

Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIX^e et XX^e siècles)

Louise Ferté¹

Thibaud Trochu²

Résumé

En France, l'enseignement de la philosophie s'est structuré depuis le XIX^e siècle sur une forme pédagogique avec ses codes spécifiques qui est dispensée par un corps enseignant homogène : la « classe de philosophie » est destinée à « couronner » la fin des études secondaires, réservées à l'origine aux enfants de la bourgeoisie. Cette forme pédagogique et ses évolutions laisse pourtant inaperçue une autre réalité pédagogique importante liée à l'enseignement de la philosophie : depuis la seconde moitié du XIX^e siècle et jusqu'à aujourd'hui, des professeurs de philosophie ont systématiquement été recrutés et sont intervenus dans la formation des enseignants du primaire. Quel est le rôle qui leur était imparti auprès des élèves-instituteurs ? Quel type d'enseignement et quelles pratiques ont-ils mis en œuvre auprès de ces « éducateurs du peuple » ? Ouvrir ce dossier, c'est proposer une histoire pédagogique mais aussi politique puisqu'elle recoupe la question de l'accès progressif des instituteurs et des institutrices à un enseignement de la philosophie d'abord conçu comme réservé à une élite, ainsi que celle de l'extension de leur « niveau de formation » et au sein de celle-ci de la valorisation de l'esprit critique.

¹ Maîtresse de conférences en philosophie, Université de Lille / Inspé, RECIFES EA 4520.

² Maître de conférences en philosophie, Université de Lille / Inspé, RECIFES EA 4520.

Mot-clés

Enseignement philosophique; formation des enseignantes du primaire; écoles normales; psychopédagogie; démocratisation.

Abstract

In France, the teaching of philosophy has been structured since the 19th century on a pedagogical form with its specific codes, which is taught by a homogeneous teaching staff: the "philosophy class" is intended to "crown" the end of secondary education, originally reserved for children of the "bourgeoisie". This pedagogical form and its evolutions nevertheless leaves unnoticed another important pedagogical reality linked to the teaching of philosophy: since the second half of the nineteenth century and until today, philosophy teachers have systematically been recruited and have intervened in the training of primary school teachers. What was their role with student teachers? What type of teaching and what practices have they implemented with these "educators of the people"? To open this dossier is to propose a pedagogical but also political history, since it overlaps the question of the progressive access of primary and secondary teachers to philosophy teaching that was initially conceived as reserved for an elite, as well as that of the extension of their 'level of training' and, within this, of the promotion of critical thinking.

Key-words

Philosophy teaching; primary school teachers training; normal schools; psychopedagogy; democratization.

En France, l'enseignement de la philosophie s'incarne dans une institution bien définie depuis l'organisation de l'Université napoléonienne à partir de 1808³ : la « classe de philosophie » à destination des jeunes adolescents lors de la dernière année du cycle des études secondaires. Depuis lors, les prescriptions officielles font de la philosophie

³ Le décret du 17 mars 1808 fixe l'organisation administrative centralisée de l'enseignement supérieur et secondaire en France. Nous utiliserons le terme « Université napoléonienne » afin de désigner l'institution qui rassemble enseignement secondaire et supérieur. Cf. P Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1965

une discipline-reine destinée à « couronner » l'enseignement secondaire⁴. Ce statut d'exceptionnalité n'a que peu été remis en cause et perdue au gré des nombreuses réformes du baccalauréat⁵. D'après ces mêmes prescriptions, l'enseignement philosophique vise à permettre une « synthèse » de l'ensemble des savoirs acquis dans ce cycle d'études. C'est pourquoi une année entière lui est consacrée avec l'attribution d'un volume horaire conséquent (8 heures hebdomadaires de 1830 à 1960). À ce titre, le fait que les « instructions ministérielles » de 1925 – qui régissent les modalités de ce mode d'intervention pédagogique du professeur de philosophie devant son public scolaire – soient toujours en vigueur, témoigne de la stabilité de cette institution⁶.

De fait, des professeurs spécialement qualifiés (et reçus à l'un des concours parmi les plus sélectifs de la fonction publique depuis 1830, l'agrégation) dispensent aux élèves de la « classe de Terminale » un enseignement organisé autour de dispositifs pédagogiques bien identifiés : la leçon orale du professeur (par interrogations), lequel est, depuis 1880⁷, statutairement « libre » d'organiser son cours mais qu'il doit indexer sur un programme national unique structuré autour de notions, de repères historiques élémentaires et d'une liste officielle d'auteurs. Ce programme a été codifié par Victor Cousin dès 1832 : afin « d'entrer en philosophie », il s'agit de réaliser au long de l'année un parcours d'élucidation devant les élèves suivant un ordre défini qui s'organise autour d'une répartition entre : 1) la psychologie (analyse introspective des sentiments, des opérations intellectuelles, du moi et de son rapport au monde extérieur) ; 2) la logique (exposé des différents types de raisonnements) ; 3) la morale (droits et devoirs, justice et dignité de la personne humaine, etc.) ; 4) la métaphysique (preuves de l'existence de Dieu, spiritualité de l'âme) et 5) l'histoire de la philosophie (les étapes identifiées d'un esprit humain se déployant dans l'historicité depuis l'Antiquité).

⁴ On trouve cette métaphore du couronnement de Victor Cousin à Georges Canguilhem. Voir J.-L. Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988, S. Douailler, P. Vermeren, « L'institutionnalisation de l'enseignement philosophique en France », in A. Jacob (éd.), *op. cit.*, 1989, p. 808-815.

⁵ Sur l'histoire de la « classe de philosophie », voir P. Gerbod, « L'Université et la philosophie de 1789 à nos jours », *Actes du 95^e congrès national des sociétés savantes, Reims, 1970*, t. 1, Paris, Bibliothèque Nationale, 1974, p. 237-330 ; R. Brunet, « La place de la philosophie dans le système éducatif français », in A. Jacob (éd.), *Encyclopédie philosophique universelle I : L'univers philosophique*, Paris, PUF, 1989, p. 815-820 ; B. Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*, Paris, CNRS Éditions, 1999

⁶ B. Poucet, *op. cit.*, 1999. Les instructions du ministre A. de Monzie sont reprises p. 389-397.

⁷ H. Marion, « Le nouveau programme de philosophie », *Revue philosophique*, t. 10, 1880, p. 214-228.

La finalité de cette classe avec son programme de questions et de réponses identifiées est la réussite à l'examen du baccalauréat en fin d'année. Lors de celui-ci, l'élève planche sur un exercice de dissertation, spécificité française qui fait office de rite national⁸. Il s'agit d'une question générale portant sur une articulation des notions du programme préparées pendant l'année (l'art, la technique, la vérité, etc.), à laquelle l'élève doit répondre en mobilisant les débats théoriques identifiés dans l'histoire de la philosophie et les auteurs du programme, afin de prendre finalement position (informée et pondérée) au regard de ses connaissances personnelles⁹. L'objectif affiché de cet enseignement depuis son institution consiste à donner une formation intellectuelle et « humaniste » aux futurs citoyens censés ainsi avoir été initiés à « penser par eux-mêmes ». Telles sont, brièvement décrites, les conditions officielles de l'enseignement de la philosophie en France.

Cette classe de philosophie fut une réalité pédagogique vécue par une part d'abord tout à fait minime d'une classe d'âge mais qui est devenue majoritaire à la fin de notre période d'étude : en 1880, on compte 1 % de bacheliers par classe d'âge ; en 1950, 5 % ; en 1970, 20 % ; en 1990, 43 % et en 1995, 63 %¹⁰. D'un point de vue historique, cette classe de philosophie est donc partie prenante d'une conception élitiste de la philosophie dans la mesure où les études secondaires ne concernent, jusqu'au milieu du XX^e siècle, que la faible part de la population française la plus favorisée qui fréquente alors les « collèges » ou les « lycées », établissements au sein desquels les élèves passent l'ensemble de leur scolarité de 6 ans jusqu'à l'obtention du baccalauréat à 18 ans. Cet accès censitaire au diplôme du baccalauréat, dont la classe de philosophie est le point d'orgue, avait vocation à préparer les élèves de la bourgeoisie à l'enseignement supérieur et aux carrières libérales (futurs magistrats, avocats, médecins, etc.). De l'autre côté de la barrière sociale, l'enseignement primaire était en revanche destiné au « peuple », aux adolescents destinés à devenir les futurs travailleurs manuels ; il menait ces derniers au « certificat d'études primaires » (obtenu vers 12 ou 13 ans), lequel attestait de l'acquisition de connaissances

⁸ Il existe également depuis les années 1960 un autre exercice, l'explication d'un texte philosophique.

⁹ J.-P. Hédoïn, « Éléments pour une histoire de la dissertation de philosophie », in *GREPH, Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977, p. 279-303 ; D. Rancière, « La dissertation philosophique », in A. Jacob (éd.), *op. cit.*, p. 828-832. Sur les critiques de cette forme rhétorique, voir L. Pinto, *Les Philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 15-38.

¹⁰ https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_07.php

de base : lecture et écriture, calcul élémentaire, notions en histoire, en géographie et en sciences, avec, comme parachèvement, une instruction morale et civique à tonalité patriotique.

Au XIX^e siècle et jusque dans les années 1930, ces deux ordres sont strictement séparés : la frontière ne peut être franchie entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire puisqu'ils offrent des programmes d'études différents. À ce titre, il est significatif que l'ordre secondaire présente tout un programme d'humanités classiques, dont l'étude du latin et du grec ancien, considérés comme des « matières nobles », qui sont absents de l'ordre primaire et que l'étude de la philosophie vient parachever. Toutefois, le XX^e siècle a été en France celui de « l'unification progressive¹¹ » de ces deux ordres : de leurs programmes tout d'abord, puis par la mise en place de « classes passerelles » pour finalement arriver à « l'école unique », un enjeu primordial des politiques scolaires au long du XX^e siècle finalement statuée par la loi Haby de 1975 qui met fin à ce système scolaire ségrégatif.

