

L'Instituteur et le professeur

Jean-Luc Zaremba

L'Instituteur disparaît au début des années quatre-vingt-dix, à l'heure de l'effondrement du mur de Berlin, quand la Nation se trouve contestée par la construction européenne et la reconnaissance du local. Dans un contexte favorable au pédagogique et étayé par les sciences de l'éducation, l'héritage de ses cendres revient, alors, au Professeur des Écoles. La naissance de ce nouveau corps primaire est l'aboutissement d'un long processus revendiqué depuis les Compagnons de l'Université Nouvelle, en faveur de la création d'un corps unique dans la profession enseignante.

Avec, bientôt, trois décennies de recul, l'institut a gardé intacte sa popularité. Doit-on y voir la simple résistance au changement qui marquerait la survivance de débats récurrents et jamais dépassés selon lesquels l'Instituteur et le Professeur exerceraient deux métiers différents? Existe-t-il encore un projet fédérateur en ligne de mire ou faut-il recenser les effets de l'absence de perspectives? Quelles ont été les véritables transformations de la profession chez les primaires?

A suivre le voisinage de l'instituteur et du professeur, nous emprunterons aux politiques éducatives, aux écrits des praticiens, notamment à tout ce qui constitue la littérature pédagogique. Ainsi, nous tenterons d'approcher, ponctuellement, les représentations au sein de la profession enseignante. Déjà, c'est rompre avec l'idée que la question serait dépassée...

Passant outre les images d'Épinal assurant la postérité des blouses grises, l'origine de l'idée de parité entre professeur et instituteur semble remonter à près d'un siècle, par la lente germination du *Manifeste des compagnons de l'Université nouvelle*. Dès lors, une telle orientation apparaît comme un serpent de mer qui suit de près l'apparition et les schismes du syndicalisme enseignant prochain. En marge de ces discussions, le corps des *primaires* reste réservé, dépossédé de ce qui constitue rien de moins que son identité. Il est vrai que l'instituteur, fut-il prussien, tient après chaque guerre ou crise de société, une place toute symbolique l'inclinant à faire le gros dos quand il ne va pas mourir sur des tranchées d'illusions. A cet égard, le témoignage de l'un d'eux, Lucien Gachon¹, révèle au lendemain de la seconde guerre mondiale, des représentations encore bien prégnantes.

Lucien Gachon, instituteur et professeur...

Lucien Gachon (1898-1984)² est né à La Guillerie, petit hameau de La Chapelle Agnon perché à 900 mètres d'altitude sur *une haute colline du Livradois*³. Fils de paysans, il gagne l'école obligatoire, la classe unique du hameau Le Verdier avec, dans son cartable, les mots de son *parler maternel*⁴. Du haut de ses six ans, il s'habitue rapidement à ce monde nouveau qui le confine loin des découvertes suscitées par l'environnement unique de la ferme natale. Quelques années plus tard, il accède aux cours complémentaires, puis, à la lointaine Ecole Normale. Paradoxalement, c'est en ville, à Clermont-Ferrand, pour avoir goûté aux savoirs comptés et distillés par la grande fabrique des maîtres que s'ouvre à lui un nouvel horizon. Peu à peu, Lucien Gachon prend conscience de ses attaches culturelles et sociales. Par dessus tout, il entend rester fidèle aux siens, à défaut, ce serait parvenir, faire entorse à *l'inquiétude de conscience* découverte en référence aux écrits d'Albert Thierry⁵. Il lit beaucoup et trouve en Emile Guillaumin le paysan modèle qui a su s'emparer des mots pour parler en paysan. Réformé, Gachon échappe au conflit et débute, pour lui, le périple de l'instituteur. Il retrouve les monts du Livradois, fourbit ses armes pédagogiques, se révèle être en mesure *d'enseigner tout ce qui ne saurait être ignoré*. Il se veut *un éducateur du peuple et un paysan en mesure de manier la faux*. Gachon est même prédisposé pour interpréter sa mission en l'adaptant au milieu. Nommé directeur du cours complémentaire de Saint Dier d'Auvergne à la rentrée 1921, il en fait son laboratoire pédagogique, organise une post-école à destination des jeunes paysans pour les initier à de nouvelles techniques telles que l'usage des engrais. Il y dispose d'un jardin et d'ateliers fer et bois. Il profite et

1 "L'instituteur et le Professeur", trois articles de Lucien Gachon parus dans le Petit Journal (05.07, 12.07, 04.08 de l'année 1944.

