



Thèse

2014

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La formation des enseignants du primaire en France, de l'Ecole normale
aux IUFM (18e-20e siècles) : place et rôle de l'écrit professionnel en tant
qu'outil de formation

Azoulay, Carole

How to cite

AZOULAY, Carole. La formation des enseignants du primaire en France, de l'Ecole normale aux IUFM (18e-20e siècles) : place et rôle de l'écrit professionnel en tant qu'outil de formation. Doctoral Thesis, 2014. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:38328

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38328>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:38328](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:38328)

**La formation des enseignants du primaire en France, de
l'Ecole normale aux IUFM (18^e-20^e siècles) : place et rôle de
l'écrit professionnel en tant qu'outil de formation**

THESE

Présentée à la

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

De l'Université de Genève

Pour obtenir le grade de Docteur en **sciences de l'éducation**

par

Carole Azoulay

Thèse N°574

GENEVE

Date : 3 juin 2014

Commission

Rita Hofstetter, directrice (Université de Genève)

Jean-François Condette (Université d'Artois – ESPE Lille Nord de France)

Valérie Lussi (Université de Genève)

Sabine Vanhulle (Université de Genève)

Remerciements

Remercier, c'est témoigner de la reconnaissance à autrui, c'est dire merci, un mot si simple et si engageant à la fois....

Entreprendre une thèse à côté de son cursus professionnel, c'est faire un choix qui entraîne des sacrifices familiaux notamment. En bout de parcours, on réalise que l'accomplissement de cette noble tâche ne peut trouver son aboutissement sans la patience et la compréhension d'autrui. On réalise aussi combien chaque personne joue un rôle déterminant.

Sur le plan personnel, je remercie ma famille et mon entourage proche pour leur soutien sans faille et leur encouragement.

Sur le plan professionnel, je remercie sincèrement ma directrice de thèse, Rita Hofstetter qui m'a fait confiance pour m'accompagner dans ce travail de recherche commencé quelques années auparavant. Grâce à ses précieux conseils, j'ai pu mener cette recherche en m'investissant sur les traces de l'histoire. Je remercie également les membres de mon jury pour leur intérêt de partager ce sujet avec moi. Notamment Jean-François Condette pour m'avoir guidée dans la recherche des sources.

Pour la maîtrise de l'outil informatique, je remercie Jean-François Blondelle (intervenant en informatique de la circonscription de Thonon) pour son aide tout au long de cette écriture. Mes collègues enseignants/tes et directeurs/trices et ma famille ont été d'un soutien efficace pour la relecture.

Toute ma reconnaissance va donc à toutes ces personnes, présentes et dans l'ombre... qui m'ont donné le courage d'entreprendre et qui m'ont permis d'affronter les difficultés que représente l'écriture d'une thèse.

Table des matières

INTRODUCTION	5
A. Cadrage théorique et notionnel.....	7
B. Construction de la problématique et repérages méthodologiques	25
PREMIERE PARTIE. La situation de la formation des maîtres avant 1885.....	40
Chapitre 1.....	41
Mise en place des Ecoles normales (1789-1830).....	41
1.1. Les initiatives de la Révolution	64
1.2. Plans et projets clés de l'époque révolutionnaire (1789-1794)	66
1.3. Les Ecoles normales : trois expériences prometteuses (1794-1810).....	73
1.4. L'expansion des Ecoles normales sous la Restauration (1815-1830)	82
1.5. Le développement des livres (1789-1830)	86
1.5.1. Premières traces écrites : analyse de rapports et d'enquêtes	91
1.6. Synthèse : état des lieux des programmes dans les Ecoles normales (1789-1830)	97
Chapitre 2.....	105
Le développement des Ecoles normales (1830-1885).....	105
2.1. Impulsion du cadre institutionnel (1830 à 1885).....	105
2.2. Rôle de l'écrit : un outil pour les enseignants (1830-1885)	125
2.2.1. Analyse des mémoires (1860) : le développement professionnel.....	142
2.3. Synthèse : 50 ans de réformes (1830-1885)	207
DEUXIEME PARTIE. Changements significatifs au sein des Ecoles normales (1885-1940)	219
Chapitre 3.....	220
Emergence d'une formation professionnelle dans les Ecoles normales (1885-1940)	220
3.1. Des textes fondateurs (1905-1920).....	223
3.2. L'écrit : un gage de professionnalisation (1885-1920).....	230
3.2.1. Analyse d'extraits de textes d'instituteurs (1900-1914) : quelle représentation du métier ?	237
3.2.2. Analyse des mémoires (1909-1922) : premiers écrits de formation	248
3.3. Synthèse : remaniement des programmes (1885-1940)	276
TROISIEME PARTIE. La professionnalisation de la formation : des Ecoles normales aux IUFM (de 1940 à nos jours)	286
Chapitre 4.....	287
Les nouvelles orientations professionnelles des Ecoles normales.....	287
(1940-1970)	287
4.1. Plans et rapports (1944-1968) : évolutions ou blocages ?	288
4.2. La professionnalisation affirmée dans les programmes (1969-1970)	295
4.3. Une nouvelle vision de l'écrit (1940-1970).....	296
4.3.1. Analyse des mémoires (1962-1968) : études locales	298
4.4. Synthèse : instabilité dans les programmes (1940-1970)	306