Cette unification des deux ordres d'enseignement a eu des effets importants sur la formation des enseignants du primaire. Leur formation en « Écoles normales » (à ne pas confondre avec les Écoles normales supérieures, destinées à former les élites universitaires et enseignantes de la nation¹²) est sanctionnée dès 1881 (une mesure issue des grandes lois scolaires, dites « Lois Ferry », de la Troisième République) par un « brevet supérieur » donnant droit à l'exercice de la profession d'instituteur. L'objectif affiché par le ministère à partir des années 1920 est que ce brevet soit du même niveau que le baccalauréat. En 1945, à la Libération, est actée la préparation du baccalauréat dans les Écoles normales, mais il n'y a qu'une seule « classe de philosophie » par département (privilège des plus urbains et des plus « doués ») tandis que l'immense majorité des autres élèves préparent le « baccalauréat ès science » où il y a bien un enseignement philosophique mais avec un programme réduit et un volume horaire restreint (3 ou 4

¹¹ A. Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 1997.

¹² Afin d'éviter toute confusion chez nos lecteurs, il faut distinguer les Écoles normales dans lesquelles sont formés les enseignants du primaire ; les deux Écoles normales supérieures de l'enseignement primaire (à Fontenay-aux-Roses pour les filles, et à Saint-Cloud pour les garçons) qui forment les professeurs d'Écoles normales ; ces deux écoles deviennent à partir des années 1940 des Écoles normales supérieures, qui, à l'instar de la rue d'Ulm, forment les élites universitaires et enseignantes (dans le second degré) de la nation.

heures au lieu de 8 heures)¹³. Cet accès, même limité, à un enseignement philosophique paraît mettre fin à la question centrale et récurrente pendant deux siècles des capacités intellectuelles des élèves-instituteurs et de l'intérêt qu'ils pourraient avoir à suivre un enseignement de philosophie. Cela modifie également le statut de leur formation professionnelle, à partir du moment où la préparation du baccalauréat dans les Écoles normales leur confère le droit de suivre un enseignement philosophique (même restreint) censé, comme pour les lycéens, « éveiller leur esprit critique » afin qu'ils soient à même de suivre les cours de l'enseignement supérieur.

Pourquoi des professeurs de philosophie parmi les futurs instituteurs ?

Cette mise en contexte nous mène au cœur de notre propos : les sources documentaires disponibles attestent de la présence massive de professeurs de philosophie depuis la refondation en 1880 de ces Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices¹⁴, bien que l'enseignement de philosophie n'apparaisse pas de manière visible dans les programmes de cette formation professionnelle (sauf au sein de la préparation bien particulière et à part du baccalauréat). Pourquoi y ont-ils été nommés ? Qu'y enseignaient-ils ? Ces enseignements consistaient-ils dans une simple édification morale des futurs instituteurs qui ne mériterait pas le nom de philosophie ? Ou bien un enseignement philosophique à proprement parler, indexé sur la classe de philosophie du secondaire, y était-il dispensé aux « élèves-maîtres » ? Si tel était le cas, quels types d'interventions philosophiques y avaient-elles cours, puisque celui-ci ne dit pas toujours officiellement son nom ? Comment était justifié le fait de former les instituteurs à la philosophie ?

Cette étude s'intéresse aux raisons à la fois historiques, pédagogiques et politiques de cette présence de la philosophie hors des murs de la classe de philosophie sanctuarisée à la fin du cursus secondaire. Par contrecoup, elle s'intéresse également à la manière dont celle-ci s'inscrit dans l'ordre primaire, parmi les classes populaires. Elle cherche donc à

¹³ N. Hulin *L'Enseignement et les sciences. L'exemple français au début du XXe siècle*, Paris, Vuibert, 2005 ; H. Gispert, N. Hulin, M.-C. Robic (dir.), *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XXe siècle*, Paris, Vuibert, 2007.

¹⁴ Cet article traite uniquement des Écoles normales d'instituteurs, séparé de celles des institutrices jusque dans les années 1970 (processus de fusion entre 1973 et 1979). Bien qu'elles présentent des problématiques similaires du point de vue de l'enseignement de la philosophie, certaines particularités nous indiquent de leur consacrer une autre étude à venir.

interroger le statut de cette philosophie au primaire, ou de cette « philosophie populaire » parfois opposée à la « grande philosophie » du lycée, et la manière dont elle a été conçue par les législateurs et les universitaires en charge de la définir. Il s'agit enfin de réfléchir au rôle que pouvait prendre la philosophie dans le processus de formation professionnelle des enseignants du primaire, et à la forme qu'elle prenait : s'émancipait-elle des canons de la leçon, du programme et de la dissertation de la philosophie ? Quelles étaient les références philosophiques présentes et comment étaient-elles travaillées ? Enfin, quels ont été les modes d'interventions pédagogiques de ces professeurs de philosophie en Écoles normales ?

Cette question relève aussi de l'actualité en France, puisque la formation des enseignants fait l'objet de réformes successives de la part de chaque ministre de l'Éducation nationale : c'est donc une philosophie encore présente dans les lieux de formation du fait de la présence d'enseignants (du secondaire ou du supérieur), avec la particularité qui est la leur : il s'agit d'enseigner à de futurs « professeurs des écoles » en formation, dans des cours dont les intitulés sont définis par des non-philosophes et qui ne reçoivent pas toujours ce qualificatif de philosophie. Comment, dès lors, justifier cette présence actuelle et la lutte à venir pour le maintien (ou non) de la philosophie dans la formation des enseignants ? Afin d'aborder cet enseignement philosophique sans titre (et, en un sens, innommable pour certains), nous proposons un examen de cette réalité historique à partir de l'analyse de textes réglementaires, de discours officiels et/ou prescriptifs, de programmes d'enseignement, mais aussi des écrits professionnels et des témoignages de ces enseignants en philosophie.

1) L'émergence des « Écoles normales » (1833-1881) : une « philosophie populaire » pour les instituteurs

François Guizot (1787-1874), historien et ministre de l'Instruction publique sous la monarchie constitutionnelle de Juillet, est l'auteur en 1833 de la première loi organisant l'école primaire en France. La mise en place de ce nouveau réseau d'écoles primaires publiques sur le territoire français repose selon lui sur le nouveau corps enseignant, les instituteurs, formés au sein d'Écoles normales primaires spécialement créées. La création

d'Écoles normales départementales, ralliées à « l'Université » (au sens napoléonien) pour affirmer la force de l'État enseignant face à l'Église catholique et ses structures congréganistes, coïncide avec l'affirmation d'une politique nationale en vue d'offrir des études sérieuses définies par l'Université (règlement du 14 décembre 1832, charte des Écoles normales)¹⁵.

Or, si on fait grand cas de la formation de ces enseignants du primaire, c'est pourtant une profession qui est très peu valorisée, de l'aveu même du ministre Guizot en 1833 :

Il n'y a point de fortune à faire, il n'y a guère de renommée à acquérir dans les obligations pénibles qu'il accomplit. [...] C'est sa gloire de ne prétendre à rien au-delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu¹⁶.

Contrairement à la renommée sociale (et à la situation économique) des professeurs du secondaire et surtout du supérieur¹⁷, l'instituteur, dont la « grandeur de la mission » est reconnue par l'État (et par l'Université), doit subir les mêmes conditions socio-économiques que le peuple mésestimé par le pouvoir. Pourtant, celui-ci charge les instituteurs de participer à la direction intellectuelle et morale de la société, à rester parmi le peuple tout en sachant être au-dessus par ses qualités morales et intellectuelles : « Un bon maître d'école est un homme qui doit savoir beaucoup plus qu'il n'en enseigne, afin de l'enseigner avec intelligence et avec goût ; qui doit vivre dans une humble sphère et qui pourtant doit avoir l'âme élevée¹⁸. » C'est la tâche, « difficile » selon Guizot, qu'auront à mener les Écoles normales : former des êtres irréprochables scolairement et moralement, afin qu'ils répandent l'idéologie de l'État de la Monarchie de Juillet, c'est-à-

¹⁵ M. Gontard, *La Question des Écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, Toulouse, Annales du CRDP, 1975.

¹⁶ F. Guizot, « Circulaire du Ministre de l'Instruction publique aux Instituteurs, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'Instruction primaire ». [En ligne] <https://www.guizot.com/wp-content/uploads/1970/01/circulaire-guizot-juillet-1833.pdf>

¹⁷ P. Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX^e siècle*, op. cit.

¹⁸ F. Guizot, « Exposé des motifs de la loi de 1833 », in *Bulletin universitaire contenant les ordonnances, règlements et arrêtés concernant l'Instruction publique*, 1835.

dire contenir le peuple (duquel ils viennent) de tout débordement politique remettant en cause l'ordre public ou le gouvernement.