2. « *Actualité de la pensée d'un pédagogue de la ruralité : Lucien Gachon* » Éditions Voies Livres, n°S97 de janvier 2005, J-Luc Zaremba. « *Lucien Gachon, pédagogue de la ruralité en Livradois* », Éditions de La Montmarie, avec le soutien du Conseil Général du Puy de Dôme et le Parc Livradois Forez, préface de Michèle André, J-Luc Zaremba.

3 Article de Lucien Gachon, Extrait de La Revue de géographie alpine sous la direction de Raoul Blanchard et Jules Blache, 1934.

4 En référence à Lucien Gachon qui, plutôt que d'évoquer les patois, préfère évoquer les parlers maternels, Conférence organisée par le Cercle Terre d'Auvergne, Saint Dier d'Auvergne, mai 2008. « Lucien Gachon, les mots et les parlers d'un passeur de cultures » J-Luc Zaremba.

5 Albert Thierry (1881-1915) que Lucien Gachon présentait aux instituteurs dans les colonnes de L'École Libératrice naissante comme « *Le plus grand des nôtres.* » *L'auteur de L'homme en proie aux enfants* (1903), de *Réflexion sur l'éducation* (1913) a durablement marqué des générations d'instituteurs, au point de figurer comme la conscience des *primaires*.

expérimente les premières *classes-promenades*⁶ du département, l'une des rares tolérances du Ministère autorisant à *faire classe hors la classe*. Au même moment, son collègue Freinet use de cette pratique pour alimenter les pages d'un journal scolaire, tandis que les élèves de Gachon en profitent pour explorer l'histoire des sols, rédiger des compte rendus où sont tolérés les mots des parlars maternels. En classe, leur maître en fait le latin du peuple, explique les mots, les noms et, même, la grammaire française à partir de la langue parlée à la maison.

Après deux décennies passées « à *faire la classe*⁷ », l'écrivain et géographe qui voulait « *observer et comprendre les choses et les êtres de son pays* » est en proie à des contradictions. Il souhaiterait tant œuvrer pour une école qui ne déracinerait pas, qui garderait quelques espoirs pour la cause universelle du paysan, une école qui produirait et garderait ses élites rurales. Aboutissement de ses années de pratique, il publie dans le lourd contexte de la guerre et de la question rurale dévoyée par le Régime de Vichy, *Les Écoles du paysan*⁸. Il souhaite un enseignement secondaire établi à la fin d'en finir avec le pillage des élites rurales au profit des villes et des industries. Il est trop tard, l'instituteur qui voulait adapter au pays les enseignements en mesure de laisser une perspective d'avenir aux campagnes voit les paysages jardinés de sa *haute colline du Livradois* gagnés par la friche, puis, les épicéas. Entre temps, Gachon est devenu professeur, a soutenu ses deux thèses dans une discipline encore jeune, ouverte aux instituteurs et faite pour prolonger les savoirs du paysan, la géographie. Il enseigne à l'école normale et fera part de ses regrets à l'heure où le régime de Vichy leur substituera des instituts de formation. Précisément, elles lui paraissaient satisfaire aux missions de première et de dernière école du paysan. Tout autant qu'il demeure paysan, Gachon reste fidèle à l'identité de primaire que d'autres lui renvoient tant à travers son œuvre littéraire que celle de géographe, toutes deux ancrées sur les terres d'Auvergne. Après avoir suscité de nombreuses polémiques consécutives à la publication dans la revue *Esprit* d'un article en faveur d'une laïcité plus ouverte, il décide de ne plus participer au débat éducatif. Il range définitivement les notes d'un ouvrage pédagogique parmi lesquelles, se trouve *l'instituteur et le professeur*. Elles révèlent la perception distincte de deux corps et de deux niveaux d'enseignement, une opinion couramment répandue au lendemain de la seconde guerre mondiale. Les débats et perceptions relatives à l'instituteur et au professeur semblent fluctuer au gré des discussions se rapportant à l'organisation d'un enseignement secondaire plus ouvert, avant qu'il ne soit, ouvert à tous.

L'instituteur et le professeur...