Chapitre 5.....	311
Les Ecoles normales en pleine mutation (1970-1989).....	311
5.1. Rénovation des Ecoles normales (1970-1982)	312
5.2. Impact de l'Université (1982-1989)	318
5. 3. Rôle de l'écrit professionnel (1970-1989).....	321
5.3.1. Analyse des mémoires d'Ecole normale (1985-1987) : rapports de stages	323
5.4. Synthèse : situation des programmes à la fin des Ecoles normales (1970-1989).....	335
Chapitre 6.....	341
Les IUFM : un tournant dans la formation des enseignants (1990-2010)	341
6.1. Les points forts de la formation (1990-1991).....	347
6. 2. La professionnalisation au cœur de la formation (1991-2005).....	351
6.3. Les nouvelles orientations (2004-2006)	360
6.3.1. Le Cahier des charges (2006).....	361
6.3.2. Analyse des compétences du futur enseignant de 1989 à 2006.....	363
6.4. L'écrit professionnel au centre de la formation (1991-1999).....	371
6.4.1. Analyse des dossiers professionnels (1994-1999) : des récits d'observation 375	
6.4.2. Analyse des mémoires professionnels (1994-1999) : des écrits de pratique 388	
PERSPECTIVE. Analyse de deux siècles d'écriture.....	410
Sources et bibliographie	425
Annexes	441
Table des matières détaillée.....	461

INTRODUCTION

« Instituteur, tu es le dépositaire du trésor intellectuel et du trésor moral par lequel s'est faite l'unité de la conscience humaine. » (Bourgeois, 1896, p.917)

Notre thèse a pour enjeu d'analyser la mutation des institutions de formation à travers les savoirs de référence présents dans les divers curriculums et les écrits des enseignants. En cela, une approche historienne sur la problématique des savoirs, cursus et modèles de formation permet de prendre conscience de la dimension séculaire, au cœur déjà des débats révolutionnaires de la fin du 18^e (Hofstetter & Lussi, 2010, p.117). Les questions dans ce domaine ont fait couler beaucoup d'encre notamment dans le registre institutionnel (plans, lois, décrets...). Si les enseignants écrivent abondamment dans leur métier (cahiers de préparation, cahiers d'élèves, courriers aux parents, ...), ils sont aussi en contact avec de nombreux écrits (revues, manuels, textes, ...). Ceux qui nous intéressent sont les mémoires/dossiers réalisés en formation initiale ou, selon le contexte, des écrits rédigés au cours de la carrière (formation continue). Le point commun de ces écrits est la demande institutionnelle sauf pour une enquête¹, sinon ils correspondent tous à une commande de l'Etat, que ce soit pour répondre à une validation (programmes) ou à un besoin pour faire évoluer l'enseignement primaire. De nombreux historiens s'étant intéressés à ces questions, nous faisons référence à leurs travaux pour enrichir notre réflexion sur la dimension historique de la formation des maîtres.

Ces travaux ont pour cible l'évolution de la formation des maîtres du premier degré en France ; nous plaçons notre attention sur la manière dont s'opère la professionnalisation dans les programmes et à travers les écrits. Nous étudions le système français pour son évolution croissante dans ce domaine mais nous pointerons certaines expériences étrangères pour montrer toute la complexité internationale de la formation des maîtres. Dans ce cadre, nous nous intéressons aux différents dispositifs de formation mis en place à travers l'histoire : des séminaires aux IUFM. Les Ecoles normales et les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) font l'objet d'une double analyse : nous observons d'une part, les contenus de formation et leurs savoirs de référence ; d'autre part, nous interrogeons à travers eux la question de l'écrit professionnel. Cette approche historienne s'appuie sur la lecture et l'analyse des

¹ Travaux d'Ozouf (1973) : enquête auprès d'instituteurs de 1900-1914.

sources retrouvées mais aussi sur la riche littérature de référence se rapportant à la formation des enseignants. L'écrit constitue le fil conducteur de notre étude par l'intermédiaire de l'analyse des programmes et de divers documents qu'il n'a pas été facile de récolter : des sources anciennes et des discours sur ces traces relevées par des historiens, des mémoires de l'Ecole Normale, des dossiers et des mémoires professionnels de l'IUFM. Ce sujet est traité par d'autres chercheurs et historiens, en France et à l'étranger, et porte plus spécifiquement sur le rôle des programmes et l'analyse des écrits. En cernant deux siècles d'histoire, cette thèse permet ainsi de saisir l'impact de l'écriture dans l'évolution de la formation des enseignants : sa place, son rôle, son intérêt et sa problématique.

Nous organisons ce travail selon l'axe chronologique des Ecoles normales et des IUFM. La période Ecole normale s'étend de 1789 à 1989 et se divise en cinq chapitres ; elle correspond à deux cents ans d'histoire. La période IUFM (1989-2006) se compose d'un chapitre (figure 1) qui traduit dix-sept ans de formation dans ces instituts. Après avoir présenté dans l'introduction le cadrage théorique (savoir/professionnalisation/écriture) et méthodologique qui fournit les instruments pour analyser notre recherche, nous suivons une trame : l'historique des programmes et la présence des écrits analysés. Dans chaque chapitre, nous exposons le rôle de l'écrit dans la formation, le lien entre savoirs et professionnalisation. Le sens de ce dernier concept étant polysémique, il sera précisé et affiné au fil de l'étude.

