent avoir des hiérarchies de priorités divergentes, mais tous les enseignants et toutes les écoles font des sélections d'un type ou d'un autre au sein de la culture. Je propose d'utiliser le terme de curriculum pour désigner de telles sélections faites par les écoles au sein de la culture. Et la façon dont les priorités sont décidées et mises en pratique sera décrite sous le nom de processus d'organisation du curriculum (curriculum planning)» (Forquin 1989: 26).

Le programme de l'école ferryste est porteur d'éléments favorables au réaménagement du curriculum aux dépens de l'orthographe. Rappelons les différentes étapes qui jalonnent cette réorganisation jusqu'à la veille de la Première Guerre (27/04/1891 sur l'abus des exigences, 26/02/1901 sur les tolérances, 25/07/1910 sur la nouvelle nomenclature). Le milieu des années 1920 (1925: orthographe; 1926: la grammaire; 1927: le vocabulaire et la composition française) marque, sur le plan des conférences pédagogiques,

une étape significative. Si la remise en question du primat de l'orthographe, discipline reine du curriculum traditionnel, s'avère difficile, en raison des fortes résistances des conservateurs, elle contribue cependant à introduire l'idée d'une relativité des «résultats». C'est parce que les «priorités» accordées à cet enseignement étaient absolues que la réussite de l'enseignement tout entier se mesurait à la réussite en orthographe. Les incertitudes, les hésitations des instituteurs en 1925 semblent traduire l'existence d'une rupture dans ce réseau de représentations relatives aux priorités. Si Paris vaut bien une messe, l'orthographe ne vaut pas une guerre; on ne saurait pour certains instituteurs mesurer la réussite de l'enseignement aux seuls résultats en orthographe. D'autres priorités sont à faire valoir, le critère de l'excellence scolaire est appelé à se déplacer vers d'autres champs. Les pôles de certitude se trouvent ébranlés. De quoi relativiser les critères susceptibles de définir la réussite et l'insuccès, on le voit.

Cependant, nous l'avons dit, les résistances sont vives. L'étude historique du certificat d'études (CEP) permet d'apprécier la lutte qui se livre à propos de l'orthographe et de l'importance à lui donner à travers le débat sur le caractère éliminatoire ou non de l'épreuve, sur le poids à lui accorder relativement aux autres épreuves, etc. La situation peut paraître paradoxale dans la mesure où l'orthographe continue à dominer l'examen alors qu'elle n'occupe qu'une place relativement marginale dans les conférences pédagogiques en comparaison de celle attribuée à la lecture, à la composition française et que le débat bat son plein. Cette position marginale peut précisément s'expliquer par le fait que le curriculum mis en place par les républicains, orienté vers un encyclopédisme que concrétise bien la réforme du CEP de 1917 introduisant à l'écrit les sciences et l'histoire-géographie, portait en germe cette relativisation de l'orthographe par l'ouverture vers de nouveaux savoirs. Les inspecteurs primaires auraient alors correctement interprété la signification historique de ce débat. Le paradoxe souligné ci-dessus ne serait donc qu'apparent.

En revanche, il est un autre paradoxe qui prend la forme d'une contradiction lorsqu'il touche une seule et même personne physique cristallisant en elle toute la tension sociale accumulée autour de la place à accorder à l'orthographe dans le curriculum. Il y va de la définition de l'excellence scolaire. De quoi et de qui s'agit-il? En 1925, nous l'avons vu, l'inspecteur primaire de la circonscription d'Abbeville 2 termine son rapport sur les conférences pédagogiques en soulignant la position du personnel concernant l'orthographe et en s'y associant. Rappelons que cette position était favorable à toute mesure susceptible de permettre «de jeter du lest au bénéfice d'autres enseignements». Or, voici ce que déclare le même inspecteur deux ans seulement après, en 1927, dans son rapport annuel sur la conférence pédagogique qui, cette année-là, portait sur le vocabulaire et la composition française:

«De trop nombreux élèves sont présentés au certificat d'études primaires avec d'insuffisantes chances de succès en raison de leur faibles-

se en orthographe. Il serait bon de ne présenter que des élèves non douteux, et si les parents exigeaient la présentation de l'enfant malgré sa médiocrité, l'instituteur intéressé ne devra pas omettre la formule: «Présenté sur la demande expresse de la famille» (Archives dép. T 397.069).