Comment cette formation au sein des Écoles normales a-t-elle été pensée ? Victor Cousin (1792-1867), homme politique influent et philosophe fondateur de l'école éclectique qui domine le champ philosophique en France sous la monarchie de Juillet (et, en un sens, jusqu'à aujourd'hui)¹⁹, est chargé par Guizot en 1833 d'écrire un rapport sur la formation en Écoles normales, à partir d'une comparaison avec leurs homologues prussiennes fondées en 1819²⁰. Victor Cousin insiste également sur « l'esprit de pauvreté, d'humilité, de résignation, de courage et de dignité modeste » dont doit faire preuve la mission professorale, esprit présent dans les Écoles normales, « où règne aisément et par la force des choses l'esprit de simplicité, j'allais dire de pauvreté nécessaire à l'humble condition qui attend le maître d'école²¹ ». Cette humilité du professeur concerne non seulement ses rapports avec ses supérieurs et l'État, mais aussi ses connaissances et sa philosophie morale. Dans la continuité de ses cours dans lesquels il professe la distinction entre la croyance du peuple et la raison des philosophes, Cousin propose « une communauté de croyances entre le peuple et les instituteurs » : « Les instituteurs, à la différence de "l'aristocratie légitime" [...] reçoivent le lot du peuple : les sentiments, la foi, la croyance²². » Pour autant, cela ne signifie pas pour lui que le peuple doive être exclu de la philosophie : « on peut, on doit même enseigner au peuple la philosophie », du fait qu'elle est « la science des grandes vérités intellectuelles et morales », comme il l'affirme dans la préface intitulée « Philosophie populaire » de la *Profession de foi du Vicaire savoyard sur la morale et la religion naturelle* de Jean-Jacques Rousseau, qu'il publie en 1848 afin d'accompagner les instituteurs dans cette mission²³. Il ne s'agit pas de leur enseigner la

¹⁹ P. Vermeren, *Victor Cousin : le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan, 1995.

²⁰ V. Cousin, « Avertissement », in *École normale. Règlements, programmes, rapports*, Paris, Hachette, 1837. Voir aussi M. De Vroede, « La Formation des maîtres en Europe jusqu'en 1914 », *Histoire de l'éducation*, n° 6, 1980, p. 35-46. Sur la réflexion pédagogique des philosophes allemands à partir du XVIII^e siècle et leurs effets sur l'esprit d'une formation philosophique des enseignants outre-rhin, nous conseillons l'ouvrage de Jean-François Goubet, *Des maîtres philosophes ? La fondation de la pédagogie générale par l'Université allemande*, Paris, Classiques Garnier, 2012.

²¹ V. Cousin, *Rapport au nom de la commission spéciale à laquelle a été renvoyé le projet de loi relatif à l'instruction primaire*, Procès-verbaux de la Chambre des Pairs, session de 1833, séance du mardi 31 mai 1833, cité par P. Vermeren et S. Douailler « L'esprit de pauvreté », *Cahiers philosophiques* n°6, Paris, CNDP, 1981, p. 60.

²² P. Vermeren, S. Douailler, 1981 *art. cit.*, p. 59.

²³ V. Cousin, « Philosophie populaire », préface à la première partie de la *Profession de foi du Vicaire savoyard sur la morale et la religion naturelle*, Paris, Pagnerre-Paulin, 1848, p. 1-24.

philosophie « artificielle et savante réservée à quelques-uns », mais la philosophie « naturelle et humaine [...] qui est à l'usage de tous²⁴ », « qui sort des suggestions spontanées de la conscience²⁵ ». Autrement dit, la philosophie spéculative, qui correspond à « la libre réflexion », est à la fois inatteignable par le peuple, et dangereuse car elle « amène souvent le doute », et menace ainsi l'ordre public²⁶. S'adressant aux « Instituteurs du peuple », il leur explique qu'« en dépit de vos méthodes, il vous sera toujours impossible d'étendre, d'enrichir, d'orner beaucoup l'esprit du peuple ; élevez-lui donc le cœur : voilà le but que vous devez par-dessus tout vous proposer²⁷ ».

Quelques années plus tard, Théodore Jouffroy (1796-1842), élève de Victor Cousin, écrit le rapport du concours de l'Académie des sciences morales et politiques dont la section de morale posait en 1838 puis en 1840 la question suivante : « *Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des Écoles normales primaires considérée dans ses rapports avec l'éducation morale de la jeunesse ?* » Jouffroy, constatant également « *la grandeur morale de la mission du maître, et l'humilité, les labeurs, la pauvreté de la condition matérielle* ²⁸ », en tire un « redoutable dilemme²⁹ » aux membres de l'Académie :

Ou vos maîtres comprendront la grandeur de cette mission, et alors, les yeux ouverts, éclairés par vous, ils comprendront aussi la bassesse du sort que vous lui faites, et ils s'en indigneront, et ils haïront la société qui les traite aussi injustement ; [...] ou ils ne comprendront pas leur mission, et alors comment voulez-vous qu'ils la remplissent ? [...] Ainsi, ou vous refuserez aux maîtres la lumière, et alors ils pourront avoir l'humilité de leur condition, mais ils n'auront pas la capacité de leur tâche ; ou vous la leur donnerez, et alors vous aurez créé en eux du même coup la capacité et la révolte³⁰.

Il préconise la solution proposée par M. Barrau, principal du collège [de l'enseignement secondaire donc] de Chaumont (*De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des*

²⁴ *Ibid.*, p. 1.

²⁵ *Ibid.*, p. 3.

²⁶ S. Douailler et al., *La Philosophie saisie par l'État. Petits écrits sur l'enseignement philosophique en France (1789-1900)*, Paris, Bibliothèque du Collège international de philosophie, 1979.

²⁷ S. Douailler et al., *La Philosophie saisie par l'État... op. cit.* p. 13.

²⁸ T. Jouffroy, « Rapport sur le Concours, fait au nom de la section de morale, relatif aux écoles normales », lu le 13 juin 1840, in *Mémoires de l'Académie des sciences morales et politiques de l'Institut de France*, Paris, Institut de France, 1841, p. 313-358. Ici p. 348.

²⁹ G. Navet, « Les Lumières de François Guizot », *Corpus. Revue de philosophie*, n° 1, 1985, p. 92-103.

³⁰ T. Jouffroy, 1841, *art. cit.*, p. 349-350.

Écoles normales primaires, Hachette, 1840), qui analyse la menace que constitue, pour l'école publique, l'orgueil et l'ambition des instituteurs « imprudemment initiés dans nos Écoles normales à une instruction trop haute et à des habitudes trop raffinées³¹ ». Le principal Barrau rappelle que le véritable but des Écoles normales est « de former des instituteurs pour les campagnes » et que cette formation doit intégrer le fait que ces instituteurs n'ont « rien en commun avec ces demi-savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil, qui se font gloire de former certaines Écoles normales³² ».

Si la philosophie n'est pas présente en tant que telle dans les premières Écoles normales, les textes de cette période d'institutionnalisation mettent en valeur un certain esprit philosophique qui parcourt la formation des enseignants, qui devient une prérogative de l'Université à partir de 1828. Par ailleurs, le ministère de l'Instruction publique prescrit en 1835 un certain nombre d'ouvrages philosophiques aux Bibliothèques des Écoles normales afin que les élèves-instituteurs puissent aborder la pédagogie au programme (alors que l'instruction morale et religieuse est représentée par des ouvrages de théologie et de morale chrétienne) : Locke, Fénelon, de Gérando, ainsi que Victor Cousin³³. Ces ouvrages, de même que ceux conseillés en 1851 pour accompagner la réforme des programmes des Écoles normales³⁴, incarnent le dilemme présenté précédemment : comment former les enseignants pour qu'ils remplissent avec hauteur leur mission de formation du peuple, tout en acceptant, dans une position sacerdotale, leur humble condition ?

La réponse n'est pas évidente, et lorsqu'il s'agit de contenir la percée révolutionnaire, la Réaction de la Deuxième République n'hésite pas à analyser un projet de suppression des Écoles normales porté par Thiers (et le mouvement catholique) lors de la Commission Falloux³⁵, puis se ravise tout en rappelant dans la réforme de 1851 les limites de cette formation. La distinction entre croyance populaire et philosophie rationnelle, réservée à une élite, élaborée par Cousin ne semble pas suffire à rassurer le

³¹ *Ibid.*, p. 355.

³² *Ibid.*, p. 356.

³³ Établi en 1835, le « Catalogue des livres qui devront composer les bibliothèques des Écoles normales primaires » est reproduit dans un ouvrage d'O. Gréard, *Éducation et instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 2^e éd., 1889.

³⁴ Arrêté fixant les programmes d'enseignement pour les Écoles normales primaires, 31 juillet 1851. Source BAIP, n° 19, p. 331-344. [En ligne] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/18510731.pdf

³⁵ M. Gontard, *op. cit.*, 1975, p. 52-53.

pouvoir en quête d'ordre public, bien qu'elle semble marquer l'esprit des réformes jusqu'au XX^e siècle.

2) *Quel enseignement philosophique dans les Écoles normales de la Troisième République (1881-1940) ? Les enjeux d'une institutionnalisation à demi-mot*

La Troisième République (1870-1940) est un moment-clé pour l'histoire de l'enseignement en France, puisque c'est au début de ce régime que sont votées les lois Ferry de 1881-1882 qui rendent l'école primaire « obligatoire, gratuite et laïque ». L'école est une institution sur laquelle s'érige cette nouvelle République afin de consolider son projet politique (et éducatif) : ces lois visent à étendre l'enseignement public à l'ensemble de la population sur le territoire et à concurrencer le système d'instruction catholique. Mais cette démocratisation de l'instruction n'est que partielle puisque le système traite encore de manière différenciée l'école primaire du peuple et l'école secondaire des classes favorisées ; cette séparation commencera à être remise en question à partir des années 1920. Cette démocratisation scolaire, certes relative mais volontariste, coïncide avec la construction (ou l'agrandissement des établissements du début du siècle) dans chaque département de bâtiments emblématiques de ce régime enseignant afin d'accueillir le nombre croissant d'enseignants du primaire destinés à y être formés.