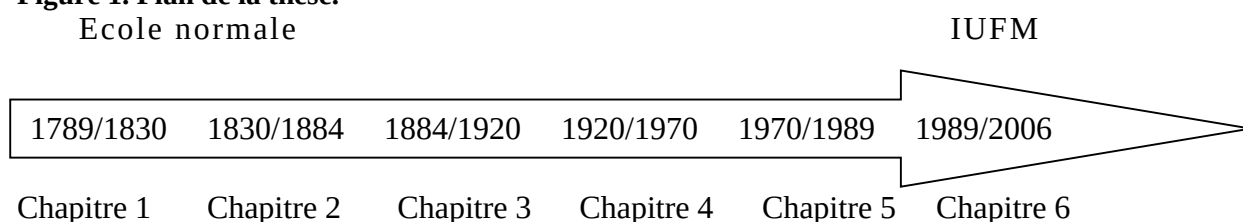
La figure 1 ci-dessous présente un découpage par période : celui-ci est défini selon les événements de l'Histoire de la formation des enseignants du premier degré en France ; il est jalonné par le corpus sélectionné. A l'issue de chaque chapitre, nous construisons un tableau de synthèse qui regroupe les éléments nodaux liés à notre problématique : les programmes, la formation pratique et la nature des écrits. Ces tableaux ont pour but de montrer comment l'évolution des curriculums dans les différentes institutions mettent en lumière le rôle de la professionnalisation de l'écrit dans la formation des enseignants.

En préambule du chapitre 1, nous trouvons nécessaire de mener une rétrospective historique plus ample encore ; celle-ci situe les premiers besoins de l'écriture et pose les questions fondatrices sur l'origine de la formation des maîtres. Ce chapitre montre la naissance des Ecoles normales conjointement à la mise en place des premiers curriculums de formation. A travers certaines traces écrites de cette époque (rapports et enquêtes), nous dégageons une première vision du métier. Le chapitre 2 retrace une période institutionnelle dans laquelle les programmes s'affirment et où l'écrit occupe une place spécifique dans le corps enseignant. Le corpus étudié dans ce chapitre (mémoires de 1860) répond à une enquête ministérielle qui expose la situation de l'enseignement primaire. Le chapitre 3 mentionne les textes et les noms fondateurs qui traduisent la volonté de faire évoluer le métier d'enseignant. Nous

poursuivons l'étude des programmes et leur fluctuation, à travers eux celles des savoirs de la formation, à l'appui de sources riches et variées². Malgré l'instabilité des Ecoles normales, nous montrons dans le chapitre 4 comment ces établissements connaissent un renforcement pédagogique, visible tant dans les programmes que dans les écrits. Le chapitre 5 fait état du changement d'institution : les Ecoles normales font progressivement place aux IUFM. Cette période laisse un héritage sur lequel se construisent ces nouveaux établissements. Le chapitre 6 aborde l'avènement des IUFM qui redéfinissent dans leur programme les enjeux de la professionnalisation. Ces enjeux sont analysés au cœur des écrits de formation, replacés dans les textes comme une priorité (dossiers et mémoires professionnels). Afin de saisir l'impact historique de cette étude, nous optons pour une répartition temporelle en trois grandes parties : avant 1885 (chapitres 1 et 2), entre 1885 et 1940 (chapitre 3), de 1940 à nos jours (chapitres 4, 5 et 6). Nous justifierons ce découpage au fil des parties.

A la fin de la thèse, nous évoquons le rôle de l'écrit et de la formation dans les dernières années d'existence des IUFM ; pour cela, nous menons une analyse comparative de tous les corpus. Cette synthèse a pour but d'apporter des réponses à nos questions de recherche et d'élaborer des perspectives. Elle permet de nous positionner par rapport à l'enjeu de l'écrit professionnel aujourd'hui. Elle pose également les jalons de la future formation.

Figure 1. Plan de la thèse.



A. Cadrage théorique et notionnel

Nous présentons le cadre théorique mobilisé pour notre étude qui a pour objectif d'interroger les contenus de formation du premier degré à partir d'écrits d'enseignants recensés. La littérature historique existante dans ce domaine est riche ; elle va permettre de nourrir notre recherche. Connaître ce que d'autres ont dit, fait et ont déjà conclu constitue un avancement et un enrichissement dans ce travail de chercheur. La longue période que nous étudions montre l'importance de l'héritage du passé qui

² Trois corpus : 20 textes d'instituteurs (1900-1914), 20 mémoires (1909-1922), 10 mémoires (1959-1968).

ne peut disparaître d'un « *coup de baguette législative* » par une réforme (Condette, 2007, p.15).

D'un bout à l'autre de l'Histoire, notre focale, c'est l'écrit à travers les programmes, en formation initiale ou continue (pour certains écrits). Comment la pratique de l'écrit peut-elle évoluer entre un mémoire de 1860 (enquête sur les besoins de l'instruction primaire pour des maîtres en cours de carrière) et un mémoire de 1999 (rédigé en formation initiale à partir de stages) ? Cette question cruciale renvoie à la nature des savoirs véhiculés par les programmes ainsi qu'au maître d'école qui a en charge depuis des siècles l'éducation et l'instruction des générations. La controverse éducation/instruction illustre les débats sur la nature du savoir depuis que la question de la transmission est soulevée. Le maître se forme-t-il seulement sur le tas ? Doit-il être exclusivement un savant avec des connaissances spécifiques ? Ou bien les concepts « savoir » et « professionnalisation » sont-ils indissociables ? Ces concepts centraux ont donc été retenus pour ce cadrage théorique et notionnel. Ce débat alimente les instances ministérielles et mérite le détour historique par les pratiques de l'écrit que nous considérons comme un des moyens possibles de construire ces savoirs. Comment l'étudiant met-il en œuvre les savoirs de sa profession dans l'écriture ? Quels savoirs la formation initiale transmet-elle pour écrire ? Il s'agit en effet de comprendre l'activité d'écriture chez le sujet en formation. Comme le précise Vanhulle (2009), le futur enseignant a une histoire antérieure à sa période de formation car les conduites langagières sont déjà présentes dans sa trajectoire sociale. Mais l'institution ne pose-t-elle pas des contraintes en matière de curriculums et de production de savoirs ?