On le voit, la lutte historique concernant la place de l'orthographe dans le curriculum, lutte aux multiples enjeux, cristallise ses aspects contradictoires sur un même agent. Aux instituteurs divisés dont parlent les rapports de 1925, il faut ajouter certains inspecteurs dont les pratiques manquent parfois de cohérence mais qui, au moment décisif, celui du CEP, prennent parti. De quoi peut-être rendre compte des incertitudes de la «base»; de quoi aussi justifier les appréhensions de ceux qui, dès 1891, redoutaient la non-application de la circulaire Bourgeois:

*«Maintenant comment sera appliquée la circulaire? Voilà le point où un doux scepticisme nous environne: les commissions sont souveraines, elles ne font que ce qui leur plaît, et il est à craindre que l'on continue à compter les fautes comme avant» (H. Boyer, *Le Parisien*, 9/05/1891, cité par la *Revue pédagogique* 1891, 1^{er} sem., p. 503).*

Si, comme le suggèrent certains instituteurs en 1925, le curriculum doit s'ouvrir vers d'autres champs, l'orthographe comme contenu d'enseignement doit voir sa position se modifier dans la constellation du savoir. Mais au-delà des contenus et du temps gagné pour d'autres enseignements, c'est aussi la forme de l'enseignement qui se trouve concernée.

4. La marge d'autonomie des instances locales dans l'élaboration de la norme

Il est un domaine très révélateur de la marge d'autonomie laissée aux inspecteurs primaires dans l'élaboration de la norme: celui des conférences pédagogiques. Le thème annuel de la conférence peut, en effet, être déterminé soit par le ministère soit par l'inspecteur d'académie, sur proposition des inspecteurs primaires pour chacune des circonscriptions. Avant l'année 1911-1912, les initiatives locales semblent être plutôt la règle sauf lorsque l'Administration centrale ou intermédiaire estime qu'une question est suffisamment importante pour justifier une mobilisation de tous.

Tel est le cas de l'emploi du temps et des programmes d'enseignement, thèmes inscrits à l'ordre du jour des conférences dans tout le département en 1881/82, 1882/83, 1888/89, 1889/90. C'est dire l'importance que la hiérarchie intermédiaire, suivant les directives ministérielles, attache à ce thème en ne laissant pas à la fantaisie des inspecteurs primaires le soin de fixer l'ordre du jour. Thème de réflexion obligatoire à quatre reprises, certains inspecteurs choisissent de faire de l'organisation pédagogique l'objet d'une

réflexion complémentaire; c'est le cas dans cinq des huit circonscriptions², les inspecteurs de trois autres³ n'ayant pas jugé utile de le faire. Il en est de même de la nécessité de la préparation des leçons, thèmes sur lequel insistent particulièrement les inspecteurs primaires de cinq des huit circonscriptions⁴ que compte alors le département.

La lecture fait l'objet de prescriptions départementales en 82/83 et 84/85, mais cela ne concerne que le cours moyen (CM) et le cours supérieur (CS); jusqu'en 1900 seul l'inspecteur de la circonscription de Abbeville 1 s'estime dispensé de l'inscrire à nouveau à l'ordre du jour. Quant à l'orthographe, la grammaire, l'expression écrite, à la différence de la récitation et de l'écriture, qui font l'objet de l'attention de l'inspecteur d'académie, leur examen lors des conférences est laissé à l'appréciation des inspecteurs.

L'orthographe n'est sujet d'étude entre 1880 et 1901 que dans quatre circonscriptions sur huit⁵. En 1910, cet enseignement n'a toujours fait l'objet d'aucun examen collectif dans les trois circonscriptions d'Abbeville 2, Montdidier et Amiens Nord, ce qui contraste singulièrement avec l'importance du débat sur la position de l'orthographe dans les cercles de spécialistes.

La grammaire est dans une situation analogue puisqu'en 1900 seulement trois inspecteurs primaires⁶ y ont consacré une étude. Il faut attendre 1911/12 pour que la nouvelle nomenclature grammaticale fasse l'objet d'une prescription départementale de la part de l'inspecteur d'académie. Enfin, l'expression écrite (composition française), enseignement jugé traditionnellement insuffisant, n'est abordée sur le plan départemental qu'en 1927; entre 1880 et 1900 trois circonscriptions⁷ évitent ce sujet sous sa forme théorique. Il l'est cependant sous forme pratique au printemps 1891 sur demande de l'inspecteur d'académie. Entre 1900 et 1910, elle devient à nouveau sujet d'étude à deux reprises à Péronne (au total 3 fois dans cette circonscription depuis les lois républicaines), alors qu'elle reste inconnue à Amiens nord, l'inspecteur n'ayant pas jugé bon, pour une raison que nous ignorons, d'en proposer l'étude aux instituteurs de sa circonscription.