Pour Lucien Gachon, instituteurs et professeurs exercent deux métiers différents tant par leurs publics que par leurs formations respectives. L'instituteur dispose de savoirs polyvalents utiles à ses missions. Sa formation pratique est assortie de quelques lectures de pédagogues ou par l'observation de maîtres dans les classes annexes modèles. A l'école normale, les professeurs ont en charge la formation intellectuelle des maîtres. Les instituteurs ne reçoivent qu'une partie des savoirs, en somme, une culture réduite à la nécessité de la tâche à venir. De toute manière, c'est par la pratique que le métier s'apprendra, *une démarche individuelle, qui tient à l'expérience et à la connaissance de l'enfant*. Rares sont les maîtres qui échappent alors à un périple qui les conduira vers les zones les plus reculées, puis de bourgade en bourgade, pour finir, un jour, dans la ville où

⁶ « Histoire des pratiques éducatives : - La classe-promenade, une nouvelle lecture de paysage scolaire », Revue « Le Nouvel Éducateur », I.C.E.M., n°183 de novembre 2006, J-Luc Zarembo.

⁷ Expression imagée communément utilisée dans la petite patrie de L. Gachon.

⁸ *Les Écoles du paysan*, L. Gachon, P.U.F. 1942.

siège l'Académie⁹. Gachon, contrairement à Freinet ne perçoit pas tout l'intérêt du compagnonnage pédagogique en usage dans bien des mouvements pédagogiques. Pour Gachon, l'école primaire est *la première et la dernière école de la majorité des français*. Au passage, il regrette *une école primaire française trop guidée par des principes rationnels immuables, pas assez par les leçons de l'expérience*. Dans cette perspective, l'instituteur est un *ouvrier expérimentateur*. Il est le *maître Jacques de toutes les disciplines en charge d'instituer, de dresser debout les enfants*. L'instituteur est voué à la pédagogie, *un art bien plus qu'une science*. Il serait, s'il le pouvait *un créateur, un inventeur qui doit se garder de trop préparer ses fiches de cours car, artiste, il devrait se modeler sur le mouvement de la vie, être un créateur, un inspirateur*. Il estime que l'école devrait pouvoir disposer d'une plus grande autonomie, de programmes moins exigeants et davantage *s'adapter au pays, aux réalités locales*. Dans la plupart de ses écrits, Gachon évoque *l'École de la vie*, un ancrage caractéristique porté par le courant de l'Éducation nouvelle. Il note, encore, que *l'opinion commune voit dans l'instituteur un professeur de seconde ou troisième classe, moins diplômé, moins savant, moins brillant, normalement voué à de plus humbles et plus longues tâches, enfin pour tout dire, moins intelligent et moins capable. Quelle erreur ! L'instituteur et le professeur semblent apparentés par leur profession qui est l'art d'enseigner mais l'un enseigne à des enfants et l'autre à des jeunes et même à des adultes...* Gachon s'en accommode, il entend ne débattre que des finalités données à l'enseignement primaire. Il estime toujours les maîtres en mesure d'adapter leurs pratiques, aux réalités locales, comme il l'a déjà fait. *Instituteur avant tout*, c'est ainsi que, de tout temps, se définit Lucien Gachon. Professeur est un autre métier qu'il exercera depuis les cours complémentaires jusqu'à l'Université.

Le professeur a reçu sa formation à Saint Cloud ou à Fontenay une formation exclusivement intellectuelle, une spécialisation dans sa discipline. Contrairement à l'instituteur, il ne fait pas qu'enseigner, il cherche, étudie. *Au professeur, l'exploration jusqu'aux limites du savoir, le libre examen, l'esprit critique, la recherche et l'exposition de la vérité quoi qu'il puisse en coûter. Avec méthode, à force d'initier à la recherche expérimentale, le professeur se retrouve et se multiplie dans ses disciples et pour la discipline qui est la sienne. Il peut se dire, alors, qu'il a permis, dans sa spécialité à augmenter la connaissance. Le professeur enseigne jusqu'à l'instituteur tout en se gardant de hausser l'instituteur au rang de professeur*. Aux yeux de L. Gachon, ils n'ont pas les mêmes missions au simple motif que l'enseignement secondaire ne lui paraît réservé qu'à une élite.