Notre étude s'interroge sur l'évolution de ces pratiques d'écriture dans les différents dispositifs de formation. Quel rôle peut jouer l'écriture dans un processus de formation et dans le métier ? Comment articuler les différents savoirs dans l'exercice particulier que représente l'écriture ? Reuter (2004, p.10) affirme que « *l'écriture est incontournable pour objectiver la production de savoirs* » mais le pari de cette recherche est de le montrer. Un double questionnement va se poser en fonction des objectifs d'écriture selon les périodes : l'écrit en formation, un outil de professionnalisation ? L'écrit professionnel, un outil de formation ? Hofstetter et Lussi (2010) notent que les réformes contribuent à faire évoluer le processus de professionnalisation ; en témoigne la permanence des débats récurrents dont nous ferons état dans cette étude. Dans cette évolution marquée par la transmission de savoirs et savoir-faire, le processus de professionnalisation se lit à travers un certain nombre de ressources (discours politiques ministériels, textes réglementaires, rapports) et des travaux existants. En outre, les logiques de professionnalisation revêtent des formes différentes du point de vue des savoirs. Nous faisons le choix d'éclaircir ces concepts au cœur même des écrits professionnels et des instituts de formation. Nous les abordons dans cette introduction pour circonscrire au mieux notre problématique et les contextualiser autour de la littérature de référence.

Cadrage notionnel : « le savoir »

Considérant que c'est en s'appuyant sur les savoirs que les enseignants construisent leur profession, ce cadrage passe en revue le champ théorique du savoir de l'enseignement. Ces professions et la formation qui en découle ont « *suffisamment de points communs pour que cela ait du sens de les unir pour problématiser les savoirs auxquels ils se réfèrent et qui fondent leur expertise* » (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.7). La pertinence de ces objets théoriques part d'un questionnement : quels sont les savoirs spécifiques au métier d'enseignant ? Comment se traduisent-ils en formation ? De quelle façon les théoriciens s'en emparent-ils ? Quel rôle jouent-ils dans les écrits ? Hofstetter et Schneuwly (2009, p.24) se demandent de quels savoirs professionnels les professions de l'enseignement et de la formation doivent disposer pour assumer leur mandat. Nous dressons ici une ébauche de la littérature existante pour appréhender le savoir et les outils nécessaires à notre analyse. Un développement plus soutenu de cette littérature est ensuite détaillé dans le cœur de la thèse permettant ainsi un positionnement plus affirmé pour répondre à nos questions de recherche.

Nous partons de ce qui existe : qu'est-ce qui est dit sur le savoir et comment ce concept est-il représenté du point de vue des auteurs ? Pour Hofstetter et Schneuwly (2009, p.18), « savoir » peut d'abord être compris dans un sens large qui englobe savoir (des savoirs mathématiques, des savoirs littéraires, des savoirs historiques) et savoir-faire (« savoir nager », « savoir écrire », ou encore « savoir enseigner »). Mais ce concept, qui paraît simple, est compliqué d'après ces auteurs. Beillerot (2000, p.18) précise en effet que les savoirs sont d'abord produits par la nécessité des pratiques puis par des dispositifs spécialisés. D'où l'intérêt nodal de circonscrire cette notion.

Quelles définitions retiennent notre attention ? Comment inscrire ces concepts dans l'évolution de la formation des maîtres et dans l'usage qu'ils en font ? La prolifération de définitions contribuerait à perpétuer un phénomène semblable à celui de la « *tour de Babel, une sorte d'éclatement des discours* » (Raymond, 1993, p.190) mais notre objet est de clarifier l'existence des savoirs dans les écrits spécifiquement en lien avec la notion de professionnalisation. Ce questionnement débouche inévitablement sur une diversité de savoirs que nous allons tenter de problématiser. Loin s'en faut d'énumérer toutes les typologies mais plutôt d'en saisir les catégories pertinentes pour notre recherche. Gauthier (1997, p.20) attribue l'ensemble d'une typologie au « *réservoir des savoirs de l'enseignant*. » A travers une typologie foisonnante et au-delà des définitions, Hofstetter et Lussi (2010) se demandent s'il existe des savoirs de référence sur lesquels s'accorderait la profession enseignante dans son entièreté et si c'est le cas, comment ils évoluent ? Cela pose la question du rôle de l'institution et du formateur-enseignant qui forme autrui en enseignant des savoirs. « *C'est par les moyens de la mise en situation et de l'explicitation, de l'élémentation, de la monstration portant sur ces savoirs -présupposant donc des modèles de*

savoirs à enseigner- qu'agit le formateur enseignant » (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.18).