Avant 1904, aucune conférence pédagogique concernant le calcul n'est tenue dans quatre circonscriptions⁸, soit dans la moitié des circonscriptions, en revanche, Montdidier et Abbeville 2 en comptent deux chacune. Parmi toutes les circonscriptions, seule Amiens Sud n'a tenu aucune conférence sur le sujet. C'est seulement en 1928 que le calcul figure, parce qu'il s'agit d'une directive ministérielle, à l'ordre du jour.

A l'inverse du calcul, dont l'enseignement donne généralement satisfaction aux inspecteurs, celui des sciences, au dire des mêmes inspecteurs, laisse pendant bien longtemps à désirer. Il faudra attendre 1922 pour voir cette discipline inscrite sur le plan national au programme des conférences pédagogiques. En 1910, Amiens Sud n'a encore tenu aucune conférence sur le sujet, deux autres⁹ attendent jusqu'à 1900 pour le faire.

Pour l'enseignement de l'histoire, toutes les circonscriptions sont à la tâche pendant l'année scolaire 91/92, ce qui n'est pas le cas pour la géographie. A cet égard, on observe avant 1914 une légère prééminence de l'histoi-

re (huit conférences) sur la géographie (six conférences). Seules deux circonscriptions¹⁰ n'ont pas tenu de seconde conférence sur l'histoire. Quant à la géographie, trois circonscriptions l'ignorent¹¹.

Nous ne poursuivrons pas notre analyse au-delà des disciplines considérées habituellement comme fondamentales, sauf pour mentionner, à propos de l'enseignement agricole, qu'il fait l'objet d'une conférence dans toutes les circonscriptions en 97/98, ce qui montre l'intérêt qui lui est alors porté. Cette énumération suffit cependant à établir que les variations dans le choix des thèmes mis à l'ordre du jour des conférences ne sont pas négligeables, bien qu'on les néglige souvent en postulant l'unicité des pratiques. Après 1912 et jusqu'en 1933, le thème commun à l'ensemble des circonscriptions se généralise et dès lors, c'est la hiérarchie supérieure qui impulsera les sujets de réflexion à mettre à l'ordre du jour des conférences pédagogiques, disposition qui vise de toute évidence à l'homogénéisation des pratiques. Avec la circulaire du 7 février 1933, les inspecteurs d'académie retrouvent la liberté de fixer l'ordre du jour des conférences pédagogiques.

On peut donc s'interroger sur l'usage de cette autonomie reconquise, et tout particulièrement dans le département de la Somme, objet de notre étude. Pour cela, il nous faut faire un très bref retour en arrière. Dans les années vingt, dans le débat relatif à l'école unique, la référence à la sélection de l'élite est fort développée dans les grandes revues pédagogiques et dans les cercles officiels (cf. Carpentier 1993). Curieusement, on ne trouve aucun écho à ce débat dans les productions locales. Les rapports individuels d'inspection font preuve d'une grande réserve et expriment même des critiques à l'égard des maîtres portés à pratiquer l'élitisme. Vers le milieu des années trente se développe dans les cercles officiels un intérêt accru pour la masse de tous ceux qui n'appartiennent pas à l'élite. Il ne s'agit pas encore de lutte contre l'échec scolaire mais de l'amorce de la conversion de l'intérêt vers le plus grand nombre. On peut, à cet égard, parler d'un véritable tournant. Sur le plan local, à la faveur de l'autonomie retrouvée, l'inspecteur d'académie de la Somme interprète ce changement d'orientation dans le sens d'une attention toute particulière à accorder aux enfants en difficulté. Trois événements permettent de caractériser cette interprétation:

- a) la nouvelle statistique départementale introduite en 1934 qui rend possible pour la première fois un calcul rapide du «retard scolaire», tel qu'il est encore pratiqué aujourd'hui;
- b) les considérations relatives aux retardés figurant dans le rapport de l'inspecteur d'académie à partir de 1935, sans cependant qu'un bilan chiffré soit publié;
- c) les conférences pédagogiques qui, en 1935, ont pour objet la manière à mettre en œuvre pour «pousser les retardataires».