À ce titre, il est significatif que de très nombreux professeurs de philosophie ont eu un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de cette scolarisation généralisée : en nouant des liens étroits avec la haute administration républicaine (directions au Ministère, rectorats, inspection générale, conseil supérieur de l'instruction, etc.), ces professeurs ont été les auxiliaires objectifs du régime. Autre contribution décisive : d'un point de vue doctrinal, ils ont été parmi les principaux concepteurs et promoteurs d'une « morale laïque » sécularisée destinée à se substituer à l'éducation religieuse³⁶. Or, dans ce contexte des grandes réformes de 1881-1882, l'une des innovations des administrateurs républicains a été d'instituer un enseignement philosophique *d'un certain type* à destination

³⁶ J. Gautherin, *Une Discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002 ; L. Loeffel, *Le Spiritualisme au XIX^e siècle en France : une philosophie pour l'éducation ?*, Paris, Vrin, 2014.

de tous les élèves-instituteurs (arrêté du 3 août 1881³⁷). Sous l'intitulé de « cours de psychologie appliquée à la morale et à l'éducation », cet enseignement s'inscrit dans un programme d'étude largement renouvelé des Écoles normales, jugé « ambitieux » puisque destiné à parfaire les qualités morales et intellectuelles des futurs instituteurs et institutrices, tout en insistant sur le caractère « pratique et professionnel » de cette formation en 3 ans : sur une durée moyenne de 20 à 22 heures de cours hebdomadaires, les élèves instituteurs recevront 2h par semaine « d'instruction morale et civique » et 1h par semaine (2h en 3^e année) de cours de « psychologie » et/ou de « pédagogie ». Une formule de l'un de ceux qui a largement contribué à instituer ce programme d'étude, Félix Pécaut (1826-1898) —un professeur de philosophie, premier directeur et figure enseignante des premières années de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses devenu inspecteur général de l'enseignement primaire— exprime bien l'ambition des administrateurs républicains à cet égard et le défi que représentait à leurs yeux cette rénovation pédagogique : c'est une « épreuve périlleuse », dit-il, que la mise en place d'un « enseignement philosophique transporté brusquement d'un petit nombre d'initiés, d'une classe restreinte, à la foule innombrable des maîtres primaires³⁸ ». Dès lors, quelle était la nature de cet enseignement philosophique à destination des maîtres du primaire ? Selon quelles modalités et d'après quels objectifs pédagogiques et aussi politiques a-t-il été défini ?

1883-1920 : les intentions du ministère de l'Instruction publique, un enseignement philosophique entre édification morale et formation professionnelle ?

Un des documents les plus emblématiques de la période est la lettre-circulaire que le ministre Jules Ferry envoie aux instituteurs le 17 novembre 1883 afin de leur expliquer leur nouvelle « mission morale »³⁹. Cette lettre indique que l'instituteur doit se limiter à la morale populaire : en tant que figure-modèle, il doit se méfier des livres et s'astreindre « à

³⁷ J. Ferry, « Arrêté relatif au règlement, à l'emploi du temps, la répartition des matières d'enseignement, aux programmes d'études dans les Écoles normales d'instituteurs », *B.A.M.I.P.* n° 470, p. 1181-1216. [En ligne] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/18810803a.pdf

³⁸ F. Pécaut, *Revue pédagogique* 1882, cité par J.-C. Pompougnac, « Les habits neufs de la morale pratique. Sur l'enseignement de la sociologie dans les Écoles normales », *Cahiers philosophiques*, vol. 6, 1981, p. 72.

³⁹ J. Ferry, « Lettre aux instituteurs », circulaire du 17 novembre 1883.

faire pénétrer profondément dans les générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments [...], cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques⁴⁰ ». L'instituteur n'est ni un théologien, ni un métaphysicien, écrit Ferry, il doit rester dans l'humble sphère de la morale usuelle⁴¹.

D'après ce document, la formation des maîtres du primaire consiste surtout dans une édification, voire une exhortation morale, sans véritable contenu réflexif comme dans le secondaire : le ministre semble y assumer une conception « pratique » et « morale » (voire moralisatrice) de la formation générale des maîtres, en toute solidarité avec les périodes précédentes. Pourtant, il semble qu'au travers de l'instauration d'un enseignement de « psychologie appliquée à la morale et la pédagogie » adossé au nouveau plan d'étude des Écoles normales, on puisse déceler d'autres ambitions. Dans cette période, s'instaure peu à peu dans les Écoles normales un enseignement philosophique qui est calqué sur celui des lycées mais qui y est dispensé dans des conditions particulières : qu'est-ce qui le distingue de la classe de philosophie, avec ses modalités officielles ?

De fait, la séparation sociale encore prégnante entre les deux ordres scolaires se répercute sur la définition de l'enseignement philosophique, de son statut, de son programme et de ses objectifs. Les élèves-maîtres suivront bien une partie du programme de la classe de philosophie – la psychologie et la morale, soit deux des cinq sections – mais pendant trois ans. Plus important, cet enseignement devra être conduit d'après d'autres finalités pédagogiques. Du point de vue des objectifs pédagogiques, on en retranche la logique, la métaphysique, et l'histoire est minorée ; et on donne à cet enseignement une finalité pratique et professionnelle. D'un point de vue institutionnel, cet enseignement moral perçu comme déterminant sera délivré soit par les directeurs des Écoles normales, soit par des professeurs de philosophie du secondaire voire du supérieur. De sorte que cette transposition partielle mais réelle des cadres de l'enseignement philosophique pose au moins deux questions importantes : celle de la

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ L. Loeffel, *Le Spiritualisme au XIX^e siècle...*, *op.cit.*, p. 88.

diversité des pratiques selon les situations et les statuts des enseignants ; et celle de l'avènement d'un lieu d'élaboration de la pensée pédagogique et du rôle de la philosophie comme discipline de formation des enseignants.

Par ailleurs, cet enseignement philosophique et le plan d'étude des Écoles normales s'inscrivent dans un contexte de développement d'une « science de l'éducation » à laquelle les philosophes prêtent main forte. Dans cette période, apparaît ainsi un nouvel usage de la philosophie, sollicitée pour examiner les problèmes pratiques de l'éducation⁴². C'est ce dont témoignent notamment le fait que, à la fin des années 1870, des chaires de pédagogie sont instaurées dans les universités : celles-ci sont systématiquement confiées à des professeurs de philosophie du secondaire ou du supérieur qui en déterminent eux-mêmes le programme (quoique surveillés par l'Inspection, et devant rendre un rapport sur ce qu'ils ont fait)⁴³. L'intérêt des philosophes pour l'éducation traduit tout d'abord un rapprochement réel de l'ordre primaire et de l'Université. Il traduit également la volonté politique qu'ont les républicains au pouvoir de faire s'appuyer la réforme scolaire sur des bases scientifiques solides, la philosophie les aidant à justifier le revirement idéologique face à la réaction de l'Église. Ce serait pour répondre à un calendrier politique porté par le ministère, mais aussi peut-être à une demande réelle des enseignants du primaire eux-mêmes d'être formés philosophiquement afin d'enseigner l'instruction morale et civique, que sont créées des chaires de science de l'éducation. La chaire emblématique en Sorbonne est occupée successivement par Henri Marion (de 1887 à 1896), Ferdinand Buisson (1896-1902) et Émile Durkheim (1902-1917), tous trois agrégés de philosophie.

Deux documents officiels permettent de mieux comprendre les modalités de cet enseignement philosophique à destination des instituteurs. À partir de 1883, Henri Marion, professeur de philosophie élu du Conseil supérieur de l'Instruction publique, docteur ès Lettres, professe en Sorbonne, à la demande du ministère, un « Cours complémentaire sur la science de l'éducation spécialement destiné à la préparation du personnel enseignant, secondaire et primaire ». La première leçon publique, en présence des philosophes du ministère (F. Buisson, O. Gréard, F. Pécaut), ne cache pas la teneur philosophique du cours : se référant à des sources philosophiques (Platon, Aristote,

⁴² L. Loeffel, *Le Spiritualisme au XIX^e siècle...*, *op.cit.*, chapitre 3.

⁴³ J. Gautherin, *op. cit.*, 2002.

Bacon, Locke, Kant, Herbart, Spencer), Marion annonce que la finalité de son cours est de « coordonner toutes les vérités scientifiques et philosophiques et toutes les expériences pratiques propres à jeter quelque lumière sur le problème de l'éducation⁴⁴ ».

En parallèle de ces cours en Sorbonne, Marion publie à partir des notes de ses élèves les leçons orales qu'il assure à Fontenay-aux-Roses et à Saint-Cloud au sein des Écoles normales supérieures (respectivement) d'institutrices et d'instituteurs – c'est-à-dire pour les formateurs appelés à enseigner la « psychologie appliquée à l'éducation et à la morale » dans les Écoles normales : *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* (1881) et *Leçons de morale* (1882). Ces leçons sont dans la continuité de la réforme, qui a un double objet :

Avant tout, compléter par des études philosophiques élémentaires, mais de bon aloi, la culture générale des instituteurs ; en second lieu, les faire remonter aux sources vives de la pédagogie, et leur apprendre à trouver, dans des connaissances théoriques solides et élevées, la raison des règles pratiques⁴⁵.

Ce cours est organisé autour de la psychologie et de la morale, présentées comme deux branches de la philosophie, qui ont un rapport avec la pédagogie (même si celle-ci est un art contrairement à celles-là). « La morale fixe l'idéal vers lequel doit tendre l'éducation ; la Psychologie nous fait connaître le jeu naturel de nos facultés intellectuelles et morales, ce qui est la première condition pour en diriger le développement⁴⁶. » À travers ces deux cours publiés, Marion ne cesse d'affirmer « la série entière des questions philosophiques dont l'étude a un intérêt direct au point de vue de l'éducation⁴⁷ », et il établit pour le siècle à venir l'idée qu'il revient légitimement au professeur de philosophie d'enseigner la pédagogie générale, la morale professionnelle et la psychologie de l'enfant.