Nous tentons d'établir dans ce cadrage un état des lieux conceptuel sur lequel nous fondons l'analyse des divers savoirs rencontrés dans les écrits professionnels. C'est parce que l'acte d'enseigner est complexe qu'il exige un arrêt sur les différents types de savoirs et leur mise en relation. L'intégration des savoirs n'est réelle, pour Lévesque et Boisvert (2001, p.27), que si elle s'exprime par une démarche de nature cognitive favorisée par l'écriture. « *Ne peut-on trouver un élément interne dans le processus d'apprentissage (adulte ou enfant) qui soit en lui-même instructif et éducatif, qui permette au sujet d'entrer dans les savoirs ?* » Cette question cruciale, posée par Billouet (2010, p.102), est au centre de nos interrogations. L'écriture, condition *sine qua non* de l'apprentissage du savoir pour Billouet, est le premier outil qui s'impose dans la transmission du savoir. Dans l'acte de former, Schneuwly (2000) évoque une sémiotisation qui rend présent, par le texte, le récit, par l'exemple et d'autres procédés, ce qui est absent.

Il est capital de questionner l'emploi même du terme savoir en lien avec notre problématique tant les définitions et les enjeux sont cruciaux. Nous sélectionnons la définition de Monteil (1985) qui situe le savoir en rapport avec l'information et la connaissance. L'information étant une donnée extérieure que le sujet va stocker ; et la connaissance le résultat d'une expérience personnelle. Dans ce rapport, Monteil (1985) situe le savoir comme un produit de communication. Cette définition est au cœur de notre étude dans la mesure où l'enseignant en formation entre dans ce processus information/connaissance et dans la mesure aussi où l'écrit est un objet réalisé dans le but d'être divulgué. En ce sens, Charlot (1998) inscrit le savoir dans le rapport aux autres avec l'obligation d'apprendre et de partager. Quel que soit le concept, l'appropriation du savoir s'inscrit à la fois dans l'histoire personnelle et collective du futur enseignant : personnelle quant à la capitalisation du savoir/connaissance à constituer au cours de la formation ; collective dans les échanges entre pairs au cours de différentes situations de formation notamment. Ces connaissances, qui constituent les ressources construites par le sujet, peuvent être envisagées en elles-mêmes et devenir des savoirs (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006, p.156).

Les catégories de savoirs

La littérature scientifique distingue de façon générale deux grandes catégories : les savoirs liés à la théorie et les savoirs liés à la pratique. Nous retrouvons ces savoirs dans les curriculums de formation et à travers les stages ; les écrits des enseignants constituent un moyen privilégié pour en dégager leur existence et leur caractéristique. Barbier (1996) n'oppose pas ces savoirs, il les situe sur des plans différents ; il présuppose qu'un savoir théorique peut servir de base à un savoir pratique. Comment s'articulent la théorie et la pratique en formation ? De quelle façon s'intègrent les savoirs dans la rédaction d'un écrit ? Est-ce le même questionnement pour les experts et les novices ? En

formation initiale et continue ? Quels types de savoir le futur enseignant mobilise-t-il ? Comment ce savoir se combine-t-il aux autres ressources cognitives ? Ces questions sont centrales pour appréhender le lien entre la formation et la pratique de l'écriture. La réflexion de l'enseignant en formation porte à la fois sur les savoirs qui interagissent en classe mais aussi sur le contexte social et institutionnel de l'activité professionnelle. Nous envisagerons en cela l'angle vygotkien selon lequel la construction des savoirs professionnels est culturellement médiatisée.

Tirant parti de cette littérature et des sources étudiées, nous orientons notre recherche selon un classement en trois catégories : les savoirs de l'institution dégagés par les orientations ministérielles, les savoirs liés aux concepts théoriques et les savoirs de la pratique validés par les auteurs en lien avec la large littérature de l'enseignement. En début de formation initiale, le futur enseignant s'est déjà constitué une représentation du métier et des savoirs qui le composent mais il demeure dans une phase de questionnement nécessaire pour susciter en lui des déséquilibres l'incitant à dépasser son statut de débutant.

Quels concepts du savoir sont véhiculés dans les recherches sur la formation des enseignants ? Comment se manifestent-ils dans les écrits étudiés ? La question de la pertinence de différents types de savoirs se pose et notamment les interactions entre le savoir, la pratique et les procédés d'écriture. La formation a pour rôle de se munir d'outils conceptuels et méthodologiques (Raymond, 1993, p.198) pour guider les futurs enseignants dans cette entreprise. Elle a aussi pour but d'aider le novice à multiplier les sources de connaissances et surtout à les intégrer dans ses analyses. Notons que même si la formation est prépondérante, la démarche d'intériorisation des savoirs reste personnelle et passe par plusieurs étapes : la conscience de son propre système de valeurs, les modifications d'opinions autour de l'objet du savoir et le changement social (Barbier, 1996). Pour clarifier des situations complexes, l'étudiant en formation rencontre des savoirs d'origines diverses et doit s'attendre également à exercer son savoir dans des circonstances pratiques. Ces catégories de savoirs, recensées ci-après, font référence à la littérature existante. Face à une pluralité de savoirs et à un point de vue contrasté des auteurs, il est essentiel de sélectionner ceux que nous rencontrons dans notre étude.