Une prospection dans le *Bulletin départemental* de quatorze autres départements ne fait apparaître aucune préoccupation de cet ordre chez les autres inspecteurs d'académie. Il y a là incontestablement l'expression de la marge d'autonomie du local. Examinons, pour terminer, les effets au niveau de la hiérarchie de terrain, de la mobilisation déclenchée en 1935 dans la Somme

par l'inspecteur d'académie. L'écho de cette mobilisation reste fort modeste puisque seulement 8 % des rapports individuels d'inspection sont sensibles à l'attention du maître aux élèves en difficulté (4,1 % en 1912). Il est d'autre part sans répercussion profonde puisqu'en 1955 ce taux n'est que de 3,2%. Ce constat nous porte à croire que les différents niveaux de la hiérarchie jouissent alors d'une certaine marge d'autonomie et qu'en particulier la position des inspecteurs primaires semble marquée par une relative indifférence aux débats qui caractérisent d'autres instances.

Enfin, dans d'autres domaines, il semble même fort difficile de reconnaître la traduction des débats soulevés par les cercles officiels dans les préoccupations de la hiérarchie locale, intermédiaire ou de terrain. Ainsi, alors que la question des tests est largement développée dans l'entre-deux-guerres dans la *Revue pédagogique* (*l'Enseignement public* à partir de 1926)¹², aucune mention n'en est faite dans le rapport annuel de l'inspecteur d'académie publié par le bulletin départemental et pas davantage dans les rapports annuels des inspecteurs primaires que nous avons pu consulter ou dans les rapports de conférences pédagogiques. L'absence d'intérêt pour les instruments en principe appelés à détecter les «aptitudes» est totale. Il en va de même pour le dépistage des «anormaux» et des «arriérés» et la création d'institutions ou de classes qui leur seraient réservées. Alors que ce thème, en relation avec la création des classes de perfectionnement, est largement développé au début du siècle dans la *Revue Pédagogique*, nous n'en trouvons aucun écho dans la vie pédagogique du département de la Somme. Tandis que le thème des conférences est à cette époque laissé à l'initiative des inspecteurs primaires, dans aucune des circonscriptions du département cette question n'est mise à l'ordre du jour, sous quelque forme que ce soit, entre le début du siècle et la Première Guerre, ni au-delà; l'enfance «anormale» ou «arriérée» et son dépistage ne constituent pas un sujet de réflexion pour la hiérarchie intermédiaire ou de terrain. Ce constat semble donc aller dans le sens de la thèse avancée par Monique Vial et attester, en même temps, le décalage existant entre les priorités avancées par certaines instances centrales et celles qui s'expriment au contact du «terrain». Les inspecteurs primaires semblent bien plus préoccupés par la mise en place de la structure pédagogique (organisation de la classe, définition des contenus, assiduité) que par le tri des aptitudes ou la sélection des élites.

Notre analyse, en dépit de sa brièveté, permet de rejeter l'image d'Epinal d'une école de la III^e République fonctionnant de façon monolithique, de la base au sommet. Les situations rapportées ici montrent, au contraire, que lorsqu'il s'agit d'élaborer la norme, le modèle transmissif, suggérant la maîtrise absolue de la première par le second ou de la périphérie par le centre, ne rend pas véritablement compte de la réalité. Il semble que lorsqu'elle ne dispose pas de solutions toutes faites, la hiérarchie supérieure suscite les initiatives locales. Il semble également que, lorsqu'elle croit disposer de ces solutions, elle se heurte parfois à certaines formes de résistance plus ou moins organisées. Il apparaît enfin que le débat local est souvent marqué par une grande modération.

Notes

- ¹ Seconde ville du département située à l'ouest, près de l'embouchure de la Somme.
- ² A deux reprises à Amiens sud, Amiens nord et Péronne. Une seule fois à Abbeville 2 et Montdidier.
- ³ Il s'agit de Amiens ville, Abbeville 1 et Doullens.
- ⁴ Abbeville 1 et 2, Péronne, Montdidier et Amiens ville.
- ⁵ Péronne, Amiens sud, Abbeville 1, Doullens.
- ⁶ Abbeville 1 et 2 et Montdidier.
- ⁷ Abbeville 2, Amiens nord et Doullens.
- ⁸ Péronne, Abbeville 1, Doullens et Amiens sud.
- ⁹ Montdidier et Amiens nord.
- ¹⁰ Péronne et Amiens sud.
- ¹¹ Amiens ville, Amiens nord et Abbeville 1.
- ¹² Cette revue exprime généralement le point de vue des milieux proches des cercles officiels (responsables politiques, pédagogiques, universitaires...).