Dès l'instauration de ce nouveau plan d'études, Paul Janet (1823-1899) qui est professeur d'histoire de la philosophie à la Sorbonne, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et membre du jury d'agrégation, fait paraître un « Rapport sur le

⁴⁴ H. Marion, « Leçon d'ouverture du cours sur la Science de l'éducation, faite à la Sorbonne le 6 décembre 1883 », *Revue pédagogique*, vol. 3, p. 500.

⁴⁵ H. Marion, *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1882 (2^e édition), p. 6.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 7.

⁴⁷ H. Marion, *Leçons de morale*, Paris, Armand Colin, 1882, p. 3.

programme du cours de morale dans les Écoles normales⁴⁸ ». En quoi doit consister ce cours ? Janet insiste moins sur le contenu des cours que sur la méthode qui doit guider ceux-ci : « ce qu'il y a de plus difficile à faire saisir en psychologie, c'est la méthode, c'est le retour de l'esprit sur lui-même, que l'on appelle la réflexion et l'observation intérieure ; c'est de bien faire comprendre le sens de cet antique adage : Connais-toi toi-même⁴⁹. »

Ainsi, un bon enseignant est celui qui apprend à se connaître soi-même et son caractère, et qui se demande « s'il est de force à supporter les épreuves ou les sacrifices que cet état peut imposer ». Quelle est alors cette méthode psychologique à favoriser ? « Cette sorte d'interrogation que chacun de nous est obligé de faire sur lui-même à l'entrée d'une carrière, peut donner quelque idée de ce que l'on appelle l'observation interne, le retour de l'esprit sur lui-même, la réflexion, qui est l'essentiel de la méthode en psychologie⁵⁰. »

Janet semble ainsi considérer que ce n'est pas comme une science qu'il faut présenter la psychologie aux élèves-maîtres, mais comme un moyen de mener un « examen de conscience », avec une visée toute morale. Si la philosophie ne dit pas son nom, ce serait alors parce la philosophie comme discipline scolaire serait l'essence même de cette refonte du système de formation des enseignants du primaire, qui n'aurait pas besoin de dire son nom, puisque portée par des représentants de cette discipline élitiste.

Si les programmes sont structurés autour de l'enseignement philosophique de terminale (pour des élèves instituteurs non formés), qu'en est-il dans l'ensemble des Écoles normales qui jalonnent le territoire français ? Ce programme est jugé ambitieux, même si on relève couramment des remarques d'acteurs concernant le manque de moyens, d'enseignants qualifiés et de formation de pédagogie théorique et de cours universitaire suffisants⁵¹. Ces cours de psychologie appliqués à la morale et à l'éducation reviennent souvent au directeur de l'École normale, pas forcément qualifié, et les cours de pédagogie à un autre enseignant – à l'encontre des recommandations de formation dans les facultés ou par des maîtres de l'ordre primaire formés. Qui enseignait cette psychologie dans les Écoles normales, et ces personnes avaient-elles une formation

⁴⁸ P. Janet, « Rapport sur le programme du cours de morale dans les Écoles normales », *Revue pédagogique*, 4^e année, t. 8, n° 7, juillet 1881, p. 1-24.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 3.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 5.

⁵¹ J. Gautherin, *op. cit.*, 2002, p. 45.

philosophique ? Et si elle en avait effectivement une, qu'enseignaient ces professeurs de philosophie ; suivaient-ils véritablement le programme indiqué par Marion et Janet (et qui correspondaient à une partie du programme de philosophie de terminale) ou bien se limitaient-ils à une morale pratique et très normative destinée à former de « bons petits républicains », « économes, laborieux, honnêtes et disciplinés⁵² » ? Comment les enseignants de philosophie reliaient-ils la formation philosophique élitiste qu'ils avaient reçue avec les problématiques professionnelles de terrain des enseignants du primaire (un ordre d'enseignement dont ils n'avaient que peu connaissance) ?

La « réforme Lapie » de la formation des maîtres en 1920

Paul Lapie (1869-1927) est l'un des grands réformateurs de l'enseignement public en France du point de vue de sa démocratisation. Il a mené cette politique au moyen d'une revalorisation de l'enseignement primaire par un relèvement du niveau de formation des enseignants. Fils d'un instituteur, Lapie est agrégé de philosophie en 1893, docteur en Sorbonne en 1902, puis professeur de facultés avant d'entamer à partir de 1911 une haute carrière administrative : recteur d'Académie, il est appelé aux fonctions de Directeur de l'enseignement primaire de 1914 à 1925⁵³. Son action publique s'inscrit dans un projet général de réforme de l'enseignement public dont le but affiché est de contrecarrer la ségrégation sociale précoce sur les bancs de l'école : cette « barrière factice » qu'il faut, à terme, parvenir à éliminer⁵⁴. Du point de vue universitaire, ses nombreux écrits sont étroitement associés aux développements de la « science de l'éducation ». À ce titre, il compte parmi les premiers animateurs de *L'Année sociologique*

⁵² Ce que laisserait supposer l'étude des cahiers manuscrits d'un normalien de Troyes en 1902-1904, voir J.-F. Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 123-130.

⁵³ F. Buisson « L'œuvre de Paul Lapie », *Revue de Métaphysique et de Morale*, t. 34/2, 1927, p. 239-252. Voir aussi J. Gautherin, 2002, *op. cit.* ; H. Terral (ed.), *Paul Lapie. École et société. Textes choisis, introduits et présentés*, Paris, L'Harmattan, 2003 et « Paul Lapie (1896-1927) ; Universitaire et bâtisseur de l'école laïque », *Carrefours de l'éducation*, n° 19, 2005, p. 121-137.

⁵⁴ Il exposera cette vision dans un article de 1922 très commenté paru sous le pseudonyme d'André Duval, « Esquisse d'une réforme générale de notre système d'enseignement national », *Revue pédagogique*, t. 80, 1922, p. 79-101.

aux côtés d'Émile Durkheim⁵⁵. Pour ses contemporains toutefois, aux premiers rangs desquels les instituteurs, il fut d'abord un pédagogue, un administrateur et un savant engagé dans la promotion du rationalisme, de la laïcité et de la justice sociale en matière éducative⁵⁶.

En 1920, suite à une enquête qui diagnostique un « malaise » dans les Écoles normales d'instituteurs, Lapie s'est attelé à une refonte générale de leur plan d'étude. À ce titre, il édicte de nouvelles « instructions » et promeut de nouveaux cours dont la pédagogie, la psychologie, la sociologie et la morale professionnelle⁵⁷. Or, au travers de ces dispositions, il paraît possible de détecter les linéaments d'un nouveau type d'enseignement *philosophique* à destination des élèves des Écoles normales. Car cette formation présente certaines innovations importantes du point de vue de ses modalités de transmission, de ses finalités comme de ses contenus. Voici la façon dont Lapie présente ses intentions générales en 1920 :

Le normalien qui doit faire ses débuts d'instituteur vers la vingtième année, n'a pas le loisir de faire ample connaissance avec les méthodes scientifiques de l'enseignement supérieur. Du moins est-il nécessaire qu'il en ait comme l'avant-goût, qu'il fasse sur l'autel de la science une prélibation, afin qu'il conserve toute sa vie une fraîcheur d'esprit qui sera pour ses élèves comme pour-lui-même une condition de progrès. S'il n'y boit pas à longs traits, du moins qu'il se rafraichisse à cette fontaine de Jouvence. Progressivement, non plus par un saut brusque, mais par lentes avancées, il doit donc passer du niveau de la troisième année l'école primaire supérieure au niveau des bons élèves de la classe de philosophie ou des étudiants de première année des facultés⁵⁸.

Trois innovations président donc à ce plan d'étude et aux enseignements à nature philosophique qui y seront dispensés. Tout d'abord, ils s'inscrivent dans un nouveau climat pédagogique général dont le but est que les futurs instituteurs deviennent de véritables « éducateurs » : « dès son entrée, dit Lapie, le normalien doit se sentir dans un monde nouveau, ce n'est pas seulement l'enseignement philosophique qui lui donnera

⁵⁵ M. Mauss, « Notice biographique. Paul Lapie », *L'année sociologique*, 2^{de} série, t. 2, 1927, p. 7-8 ; P. Besnard « La formation de l'équipe de *L'Année sociologique* », *Revue française de sociologie*, 1979, « Les durkheimiens. Études et documents réunis par Philippe Besnard », p. 7-31.

⁵⁶ C. Bouglé « Paul Lapie », *L'Œuvre*, 31 janvier 1927.

⁵⁷ P. Lapie, A. Honnorat, « Instructions ministérielles relatives à l'organisation des Écoles normales », *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, vol. 108, 1920, p. 1460-1477. [En ligne] <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr>

⁵⁸ P. Lapie, A. Honnorat, *art. cit.*, 1920, p. 2.

cette impression. Tous les enseignements doivent y contribuer⁵⁹. » En second lieu, par contraste avec la classe de philosophie du lycée, ces enseignements (et leurs volumes horaires) seront à la fois progressifs (dispensés pendant les 3 années et non pas une) et disséminés dans le cadre des enseignements d'autres disciplines, à savoir :

- Psychologie appliquée à l'éducation (1^{ère} année) ;
- Sociologie appliquée à l'éducation (2^e année) – une discipline alors tout à fait neuve, dont c'est la première apparition dans un programme d'enseignement ;
- Principes généraux de la science et de la morale (3^e année).