La première catégorie de savoirs, dégagée dans notre étude, fait référence à ceux de l'institution scolaire. Ces savoirs renvoient à la responsabilité du maître qui est garant du respect du programme et des règlements. Ils sont définis par les textes officiels et les documents de référence liés à l'application des disciplines. Ils représentent l'institution par son champ d'activité professionnelle : plans d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, ... (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.19). Or pour Develay (2000, p.28), ces savoirs sont, ni des savoirs théoriques ni des savoirs pratiques. Dans notre thèse aussi, nous les considérons comme des savoirs à part entière, utilisés spécifiquement dans les écrits ; proches à la fois des programmes et de l'institution, ces savoirs concernent le système éducatif et font partie de la connaissance institutionnelle. Ce savoir a trait non seulement

à l'appropriation des textes mais surtout à leur compréhension et leur respect. D'où une utilisation différente dans les écrits liée à l'évolution des programmes officiels.

La deuxième catégorie de savoirs, que nous retrouvons majoritairement dans tous les écrits, représente les matières scolaires définies par les programmes ; en tant que discipline de référence ou scolaire ; ces savoirs sont différents selon le contexte et le curriculum de formation. Ils font appel à la connaissance intellectuelle et représentent l'instruction première du maître, celle qui détermine le fondement du savoir. Rey (2006, p.84), qui définit le curriculum comme une « *suite organisée de situations destinées à faire apprendre* », note un impact de l'institution en tant qu'espace spécifique pour apprendre. Dans les premiers séminaires, ils sont définis comme des « *savoirs de la tradition pédagogique* » (Gauthier, 1997, p.20) ; par la suite, ils constituent la connaissance des disciplines. Ils sont aussi pour Gauthier (1997), le savoir de la culture générale. Develay (2000, p.28) considère ce « *savoir scolaire* » comme un héritage qui se transmet de génération en génération. Ce type de savoir fonctionne comme un mode d'organisation et de conservation d'un savoir qui s'accumule historiquement (Raymond & Lenoir, 2006). Selon Develay (2000, p.29), ces savoirs ont la spécificité d'être programmables ; ils ont comme fonction sociale de vivre ensemble parce qu'ils conduisent à partager les éléments d'une culture commune (p.32). S'ils sont programmables, c'est qu'ils se situent dans un processus de changement puisque les programmes évoluent.

Ces savoirs font référence à la connaissance proprement dite de la discipline à enseigner (au sens de Chervel, 1998) ainsi qu'à la valeur scientifique qui lui est conférée. Comment valider la formation d'un enseignant s'il n'a pas acquis les principes propres de la discipline avant de la transmettre ? Levesque et Boisvert (2001, p.36) précisent que ce contenu ne se présente pas « *sous la forme d'un amas hétéroclite de faits et de théories* » mais sous la forme d'une structure à la fois « *substantive* » (organisation de concepts et principes) et « *syntaxique* » (validité). Les sciences de l'éducation font partie des contenus enseignés en termes de savoir ; ils font référence notamment à la psychologie, la sociologie de l'éducation, la philosophie de l'éducation (...). La formation accorde une place centrale à ces savoirs issus de la recherche dont nous analyserons leur évolution à travers les écrits. Ils sont relatifs aux savoirs à transmettre (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996), aux savoirs à enseigner constitués par les sciences (Altet, 2001). En effet, ces contenus dispensent, entre autres, des notions sur le développement et le comportement de l'individu au regard de l'apprentissage. Ce savoir théorique, lié à la connaissance relative aux apprenants, représente le savoir de base de la profession. Pour Levesque et Boisvert (2001, p.42), les cours enseignés constituent la dimension la plus formelle et la plus systématique de l'apprentissage à l'enseignement. Ces savoirs sont à la frontière du terrain et des difficultés inhérentes à la pratique. Chervel (1988, p.90) stipule que la transformation de ces disciplines n'a qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement. Cet ensemble de savoirs correspond aux savoirs en lien

avec les concepts théoriques que nous retrouvons dans les écrits sous forme de théories de l'apprentissage et de l'éducation. Ils sont caractérisés par le fait qu'une connaissance de base n'est jamais complète (Barbier, 1996) et qu'il convient de l'enrichir du fruit de l'expérience. Cette catégorie de savoir est, pour Charlot (1997), un outil qui éclaire le vécu mais ne dit rien sur comment aborder la pratique.