Références bibliographiques

Ouvrages

- Berthelot, Jean-Michel (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Briand, Jean-Pierre & Chapoulie, Jean-Michel (1992). *Les collèges du peuple*. Paris: INRP-CNRS.
- Carpentier Claude, (1992). *Echec et réussite à l'école élémentaire dans le département de la Somme entre 1880 et 1955. Non-valeurs scolaires et accès au certificat d'études, aspects sociaux et pédagogiques de ce qui ne fut pas une affaire d'Etat*. Thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences humaines. Université René Descartes Paris V.
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1981). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Forquin, Jean-Claude (1989). *Ecole et culture*. Paris: Editions Universitaires.
- Henriot-Van Zanten, Agnès (1990). *L'école et l'espace local*. Lyon: PUL.
- Lelièvre, Claude (1985). *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914. Mise à l'épreuve des théories relatives aux Appareils Idéologiques d'Etat*. Thèse pour le doctorat ès Lettres et Sciences humaines. Université René Descartes Paris V.
- Vial, Monique (1990). *Les enfants anormaux à l'école*. Paris: Colin.

Article

- Carpentier Claude (1993). *Elitisme républicain et démocratisation de la réussite: le tournant des années trente*. SAVOIR Education Formation n° 3, juillet-septembre, 373-401.

Hierarchische Gliederung der Schulverwaltung und Normerstellung in den Volksschulen Frankreichs während der III. Republik

Zusammenfassung

Die französische Schule während der III. Republik (circa von 1880 bis zum zweiten Weltkrieg) wird oft als rein pyramidaler Aufbau dargestellt. Die Beispiele, die in diesem Artikel untersucht werden, zeigen jedoch, daß ein reines Übertragungsmodell, das eine absolute Abhängigkeit der Basis von der Zentralverwaltung nahelegt, der Wirklichkeit unzureichend Rechnung trägt, wenn es um die Erstellung einer pädagogischen Norm geht. Für den gegebenen Zeitraum wird hier die Natur der Beziehungen zwischen den drei wichtigsten hierarchischen Instanzen der Volksschule untersucht: die übergeordnete Ebene des Kultusministeriums, die mittlere und untere Ebene, die durch Schulrat Grundschulinspektorat vertreten sind. Die Positionen der unteren, lokalen Ebenen wurden im Departement Somme (Picardie) untersucht.

Le istanze gerarchiche e l'elaborazione delle norme nell'istituzione scolastica. Qualche esempio relativo all'insegnamento elementare nella terza Repubblica in Francia

Sintesi

Il funzionamento della scuola francese della terza Repubblica (dal 1880 ca. alla Seconda Guerra Mondiale) viene sovente presentato come monolitico, dalla base ai vertici. Le situazioni proposte mostrano al contrario che nell'elaborazione delle norme scolastiche e pedagogiche, il modello meccanico che suggerisce un controllo assoluto del vertice sulla base non è in grado di rendere effettivamente conto della realtà. Nel periodo preso in considerazione, analizzeremo la natura delle relazioni tra le tre principali istanze gerarchiche dell'insegnamento elementare: l'istanza superiore, comprendente in particolare il ministero e le «cerchie ufficiali», le istanze intermedie rappresentate dall'«inspecteur d'académie» e l'istanza inferiore rappresentata dagli «inspecteurs primaires». Le posizioni assunte dalle ultime due istanze a carattere locale, sono state studiate nel dipartimento della Somme, situato nella regione francese della Piccardia.

Hierarchy and the fixing of norms in the school system: some examples in relation to primary education under the Third Republic in France.

Summary

The French school system under the Third Republic (between around 1880 and the second world war) is often represented as if functioning monolithically from top to bottom. The situations described here demonstrate, however, that in the case of the fixing of educational and pedagogical norms, the transmission model suggesting an absolute control of the latter by the former or of the periphery by the centre does not give a true picture. For the period under consideration we will examine the nature of articulation between the three main levels of the hierarchy within primary education: the upper echelon comprising principally the ministry and the «official circles», the middle echelon represented by the regional education authority and the local echelon consisting of the primary school inspectors. The roles of the latter two have been studied, on a local level, in the French department of the Somme in the Picardy region.