Dernière singularité, les méthodes et les contenus de ces enseignements seront indexés sur « l'enseignement moderne » (à savoir, la section « science » du baccalauréat) qui a été promue depuis la réforme de l'enseignement secondaire de 1902⁶⁰. Cette orientation « scientifique » et/ou « appliquée » doit, selon Lapie, permettre aux futurs instituteurs de mieux articuler les niveaux théoriques et professionnels. À partir de cette réforme, on a donc affaire à la mise en place dans toutes les Écoles normales d'un enseignement de type philosophique qu'on peut caractériser comme progressif, disséminé, indexé sur la culture et/ou la méthode scientifique et « à caractère concret ».

Cette question du relèvement de la formation des maîtres touche à des enjeux politiques très sensibles qui, lors de l'hiver 1923-1924, vont culminer dans une crise gouvernementale. Le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard (1876–1960) est un avocat catholique de centre droit qui a orienté tout le début de sa magistrature sur la défense des « humanités classiques » (philosophie, latin, grec) selon lui malmenées par la réforme de 1902. Celle-ci promouvait une « section moderne » au baccalauréat délestée de l'étude des langues anciennes ; bien qu'elle maintienne un enseignement philosophique restreint mais réel⁶¹. Cette « contre-réforme » de 1923, soutenue par le camp conservateur et la presse de droite, notamment, mais aussi par un nombre important de membres du corps enseignant dont les professeurs de philosophie, a donné lieu à une importante bataille à la fois parlementaire, publique et administrative. Car en arrière-plan de cette « défense des humanités classiques », il y a aussi la réaffirmation d'un élitisme. Pour

⁵⁹ *Ibid.*, p. 23.

⁶⁰ Sur la réforme de 1902 et la « philosophie scientifique », voir N. Hulin, 2005, *op. cit.* ; H. Gispert, N. Hulin, M.-C. Robic (dir.), 2007, *op. cit.*

⁶¹ R. Geiger, « La sociologie dans les Écoles normales primaires. Histoire d'une controverse », *Revue française de sociologie*, XX, no 1, janvier-mars 1979, p. 257-272.

beaucoup, la classe de philosophie et les études gréco-latines sont les garantes d'une formation secondaire d'excellence⁶². Cette perspective se double d'une volonté farouche de maintenir une nette séparation entre le secondaire et le primaire : dans les débats d'alors, les humanités et la classe de philosophie en particulier sont aussi présentées comme les piliers tant de la structure sociale que de l'identité nationale.

Après avoir mené à bien cette bataille, Bérard décide de s'attaquer à la réforme du primaire mise en place par Lapie deux ans plus tôt. La controverse, ici, s'est cristallisée sur ce que Lapie a présenté comme sa principale innovation : à savoir, la création du « cours de sociologie appliquée à l'éducation » pour les élèves-normaliens de seconde année. Bérard et certains de ses partisans perçoivent un « effroyable danger social et national » dans cette promotion de cette science à la fois toute à fait neuve et, pour beaucoup, politiquement marquée. On accuse publiquement Lapie de vouloir fonder l'enseignement de la morale – question hautement sensible concernant la formation des éducateurs du peuple – sur la sociologie durkheimienne ; elle-même présentée comme une « philosophie partisane » et par ailleurs stipendiée par l'extrême droite comme la « doctrine officielle de l'université ». Une formule postérieure de 20 ans, signée par le même Léon Bérard lorsqu'il était ambassadeur au Vatican en 1941, restitue bien, par son outrage due à son contexte, la teneur des débats et des craintes d'alors : « on ne s'y serait pas pris d'autre sorte si on avait voulu faire de l'instituteur un auxiliaire de la révolution communiste⁶³. »

Au cœur de cette controverse on retrouve donc sans surprise la question de la préparation intellectuelle et du niveau de culture des élèves-instituteurs ; mais aussi, et peut-être surtout, ceux de leurs maîtres. Quelle hauteur d'instruction la communauté nationale doit-elle offrir aux enseignants du primaire ? Jusqu'à quel point doit-on favoriser l'esprit critique de ses maîtres ? Ne doit-on pas se satisfaire, comme au cours du XIX^e siècle, d'une simple édification morale des instituteurs ? Au sein même du Conseil supérieur de l'instruction publique, pendant l'hiver 1923-1924, Henri Bergson pense que « des esprits qui n'ont eu qu'une formation philosophique hâtive et incomplète » ne seront pas à même de distinguer entre plusieurs systèmes philosophiques dont celui de

⁶² B. Poucet 1999, *op. cit.*, p. 233-262.

⁶³ Roger Geiger, 1979, *art. cit.*, p. 271.

Durkheim est une illustration. La réponse de Lapie à Bergson lors de cette séance permet de mieux comprendre les intentions du réformateur : « Ce qu'on a voulu, c'est donner aux maîtres, aux élèves, le goût de la recherche réfléchie, et, avec, la confiance dans la méthode scientifique, la prudence dans l'affirmation et le sens critique⁶⁴. »

Dans ce contexte, c'est bien le statut de la sociologie et l'opportunité de fonder la morale professionnelle des instituteurs sur cette dernière qui suscite de fortes réticences. Lors de ces débats houleux, Lapie, menacé dans son maintien à ses responsabilités publiques, reçoit le soutien de la presse de gauche, des syndicats d'instituteurs mais aussi de Célestin Bouglé, agrégé de philosophie devenu professeur de sociologie à la Sorbonne en 1901. La crise prend fin avec la victoire du Cartel des gauches au printemps 1924. Le plan d'étude de 1920 avec l'enseignement de la sociologie est donc maintenu. Du fait des résultats électoraux, Lapie parvient à appliquer sa réforme et il est promu vice-recteur de l'Académie de Paris (*primus inter pares*). Dans les années 1930, la controverse sur la formation philosophique et sociologique des maîtres s'est rapidement atténuée et cet enseignement s'est normalisé jusqu'en 1941. Ce dont témoigne, par exemple, l'importante production de manuels de sociologie (souvent minorée comme « études des faits sociaux »), de psychologie, de pédagogie⁶⁵.

3) Sous le « masque ambigu d'un professeur de psychopédagogie » (1945-1989) ?

La dernière période de notre enquête est déterminée par de profondes mutations du point de vue de l'allongement de l'obligation scolaire (elle est fixée de 6 à 13 ans en 1881, puis jusqu'à 16 ans depuis 1959) et de l'explosion démographique du public scolaire et universitaire qu'il soit élève, étudiant ou enseignant. Le nombre d'enseignants du primaire double entre 1950 et les années 1970 (160 000 à 310 000 environ) et atteint 350 000 en 1989 (aujourd'hui, 380 000 enseignants sont en poste⁶⁶). Cette démocratisation entraîne une reconfiguration des différents ordres d'enseignement : à la logique

⁶⁴ Procès-verbal de la séance du Conseil supérieur de l'instruction publique du 18 janvier 1924, cité par J.-C. Pompougnac, 1981, *art. cit.*, p. 76.

⁶⁵ E. Guey, « De la sociologie appliquée à l'éducation des faits sociaux. L'enseignement de la sociologie dans les Écoles normales : une homologation scientifique à géométrie variable (1920-1970) », *ADRESE/CIRNEF, Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2015/3, vol. 48, p. 37-58.

⁶⁶ Selon les chiffres du ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

d'opposition entre le primaire du peuple et le secondaire élitaire se substitue une logique de continuité entre le premier et le second degré pour l'ensemble des élèves français. Si cette réflexion prend racine au lendemain de la Première Guerre mondiale, puis pendant les grandes réformes du Front Populaire en 1936, l'école dite « unique » (c'est-à-dire un unique parcours scolaire pour l'ensemble des élèves) n'est entérinée qu'en 1975. Dans ce laps de temps, les cultures scolaires du primaire et du secondaire se rapprochent, l'enseignement supérieur se démocratise à son tour, ce qui a des répercussions sur la formation des enseignants du primaire, dont les structures de formation séparées perdent leur bien-fondé. L'intégration de la formation des enseignants du primaire à l'université est actée en 1989 (date qui constitue de ce fait la borne de notre enquête) et les années qui suivent voient la fin des Écoles normales et l'instauration des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres).

Ce rapprochement des deux ordres a paradoxalement été favorisé par le gouvernement de Vichy à travers sa réforme de la formation des enseignants du primaire : dès le mois de septembre 1940, l'État français décide la suppression des Écoles normales⁶⁷. Au même titre que le régime parlementaire, les communistes, les juifs et les francs-maçons, les instituteurs et « l'esprit primaire » (laïque, démocratique, républicain) qu'ils incarnent sont désignés comme l'un des principaux artisans de la défaite militaire⁶⁸. En plus de commettre des révocations arbitraires et de mettre en place d'un climat de surveillance généralisée, Vichy décide d'envoyer ces élèves-maîtres dans les classes de seconde des lycées pour y préparer le baccalauréat, ouvrant ainsi les études secondaires aux enseignants du primaire, qui poursuivront ensuite dans des « instituts de formation professionnelle ». Alors que le mobile était bien de reprendre la main sur les enseignants en mettant fin à l'édifice primaire, ces « chaufferies idéologiques à gaz pauvre » entretenues par des « éducateurs rouges », Vichy participe en fait à la mise en place d'un projet soutenu par la Gauche depuis l'entre-deux-guerres⁶⁹.

⁶⁷ Décret du 18 septembre 1940 effectif à la rentrée 1941.

⁶⁸ C. Nique, *L'Impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991 ; voir aussi, Groupe de travail des professeurs de philosophie en École normale, *La Philosophie dans le mouvoir*, Paris, Solin, 1979, p. 40-52. En revanche, l'enseignement philosophique au lycée n'est pas remis en question par Vichy ; même si de nombreux enseignants ont été révoqués et/ou ont démissionné. Voir B. Poucet, « Enseigner la philosophie dans l'enseignement secondaire public sous l'Occupation », in O. Bloch (dir.), *Philosopher en France sous l'Occupation*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2009, p. 33-46.