Pour les savoirs relatifs au « *comment s'y prendre ?* » (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996, p.16), nous convoquons une troisième catégorie de savoirs, ceux liés à la pratique ; ceux abordés à partir de la mobilisation dans le faire (Barbier, 1996). Pour ces auteurs, ils correspondent à des connaissances qui se réfèrent aux stratégies dont se sert l'enseignant dans l'organisation de la gestion de sa classe. Ces savoirs professionnels se composent de savoirs théoriques et de savoirs émergeant de l'expérience et de l'analyse de l'activité enseignante (Vanhulle, Perréard-Vité, Balslev & Tominska, 2010, p.72). Selon Hofstetter et Schneuwly (2009, p.19), il s'agit de « *savoirs sur l'objet de travail d'enseignement et de formation* » et sur les pratiques d'enseignement (méthodes, démarches, dispositifs, découpage des savoirs à enseigner, modalité d'organisation et de gestion). En effet, le champ de la pratique recoupe différents types de savoirs qui s'interposent : le savoir pédagogique (principes généraux d'une discipline la rendant accessible), le savoir didactique (connaissance pédagogique de la matière à enseigner). On retrouve dans certains travaux québécois et européens (Lévesque et Boisvert, 2001), le savoir didactique traité à la fois en tant que connaissance pédagogique d'une part et matière d'enseignement, d'autre part. Pour Gauthier (1997), le savoir pédagogique tend à s'affirmer en savoir d'action pédagogique : une fois prouvé scientifiquement, ce savoir est validé pour former d'autres enseignants. Nous rencontrons dans la littérature scientifique des références très diverses pour qualifier ce savoir lié à la pratique ; nous nous efforçons de retenir ceux qui concernent directement la formation des enseignants. Malglaive (1990) parle de savoirs procéduraux qui servent à la description de l'activité pédagogique. Ces connaissances procédurales sont décrites à l'aide de procédés bien différents selon le contexte et les époques dans les écrits étudiés. Pour Lang (2009, p.297), les savoirs pour enseigner, liés à l'acte professionnel, sont d'une grande variabilité : faire progresser des élèves mobilise des ressources différentes selon le niveau de classe. Ces savoirs pour enseigner, prodigués durant la formation, se manifestent quand l'enseignant entre en fonction, par sa capacité à transposer les savoirs disciplinaires en savoirs « à enseigner » (Hofstetter & Lussi, 2010). C'est à travers la pratique des stages que ces savoirs sont le plus souvent sollicités mais pas seulement. Malglaive (1990) situe cette approche du point de vue du savoir du praticien et de l'expérience personnelle. En tant que savoir à acquérir dans la formation initiale, ces savoirs seraient ceux que les enseignants expriment avoir construit et avoir transformé lors des stages. Comment sont retranscrites ces expériences et quels savoirs sont mobilisés ? Nous pensons comme Gomez (2001, p.25) entre autres, qu'une majorité de théoriciens a la conviction qu'il existe des

savoirs spécifiques au métier d'enseignant ; nous les recherchons dans la formation et les analysons à travers les écrits tout en restant conscient que la nature de ces savoirs reste complexe. Hofstetter et Schneuwly (2009, p.17) placent les savoirs formalisés au centre de la réflexion, en tentant de conceptualiser leur rôle dans les professions de l'enseignement et de la formation. Par ailleurs, les connaissances ne sont pas figées dans l'action, les enseignants sont en permanence confrontés à la nécessité de réfléchir à de nouveaux savoirs (Lévesque & Boisvert, p.41, 2001). Peut-on parler d'expérience en formation ? Qu'en est-il dans les écrits ? Comment l'expérience s'intègre-t-elle dans l'histoire personnelle et se socialise-t-elle au sein des pratiques professionnelles ? Un des points d'achoppements pour Ulmann (2013, p.142) tient au fait qu'exercer un métier ne constitue pas *de facto* une expérience.

L'expérience s'inscrit dans les comportements, les connaissances, les manières de faire et de penser de l'individu ; présente dès les premiers séminaires, elle est traduite dans l'histoire de la formation par la formation sur le tas. C'est lors de la rencontre de situations inédites que des transformations individuelles, sociales et collectives peuvent s'opérer. En fonction de la durée de la formation (très fluctuante tout au long de l'histoire) et du nombre d'heures de stages, l'expérience est plus ou moins longue. En outre, force est de tenir compte qu'en formation, l'expérience peut être liée à des facteurs émotionnels (le stress, les déceptions, le jugement professionnel...) d'où l'importance du temps de la construction de l'expérience. La pratique du stagiaire en formation reflète ce qu'il est en tant qu'individu, dans ses actions et dans l'expérience qu'il construit. Le futur enseignant agit donc comme un « *filtre inévitable des composantes de son agir pédagogique* » (Lévesque & Boisvert, p.39, 2001). Certains auteurs attribuent une place essentielle au savoir de l'expérience ; Tardif, Lessard et Lahaye (1991) le considèrent comme le seul savoir reconnu par la profession. Pour Tardif (1993), ces savoirs requièrent une exposition directe et répétée à des situations similaires avant que des programmes d'action se mettent en place. Leboterf (1997) va au-delà de cette idée, pour lui, reconstruire l'expérience à un pouvoir formateur. A condition, pour Ulmann (2013, p.142), de considérer les expériences comme singulières et inédites car elles constituent des épreuves qui nécessitent une habileté. Gauthier (1997) compare le savoir d'expérience à l'habitude développée par l'enseignant, pour faire face à certaines situations. Le terme « expérience » est entré dans le lexique courant pour désigner l'importance de l'activité dans la « *construction des savoirs pratiques, et plus largement comme vecteur de professionnalisation* » (Osty, 2013, p.29). Ces savoirs professionnels prennent forme « *au carrefour des savoirs de référence formatés dans un discours académique et des savoirs qui s'ébauchent à partir de situations concrètes dont la compréhension n'est pas aisée.* » (Vanhulle, 2009, p.170) Ces situations concrètes sont repérées dans les écrits étudiés : elles représentent les savoirs pratiques ou d'action qui sont l'objet de nombreux travaux depuis les années 1970. La terminologie des savoirs d'action est notamment de plus en plus utilisée dans les domaines de l'éducation et de la formation. C'est dans l'activité professionnelle que la réflexivité