Les propos de Lucien Gachon se rapportant à l'instituteur et au professeur sont représentatifs de perceptions antagonistes de l'entre deux guerres. Tout comme son plaidoyer en faveur des écoles secondaires rurales, elles paraissent dépassées, cependant elles nous renseignent relativement à la genèse de la construction du collège pour tous ou celle des questions inhérentes à l'identité professionnelle des *primaires*.

Un seul corps de maîtres pour une Ecole unique...

A la Libération, une commission ministérielle d'études pour la Réforme de l'enseignement est créée, présidée successivement par Paul Langevin puis Henri Wallon.

⁹ A cet égard, Marcel Pagnol illustre bien ce mouvement « *après quelques années d'apostolat laïque dans la neige des hameaux perdus, le jeune instituteur glissait à mi pente jusqu'aux villages, où il épousait au passage l'institutrice ou la postière. Puis, il traversait plusieurs de ces bourgades dont les rues sont encore en pente, et chacune de ces haltes était marquée par la naissance d'un enfant. Au troisième ou au quatrième; il arrivait dans les sous-préfectures de la plaine, après quoi il faisait son entrée au chef-lieu, dans une peau devenue trop grande, sous la couronne de ses cheveux blancs. Il enseignait alors dans une école à huit ou dix classes, et dirigeait le cours supérieur, parfois le cours supplémentaire...* (In La gloire e de Mon Père...)

Auparavant, le Conseil de la Résistance a programmé *une révolution par la loi, la possibilité donnée à tous les jeunes de bénéficier et d'accéder à la culture la plus développée afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite...* Ce projet ne sera jamais présenté devant le parlement, cependant il marquera durablement les politiques éducatives à venir. Parmi les membres de la commission, se trouve Jean-Auguste Sénèze, un camarade de promotion de Lucien Gachon. Avant guerre, ils ont œuvré à la création du Syndicat des Instituteurs, défendu l'idée d'un enseignement rural et publié de nombreux ouvrages de géographie aux éditions SUDEL, un temps interdites par le gouvernement de Vichy. Ce sont des hommes de l'*école unique*,¹⁰ prolongée après 14 ans par un enseignement professionnel obligatoire. Écoles professionnelles, écoles primaires supérieures, collèges secondaires de l'époque et écoles secondaires rurales attendues sont appelées à devenir le collège unique de demain. La proposition des Compagnons de l'Université Nouvelle est ainsi reprise parmi celles de la commission Langevin Wallon. Cependant, il faudra attendre les années soixante pour que s'établisse le collège pour tous, quand bien même, d'autres, le récuse encore.

De même, chemine l'idée d'une formation partagée par tous les enseignants au sein d'un grand service public de l'éducation, obligatoire jusqu'à 18 ans. De quoi réveiller bien des hostilités à l'adresse des *primaires*, diatribes mûries de longue date par une certaine élite intellectuelle, reprises et amplifiées dans quelques cercles d'agrégés qui proclament que l'instituteur est ce *semi-habile, le primaire* qui se croit investi de la mission de porter les lumières de la République jusque dans les campagnes les plus reculées¹¹. Déjà, l'instituteur est *assimilé à la pédagogie, un art douteux, sans les fondements d'une science, l'autorité d'une discipline, ce qui lui interdit définitivement de se hisser au rang de professeur*. A les écouter, la *polyvalence* témoigne de *savoirs superficiels*, établit la frontière avec un enseignement secondaire dont *les savoirs ne sont accessibles que pour certains esprits*. L'Université Nouvelle, organisation revendiquant pourtant sa proximité avec la commission Langevin Wallon, s'insurge contre un tronc commun où se conjuguerait l'action de PEGC et de professeurs du secondaire, *au risque de s'exposer à la dangereuse médiocrité du primaire*. Tandis qu'avec la réforme Haby (1975) s'établit le collège unique, *la corporation des primaires, ces incapables prétentieux*,¹² vient envahir les classes de 6^e et 5^e. Aux yeux d'un syndicat *supérieur*, il s'agit d'enseignants sans qualifications. Progressivement, la revue *L'Agrégation*, sous la plume virulente de ses pamphlétaires,¹³ concentre ses diatribes sur les sciences de l'éducation émergentes, pour les condamner définitivement au principe d'une scientificité qui ne serait pas établie.