⁶⁹ M. Gontard 1975 *op. cit.*, C. Nique 1991, *op. cit.*, M. Gandrière et R. Pari 2016, *op. cit.*

À la Libération, la législation pétainiste est annulée et les Écoles normales sont rétablies (arrêté Wallon du 20 août 1944). Le nouveau régime porte l'ambition renouvelée d'une démocratisation et d'un accroissement du niveau de formation des enseignants. À partir de 1947, le baccalauréat devient une condition nécessaire pour exercer le métier d'instituteur. Désormais, les Écoles normales dispensent une formation en quatre ans avec deux ans de préparation au baccalauréat (celle-ci disparaîtra en 1969), puis deux ans de formation professionnelle. Des professeurs de philosophie sont donc recrutés pour y enseigner ès qualités (en 1979, 400 des 2500 professeurs en Écoles normales sont des philosophes, soit 16%)⁷⁰. Il est toutefois significatif que, avant 1969, les normaliens y étaient incités à préparer le « baccalauréat science » avec un horaire restreint de philosophie (4h au lieu de 8h en section lettres). Or, on l'a vu, la section scientifique est restée longtemps dévalorisée, d'un point de vue symbolique, au regard du baccalauréat littéraire. Aux yeux de Fernande Seclet-Riou (1898-1981), une professeure d'École normale devenue inspectrice de l'enseignement primaire mais aussi militante syndicale et membre du Parti communiste français, cette limitation dans leur choix de la section du baccalauréat a le plus souvent été vécue par les normaliens comme une « brimade et une injustice⁷¹ ».

Dans cette période (1947-1969), le fait central pour notre enquête reste la singularité de la mission pédagogique qui incombe officiellement à ces professeurs de philosophie ; puisque ceux-ci doivent désormais assumer deux axes de formation à première vue bien distincts. Si, conformément à leur formation initiale, ils sont tenus de dispenser aux élèves-maîtres un enseignement philosophique destiné à les préparer aux épreuves du baccalauréat ; en revanche, leur seconde prérogative consiste à intervenir dans la formation professionnelle de ces futurs instituteurs. Selon quelles modalités pédagogiques ces professeurs sont-ils intervenus afin d'assumer leur mission formatrice ? Y avait-il une continuité avec l'enseignement de la psychologie et de la morale de la période précédente ? En quoi et pourquoi les professeurs de philosophie ont-ils été alors tenus comme des formateurs privilégiés en matière de pédagogie scolaire ?

⁷⁰ Groupe de travail des professeurs de philosophie en École normale 1979, *op. cit.*, p. 22.

⁷¹ F. Seclet-Riou, « La formation des maîtres », *La Pensée*, n° 62, 1955, p. 30.

Le temps des « psychopédagogues » ?

Dans le cadre du nouveau programme d'études des Écoles normales édicté en 1947, les professeurs de philosophie assument des enseignements de « pédagogie générale », « d'histoire des idées pédagogiques », de « psychologie de l'enfant », de « morale professionnelle », d'« anthropologie sociale » et de « philosophie de l'éducation »⁷². Ces intitulés généraux recouvrent bien entendu des pratiques assez différentes. Du point de vue de leur contribution à la formation professionnelle (soit près de la moitié de leur service), les interventions de ces professeurs se sont de fait articulées à la promotion de nouveaux corps de connaissances et de pratiques désignés sous le nom de « psychopédagogie ». Que recouvre ce terme ? Une enquête sur ses usages montre que si elle est alors une notion fortement valorisée dans le plan Langevin-Wallon (1947) de réforme démocratique du système d'éducation nationale et de la formation des enseignants, elle fait figure en 1994, selon un témoin devenu historien, de « cadavre dérangeant⁷³ ».

Pendant cette période, la psychopédagogie désigne les corps de savoirs mobilisés pour les missions de formation professionnelle ; notamment par les professeurs de philosophie recrutés en Écoles normales. Mais la psychopédagogie est une « discipline-carrefour » qui se caractérise en premier lieu par l'héritage revendiqué des travaux de psychologie scientifique dans l'entre-deux-guerres ; une discipline qui s'institutionnalise en France avec la première licence de psychologie mise en place en 1947⁷⁴. Du fait de cet héritage, elle est centrée sur plusieurs champs d'étude : le développement psychobiologique des enfants, l'enfance inadaptée, l'échec scolaire, la psychologie des apprentissages à l'école⁷⁵. En d'autres termes, un certain nombre de professeurs de

⁷² Circulaire relative aux horaires des classes de formation professionnelle des Écoles normales (7 octobre et 15 novembre 1947), <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr>. Concernant l'articulation de ce que recouvrent ces intitulés de cours dans cette période, voir aussi *Colloque des professeurs de philosophie des Écoles Normales, (Toulouse-Sèvres 1966-1967)*, Publication de l'Institut Pédagogique National, 1968.

⁷³ H. Terral, « La psychopédagogie : une discipline vagabonde », *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994, p. 109-121. Voir aussi, *Profession : professeur. Des Écoles normales maintenues aux Instituts de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris, PUF, 1997, p. 68-72.

⁷⁴ J. Carroy, A. Ohayon, R. Plas, *Histoire de la psychologie en France, XIXe et XXe siècles*, Paris, La Découverte, 2006, p. 197-203.

⁷⁵ F. Secler-Riou, « La psychopédagogie et les réformes de l'enseignement », *Enfance*, 1951, p. 77-91 ; H. Terral, 1997, *op. cit.* Voir aussi D. Ottavi, C. Dorison, « À propos de la psychopédagogie », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010, p. 1-12.

philosophie ont mobilisé ces savoirs disponibles afin de se confronter aux problèmes que les instituteurs sont amenés à rencontrer dans leurs pratiques de classe. Par opposition à « l'ancienne » psychologie des facultés (ou stigmatisée comme « métaphysique ») centrée sur la vie intérieure de l'homme adulte, les psychopédagogues ont cherché à instaurer les bases scientifiques d'une psychologie du développement de l'enfant comme source de toute pratique et réflexion pédagogique.

À travers l'exercice de cette mission de formation pédagogique par des professeurs de philosophie s'exprime donc l'idée selon laquelle leur expertise n'est pas seulement relative à la classe de philosophie mais qu'elle consiste également en une réflexivité sur les pratiques enseignantes. Dans cette période, toutefois, l'examen des discours des professeurs de philosophie en École normale témoigne du fait qu'ils ont entretenu des rapports très différents à l'égard de la « psychopédagogie » : certains y étaient acquis, tandis que d'autres pouvaient être très réticents et combattre, au nom d'une certaine idée de l'enseignement de la philosophie, ce terme selon eux ambigu. La psychopédagogie n'est-elle qu'une application de savoirs positifs, une série d'outils psychotechniques qui ne requiert aucune herméneutique ? Fallait-il accepter de se transformer en psychologue, en pédagogue voire en spécialiste de l'orientation scolaire ? Ou bien était-il possible d'aborder ces missions variées à partir d'une formation d'enseignant en philosophie ? De nombreux documents témoignent de ces « malentendus » : presque tous soulignent « l'ambiguïté » de l'étiquette que les uns rejettent tandis que les autres l'assument⁷⁶. En deçà du modèle et des codes de la classe de philosophie, l'injonction officielle faite à ces professeurs de philosophie d'assumer une mission d'ordre « psychopédagogique » semble cependant avoir permis une grande diversité de pratiques pédagogiques dans un cadre réglementaire pas toujours explicite.

Parmi les témoignages qui permettent de circonscrire les représentations et les pratiques de ces enseignants, l'un d'entre eux, un agrégé de philosophie en 1969 nommé en École normale dans les années 1970 et 1980, nous semble bien traduire les enjeux de ces délimitations mouvantes :

⁷⁶ Voir notamment les importants travaux du *Groupe de travail des professeurs de philosophies en Écoles normales* dans les années 1970 et 1980 et le colloque *La Grève des philosophes. École et philosophie*, éditions Osiris, Paris, 1986.

Je n'ai jamais vraiment enseigné la philo. [...] j'ai toujours enseigné post-bac, un truc un peu hybride, qui englobait tout. La psychopédagogie c'était quoi ? On essayait de montrer à de futurs enseignants quelle était la place des dimensions philosophiques, sociologiques, le travail de l'enseignant dans la relation enseignant/enseigné, l'importance de quelques savoirs qu'il était nécessaire de maîtriser. [...] que certains éléments de savoir scientifique sont particulièrement utiles pour les éducateurs⁷⁷.

Pour certains, le professeur de philosophie en École normale, « sous les paillettes de son uniforme psychopédagogique⁷⁸ », se trouve devant plusieurs solutions, qui reflètent en fait une multiplicité de pratiques (cours magistraux, visites de stagiaire, débats, visites pédagogiques) : soit devenir psychopédagogue (en adoptant une perspective davantage indexée sur ce que l'on nommerait aujourd'hui les « sciences de l'éducation ») ; soit renoncer à la lettre philosophique mais non à l'esprit ; soit faire des leçons type terminale (la « classe de philo » comme « irremplaçable lieu de parole⁷⁹ ») ; soit encore, enseigner la philosophie à proprement parler en articulant les moyens conceptuels et méthodiques pour aborder les problèmes de finalités, de sens et de valeur auxquels font face les futurs instituteurs.

Une réaffirmation du canon disciplinaire sous une diversité de pratiques ?

Dans les années 1960 survient un puissant mouvement de réforme dont témoignent les nombreux colloques (Caen, 1966 ; Amiens, 1968), les commissions et rapports ministériels qui tous préconisent de donner une véritable formation universitaire aux enseignants du primaire⁸⁰. Cette reconnaissance universitaire aboutit en 1979, avec la création d'un DEUG (diplôme d'études universitaires générales) spécialisé pour les

⁷⁷ Cité dans l'étude de G. Fontbonne, « Enquêter sur les parcours des professeurs de philosophie en sciences de l'éducation (1968-1979). Du ciel des idées à l'étude pratiques éducatives », ADRESE/CIRNEF, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2017, vol. 50, p. 142.

⁷⁸ G. Guillot, « Philosophie et formation des maîtres », in *Philosophie, école, même combat*, (Colloque philosophique de Sèvres, 1984), Paris, PUF, 1984, p. 67-77.

⁷⁹ F. Châtelet, in Le groupe de travail des professeurs de philosophie en École normale, *La Philosophie dans le mouvoir*, Paris, Solin, 1979, p. 11.

⁸⁰ M. Grandière, « L'enseignement supérieur et la formation des instituteurs (1968-1989) », in J.-F. Condet, M. Figeac-Monthusp (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2014, p. 163-175.

enseignants du premier degré (qui devient par la suite un DEUG pluridisciplinaire)⁸¹. Cette formation universitaire désormais en quatre ans – toujours reçue au sein des bâtiments des Écoles normales – comprend un enseignement de philosophie. De sorte que les professeurs de philosophie ont continué à assumer un double rôle dans la formation des enseignants du primaire.

L'un des principaux acteurs de ces réformes est Joseph Leif, un professeur de philosophie devenu doyen de la formation des maîtres puis inspecteur général de philosophie dans les années 1960⁸². Défenseur d'un enseignement philosophique non élitaire (« nous pensions que l'enseignement philosophique des classes de terminale était dû à tous⁸³ »), il a cherché à faire valoir le fait que les enseignants de philosophie seraient les formateurs privilégiés des enseignants du primaire. Ce que l'on a appelé le « Plan Leif » (1967-1969), consiste en la réorganisation des plans d'études des Écoles normales, en justifiant la raison d'être des professeurs de philosophie, puis de leur recrutement massif au cours des années 1970, alors même que la préparation du baccalauréat disparaît en 1969. La circulaire du 18 octobre 1968 insiste qu'en cette matière, « le problème pédagogique » peut être considéré « comme le problème central de toute méditation philosophique sur l'homme⁸⁴ ». Les professeurs de philosophie deviennent les « artisans de la rénovation pédagogique » que cherche à promouvoir Leif : à ses yeux, « la philosophie trouvait sa place dans les Écoles normales comme entraînement à la réflexion, une place à mon avis fondamentale⁸⁵ ».

On a donc affaire dans cette période post-1968 à une réaffirmation de la philosophie comme discipline de couronnement articulée à un discours de « défense »

⁸¹ Entre 1979 et 1985 on compte douze dispositifs différents dans la formation initiale, celle-ci ayant été, pendant cette période, l'objet de 38 textes officiels successifs. Nous ne sommes pas ici en mesure de les détailler tous, voir V. Lang, « Le Pré-recrutement des instituteurs de l'enseignement public », 2006. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00311505/>

⁸² À propos de Leif, nous n'avons trouvé que peu d'éléments biographiques. Faute de plus, nous nous référons à H. Terral 1997, *op. cit.*, p. 73-74, 103, 121-2 ; J. Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », in Alain Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, p. 170-172.

⁸³ Groupe de travail des professeurs de philosophie en Écoles normales, « La formation des maîtres saisie par la philosophie. Entretien avec Joseph Leif, inspecteur général de philosophie, ancien doyen de la formation des maîtres », in *Les Crimes de la philosophie*, 1983, p. 86.

⁸⁴ G. Laprévotte 1984, *op. cit.*

⁸⁵ Groupe de travail des professeurs de philosophie en Écoles normales 1983, *op. cit.*, p. 73-87. Voir aussi J. Leif, « Formation des enseignants et philosophie », *Journal des instituteurs*, n° 3, décembre 1979, p. 8-9. Voir aussi, « Pitié pour les instits. Un entretien avec Joseph Leif », in Groupe de travail des professeurs de philosophie en Écoles normales 1979, *op. cit.*, p. 93-96.

puisqu'elle est présentée comme menacée par l'essor des sciences humaines et de la psychologie en particulier. Mais cette défense disciplinaire, qui parcourt tous les ordres d'enseignement et qui est marquée par les débats du GREPH (Groupe de réflexion sur l'enseignement de la philosophie fondé en 1975) et des « états généraux de la philosophie » en 1979, semble avoir été portée par une volonté partagée d'édifier une philosophie critique de l'enseignement dans le cadre d'une « rénovation pédagogique ». Il faut par ailleurs noter que cette défense de la philosophie prend place au moment même où s'institutionnalisent alors les sciences de l'éducation, dont les premières chaires apparaissent elles aussi en 1967⁸⁶. Ces chaires universitaires sont le plus souvent occupées par des psychologues qui défendent une autre approche « scientifique » que celle de la philosophie qui domine jusqu'alors⁸⁷.

Au terme de notre période d'enquête, cet investissement par les professeurs de philosophie de la formation des enseignants du primaire semble avoir produit une réalité scolaire peu visible mais capitale en France, puisqu'en 1981, en ouverture du dossier d'un numéro spécial des *Cahiers philosophiques* consacré à « La philosophie dans les Écoles normales et la formation des instituteurs », l'un des contributeurs dresse ce constat à première vue contre-intuitif mais bien réel : « les élèves instituteurs comptent aujourd'hui parmi les enseignants – et d'une manière générale les cadres – les plus, sinon les mieux, confrontés à l'enseignement philosophique pendant leurs études, à l'exception des professeurs de philosophie eux-mêmes⁸⁸. »

Conclusion

Au moment de conclure ce cheminement sur l'histoire de ce cadre d'enseignement singulier de la philosophie au XIX^e et XX^e siècles, nous souhaitons justifier cet à-côté historique par rapport au titre du dossier – l'enseignement de la philosophie au XXI^e siècle.

⁸⁶ Alain Vergnioux (dir.) 2009, *op. cit.*

⁸⁷ Sur ces débats et conflits entre disciplines universitaires liées à la défense de la philosophie et l'institutionnalisation tant de la psychologie (première licence créée en 1967) et la psychopédagogie dans les Écoles normales, voir H. Terral, 1997, *op. cit.* ; J. Houssaye, *art. cit.*, p. 172-174 ; P. Kahn, « La philosophie de l'éducation au miroir de l'histoire », *Le Télémaque*, n° 30, 2006/2, p. 131-136.

⁸⁸ J. Hébrard, « Pour une histoire des interventions philosophiques dans la formation des instituteurs en France », *Cahiers philosophiques*, vol. 6, 1981, p. 50.

Actuellement enseignants-chercheurs en philosophie au sein des nouveaux Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), nous héritons de cette histoire : nous avons toujours à mener des enseignements qui ne portent pas le nom de philosophie, et dont la bibliographie de référence inclut un ensemble de travaux non philosophiques ; nous devons faire le lien entre notre enseignement théorique et la pratique d'une classe de maternelle ou d'élémentaire que nous n'avons jamais vécue en tant qu'enseignant. Finalement, nous nous posons, même si les termes ont parfois disparu, la question de notre identité : psychopédagogue, enseignant de philosophie hors-cadre, philosophe de l'éducation, enseignant du supérieur, ou encore représentant (et défenseur ?) des sciences humaines et sociales au sein de la formation ?

Cet itinéraire historique nous a permis de comprendre pourquoi les philosophes apparaissent « naturellement » dans le paysage des Écoles normales, alors même qu'ils ne sont pas forcément prescripteurs d'une philosophie de l'enfance. Se pose également la question du rôle que leur assigne l'État : il ne s'agit peut-être plus de moraliser (même si l'enseignement des valeurs de la République, du respect d'autrui sont des mots-clés des réformes successives actuelles... dont se chargent pour partie les enseignants de philosophie), ni de justifier une politique d'État ou encore une réforme pédagogique (même si plusieurs ministres de l'Éducation nationale ont été formés en philosophie – Jean-Michel Blanquer l'actuel ministre, a une maîtrise de philosophie ; et depuis 2002, deux ministres, Luc Ferry et Vincent Peillon, étaient agrégés de philosophie investis un temps dans la formation au sein des Écoles normales).

Quel que soit le nom, notre mission semble être assez bien définie (quoique non ouvertement et institutionnellement, puisque ne dépendant plus de l'inspection de philosophie du second degré, ni de départements universitaires de philosophie) : celle de réhabiliter l'importance d'un enseignement philosophique d'un certain type afin d'appréhender le métier d'enseignant, ses finalités, et la perspective critique qu'il doit porter. Cela se fait sous une diversité de pratiques, qui dépendent finalement à la fois de l'identité des acteurs (leurs parcours : ont-ils été professeur dans le secondaire ou seulement dans le supérieur ? Ont-ils été enseignant en primaire ou dans le secondaire ?), et de leurs recherches qui leur indiquent des perspectives différentes pour leurs enseignements.

Il s'agit d'un travail encore en construction, comme l'attestent certaines questions présentes dans l'article auxquelles nous sommes encore en train de répondre, en mobilisant d'autres méthodologies que l'étude de textes que nous avons privilégiée pour cet article. En effet, ce sujet nous demande de plonger dans les archives, à l'échelle nationale pour affiner les prescriptions ministérielles et institutionnelles, ainsi qu'à l'échelle locale, afin d'analyser la manière dont sont appliqués les plans d'études, et d'objectiver les parcours des professeurs de philosophie et leurs pratiques.