En 1981, tandis que l'arrivée au pouvoir de M. Mitterrand ravive la querelle scolaire, l'hostilité d'une partie de l'opinion publique au projet d'unification d'un grand service public de l'Éducation fait basculer vers de nouvelles priorités l'action gouvernementale. La création des Z.E.P. et la question de la revalorisation de la fonction enseignante préfigurent la grande loi de programmation de 1989 et la naissance du *professeur des Écoles*.

10 L'école unique est, dans l'entre deux guerres, le mot d'ordre des Compagnons de l'Université Nouvelle. L'École unique marque la volonté de voir disparaître à côté des écoles primaires gratuites, les classes primaires payantes des lycées et des collèges.

11 *Et puis, dans la belle école toute neuve, nous avons triomphalement installé le prophète ébloui du verbe nouveau*, G. Clémenceau, Le Gran pan, 1896.

12 *Les primaires, ces « incapables prétentieux »*, V. Isambert Jamati, Revue française de pédagogie, n°73 oct-nov.-déc. 1985.

13 De tels articles sont alors fréquemment signés par Mrs Milner, Despin et Bartholy.

Un professeur... des Écoles...

*Promu priorité nationale, le service public de l'éducation se veut, dans le cadre de la loi d'orientation de 1989, conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. A la rentrée 1991, les I.U.F.M. (Instituts universitaires de formation des Maîtres) se substituent aux Écoles Normales. En charge de former et de promouvoir les professeurs des premier et second degrés, ces nouveaux établissements éveillent des sentiments contrastés. Désormais, une formation bisannuelle, à dimension professionnelle, sera partagée par tous les candidats et futurs stagiaires du métier de professeur. Le principe est vivement contesté, notamment au sein des syndicats du secondaire pour lesquels l'ancrage disciplinaire et la formation didactique s'en trouvent menacés. Tout particulièrement les professeurs d'École Normale accusent le coup, redoutent d'être contraints à un retour sur le terrain. Effectivement, la mise en chantier des I.U.F.M. laisse filtrer quelques propositions en faveur d'un nécessaire va et vient des formateurs, quand il ne s'agit pas de contester leur légitimité. Ici et là, quelques militants pédagogiques font valoir la nécessité de devoir réinvestir les réalités de terrain tous les cinq ans et s'en réfèrent aux démarches de *recherche-action*. Les mêmes poussent encore à réclamer des formations utiles à affronter la complexité des situations professionnelles, celles habituellement réservées aux débutants les moins accompagnés. Dans cette perspective, plus question de *conseil pédagogique* ou de *classe annexe*, la formation passerait par la classe unique voisine ou la plus ordinaire des écoles de Z.E.P.*

Dès lors, pour bon nombre des professeurs-formateurs, les IUFM annoncent la prochaine domination par les militants pédagogiques rompus aux sciences de l'éducation avec l'idée que les métiers de l'éducation requièrent des référentiels de compétences communs à tous les professeurs. Il s'y trouverait un risque de dislocation du partage disciplinaire des recherches didactiques, une nouvelle définition du métier d'*enseignant*. Le référentiel professionnel établira, ainsi, la compétence à *organiser les apprentissages dans une perspective pluridisciplinaire*.

Au même moment, le développement exponentiel de la 70ème section s'explique par la volonté d'un nombre croissant de praticiens mus par la volonté d'organiser et de réfléchir leur action qui, de fait, s'orientent là où ils pourront être maîtres de leur propre marche professionnelle. Ce mouvement a toujours été vivement combattu par une certaine intelligentsia. Menacée dans ses prérogatives, cette élite n'a jamais cessé de contester les fondements épistémologiques d'une section universitaire dont l'objet est le fait éducatif. La reconnaissance des sciences de l'éducation est pourtant bien timide, tout autant que le rôle qui leur sera consenti au sein des IUFM. Enfin, par décret du 1^{er} août 1990, le corps de professeur des Écoles est créé, accessible par concours externe comme interne. En figurant parmi les personnels de catégorie A, le maître du primaire s'invite, alors, à la table des officiers. Il va devoir faire ses preuves.

Pour instituer le professeur des Écoles...

Aujourd'hui, le corps des professeurs des Écoles est trentenaire. Les enquêtes le prouvent, la féminisation ¹⁴ a accompagné l'apparition de ce corps, conséquence de l'abandon d'un recrutement basé sur un nombre identique de places homme/femme à l'instar de celui des instituteurs. En continuité, le concours demeure académique, comme les jurys, mais en pratique, il devient plus difficile de participer à des sessions de différentes académies. Quant aux épreuves, elles conservent la référence à la

14 69,2° du corps professoral sont des femmes à la rentrée 2015 (sources INSEE).

polyvalence, avec des dominantes et la disparition de la dissertation comme épreuve phare. Dans une perspective européenne, la licence puis, l'inscription en première année de master sont devenues exigibles. Sociologiquement, le professeur des écoles est le plus souvent citadin, issu des classes moyennes et supérieures, ce qui n'est pas sans conséquences dans les zones rurales ou les banlieues, appelées à n'être investies qu'à défaut par les impétrants. Certes, le P.E. n'habite que rarement au dessus de l'école, un argument de plus pour ceux qui régulièrement proposent une territorialisation de son recrutement. La proposition accompagne l'idée simple qu'une plus grande proximité et une meilleure connaissance du local serait préférable à la mise à distance du milieu d'origine, qui prévalait initialement pour les instituteurs. De même, certaines personnalités affirment que, sous couvert d'une plus grande autonomie, des écoles mues en établissements, porteurs de projets spécifiques, suffiraient à dépasser les tensions, la violence et l'échec¹⁵. Les discours et méthodes d'entreprise couvrent certaines références au service public. Le *pilotage* serait la solution dont l'efficacité tiendrait au charisme d'un chef en mesure d'entraîner une *communauté éducative*, de négocier les dotations complémentaires et spécifiques auprès des collectivités territoriales, si ce n'est à des *sponsors*. Dans cette logique, le quadrillage républicain figurerait l'usine à gaz d'un service public résigné à confier la mise en œuvre de ses politiques au bon vouloir des élus territoriaux. Les tenants de ce dessein font valoir leur capacité à réagir et adapter les moyens humains ou matériels au plus près des besoins. C'est prendre le risque de dislocation d'un grand service public quand l'État, lui même, est tenté par le renoncement à jouer son rôle de régulateur.

Réformes, lois d'orientations se succèdent et placent prioritairement l'école primaire au cœur de toutes les préoccupations. Il s'en suit un cortège de déclarations, de recommandations, un déferlement médiatique conduisant jusqu'aux plus rétifs au débat pédagogique à s'improviser en experts. Le praticien que demeure le professeur des écoles s'y trouve convoqué sans jamais véritablement pouvoir faire entendre la sagesse conférée par son expérience pratique. Est-ce la marque qu'il n'exerce pas une science exacte ou celle qu'il ne saurait conduire son action sans devoir s'en remettre à d'autres?

Il faut bien convenir que le professeur des écoles, pas plus que l'instituteur, n'est maître de son cheminement professionnel. En I.U.F.M. comme en E.S.P.E., il est rompu aux principes didactiques, soumis aux règles cognitives des apprentissages et validé par les apports des neurosciences. La marche professionnelle du professeur des écoles ne lui appartient pas; pas plus qu'il n'est son propre formateur, il n'est habilité à conduire ses propres recherches. Faute au partage des tâches, à l'organisation du travail, le professeur des écoles demeure un objet de formation ou un sujet d'étude que l'on accompagne, conseille ou manage. Pour qu'il puisse marcher et se regarder marcher, il devrait, comme le professeur du secondaire, être en charge de former ses pairs¹⁶ et en mesure de conduire ses propres recherches. Il faudrait, pour cela, le rattacher à une discipline qui, de près ou de loin, s'apparenterait aux sciences de l'éducation voire à la pédagogie. Alors, seulement, le processus de parité statutaire au sein des métiers de l'enseignement serait abouti. Une telle perspective supposerait de dépasser des représentations, parfois des intérêts qui ont toujours confiné au rang d'exécutant le praticien du premier degré. Outre certains corporatismes et querelles épistémologiques à dépasser, c'est, maintenant, les sciences de l'éducation qui pourraient desservir un tel dessein. Leur recentrage sur les

15 Tout comme la question du collège unique, les différentes campagnes électorales révèlent de tels propos issus de tous les horizons.... sans réelles perspectives d'Ecole.

16 Des certifications (CAFIPEMF pour le 1^{er} degré, CAFFA pour le 2^d degré) établissent les compétences de formateur. Étrangement, un tel examen ne peut pas faire l'objet d'une V.A.E. et le référentiel de compétences ne mentionne pas la capacité à conduire des recherches

didactiques et les sciences cognitives au détriment de la philosophie de l'éducation renforce leur scientificité mais prive les praticiens de la *science de l'action* qu'ils investissaient, en conscience¹⁷.

L'instituteur est celui qui lève, élève, des petits d'hommes au même titre qu'il *institue* la *nation*. Il est l'histoire d'un véritable titre qui marque l'attachement d'un peuple à son Ecole et aux valeurs républicaines qu'elle partage. Plus local, plus européen, le professeur des écoles lui doit fidélité, il en va de sa légitimité. C'est qu'il n'a pas fini de grandir, trop de ses tuteurs lui prescrivent du conseil pédagogique comme pour empêcher le praticien de s'émanciper. Tout bien pesé, le professeur des écoles est resté instituteur, révélant au passage, la continuité de la violence d'un débat pédagogique jalonné par les passions. Si l'on veut parler d'avenir, il faudra pourtant se résoudre à inviter *les primaires* pour qu'ils livrent, au delà des contradictions qui les touchent, de véritables perspectives pour l'école.

Jean-Luc ZAREMBA

Instituteur Public

Docteur en sciences de l'éducation

17 Une interprétation des *sciences de l'éducation*, que nous portons, fidèlement aux grands maîtres des sciences de l'éducation de l'université Lumière de Lyon II. « *Ainsi se trouvait encouragée, sans que ce fût explicitement dit, une démarche exclusivement objectiviste, inspirée d'une idéologie positiviste, voire scientiste; à la limite, la validité d'un savoir sur l'éducation serait suspendue à une procédure exclusivement quantitative ou alignée sur le modèle des sciences expérimentales. De tout cela, il est résulté une marginalisation, sinon un discrédit, du discours philosophique, qui a depuis, éprouvé quelque peine à se situer par rapport à des « sciences de l'éducation ainsi entendues. »* Introduction à « Penser la philosophie de l'éducation » Pourquoi ? Pour quoi ? éd. Chronique sociale 2012, Guy AVANZINI.

Bibliographie

- Avanzini G., Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Privat, 1975 / L'école d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions, éd. Eres 1989. / Mougnotte A. Penser la philosophie de l'éducation » Pourquoi ? Pour quoi ? éd. Chronique sociale 2012.
- Basco L. Eduquer en Europe à l'heure de la postmodernité, éd. Chroniques sociales, 2011.
- Chanet J.-F., L'école républicaine et les petites patries, Aubier Histoire, 1996.
- Charlot B. "L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux", éd. A. Collin, 1994.
- Chauveau G. & Rogovas E. , "A l'école des banlieues", Collection pédagogie, ESF éditeur, 1995.
- Debesse M.& Mialaret G, Traité de sciences pédagogiques, vol. 7, Fonction et formation des enseignants, PUF, 1978.
- Freinet E., "L'itinéraire de Célestin Freinet, la libre expression de la pédagogie Freinet, Petite Bibliothèque Payot, 1977.
- Filjakow J., Sur la lecture, ESSF Paris 2000, La gestion de la classe Paris 2002.
- Isambert-Jamati V., Crises de la société, Crises de l'enseignement, PUF, Bibliothèque de sociologie, 1970.
- Lecarme P., Pédagogue et Républicain, l'impossible synthèse ? ESF, 2002.
- Mialaret G. & Vial J., Histoire mondiale de l'éducation, 4 volumes, PUF, 1981.
- Meirieu Ph, Apprendre, oui ...mais comment?, ESF éditeur, Paris 10è, 1993, La riposte, Autrement 2018 .
- Nique C. & Lelievre C., Histoire bibliographique de l'enseignement en France, Retz, 1990.
- Ozouf J. & M., La République des instituteurs, 2d Gallimard, Le seuil, 1992.
- Prost A., Histoire de l'enseignement en France 1800.1967, Librairie Armand Collin 1968, Eloge des pédagogues, éd. Seuil 1985.
- Thierry A., L'homme en proie aux enfants, Cahiers de la quinzaine, 1909.
- Vial J., Les instituteurs, douze siècles d'histoire, Ed. universitaire, J-P Delage, 1981.