peut prendre sa place et nous allons chercher à montrer comment l'écrit peut en être l'outil le plus pertinent. Habermas (1974) postule que cette démarche fait appel à la conscience et à la prise en charge de son propre développement professionnel, que l'on soit novice ou expert. A travers ce développement, nous étudions comment la réflexion par l'écrit peut conduire à un processus d'évolution et d'intégration des pratiques. Pour cela, nous ferons référence au concept de formation réflexive étudié par Schön (1994) qui préconise une réflexion en amont, au moment de la préparation et après l'action pédagogique. Pour Jobert (1990), ce retour réflexif est un processus qui peut conduire à la transformation de l'expérience en connaissances. Or un questionnement demeure. Celui de concevoir, en formation initiale, l'articulation entre les savoirs de référence véhiculés par la formation et les expériences de terrain. En effet, Vanhulle (2009, p.168) soulève une double problématique. *« D'une part, la logique académique s'intéresse en priorité à la maîtrise de théories et de modèles d'intelligibilité susceptibles de fournir des savoirs de référence pour penser les pratiques professionnelles. D'autre part, la logique des compétences se réfère avant tout à l'action : c'est dans les situations de travail effectives que les compétences se manifestent. »* Vanhulle (2009) pose des questions essentielles qui font écho à notre recherche : comment fabrique-t-on du savoir singulier ou de la connaissance ? Comment saisir cette frontière poreuse où s'interpénètrent des savoirs sociaux externes et des savoirs appropriés par les sujets ? Comment rendre les savoirs accessibles ? Pour comparer avec le modèle primaire de formation suisse, ce qui en spécifie l'évolution, c'est la prééminence de savoirs fondant l'expertise professionnelle - cours normaux, méthodes d'enseignement, didactique générale, différenciée suivant les branches scolaires, pédagogie, sciences de l'éducation – (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p. 25).

Pour certains auteurs, ces savoirs sont à considérer comme un point d'ancrage pour questionner la formation et les écrits. Ils témoignent à la fois de l'importance et de la complexité de cette notion. En effet, les savoirs étudiés concernent aussi bien le champ théorique, relatif aux connaissances, que pratique, relatif aux situations. La rencontre de ces savoirs est mise en jeu dans les préparations de séances, dans les écrits et dans les stages. C'est l'amalgame de ces savoirs qui forge le concept de professionnalisation ; le plus fécond n'est pas de les opposer mais de les distinguer. Pourtant la formation initiale n'autorise pas de façon systématique une clarification de ces savoirs, notamment en raison de la fragmentation des activités de formation (cours, modules, séminaires et stages). Même la recherche, précisent Lévesque et Boisvert (2001, p.41), laisse l'impression que ces savoirs se subdivisent en domaines isolés les uns des autres. En effet, l'apprentissage de ce savoir n'a rien de progressif, il se présente au contraire comme un parcours. La formation joue alors un rôle fondamental d'impulsion et de clarification. Popkewitz et Novoa (2001, p.6) précisent que dans l'analyse des programmes, il faut aussi regarder comment les nouvelles pédagogies du début du 20^e siècle sont porteuses de conceptions morales sur l'enfant et son développement.

Comment la formation intervient-elle pour transmettre ces savoirs ? Quelles médiations existent-ils entre ces différents types de savoirs ? L'étudiant est-il outillé pour combiner ces savoirs ? Dans un ancrage historique, Hofstetter et Lussi (2010) se demandent si ces savoirs sont ceux qui assurent une reconnaissance sociale aux professions de l'enseignement.

Cadrage notionnel : « la professionnalisation »

Plusieurs auteurs s'emparent de cette notion très controversée et nous prendrons appui sur un bon nombre d'entre eux, français et étrangers, pour mettre en lumière notre argumentation. De nombreuses approches sont envisagées mais nous mettons une focale sur l'évolution de la professionnalisation de la formation dans les programmes et à travers l'écrit. Pour Popkewitz (2001), les discours de professionnalisation ont entraîné des prises de positions particulières sur l'histoire des savoirs. Au regard de la spécificité de notre étude, il est important de retenir le rôle de l'université dans la construction d'un savoir spécifique au métier. En effet, l'introduction des programmes de formation à l'université reflète la volonté de formaliser ces savoirs dans le but de donner des outils aux futurs enseignants. Depuis quand et dans quel contexte peut-on parler de professionnalisation ? Une forme de ce débat prend sa source en même temps que l'existence des premiers maîtres d'école et des contenus à transmettre. La question de la formation passe par des médiations entre les différents savoirs reconnus au fil des institutions, cela dès les premiers séminaires³. Il est incontournable de s'interroger sur les premiers stigmates de la formation professionnelle. Comment se traduit cette évolution dans les dispositifs de formation ? Comment est visible ce processus dans les écrits étudiés ? La nature diverse de ces écrits nous amène à nous questionner sur le rôle fondamental de l'écriture.

Est-on dans un processus de professionnalisation en rédigeant la description de son métier (pour les besoins d'une enquête) ou fait-on état d'un développement professionnel ? Nous clarifierons cette nuance au fil de l'analyse conceptuelle et des écrits concernés.

Pour cerner l'évolution du métier d'enseignant et l'intégrer dans notre problématique, clarifions en premier lieu les concepts « profession » et « professionnalisation. » Apparue au début du 20^e siècle dans la sociologie des professions pour désigner le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, la notion de professionnalisation est de plus en plus utilisée en Europe et dans l'univers de la formation professionnelle. Le processus de professionnalisation mène à une reconnaissance officielle de l'activité professionnelle et à une sorte de contrat entre le groupe professionnel, la société et l'Etat (Lessard, 2000,

³ Nous ne développerons pas ici le contenu des premières expériences pédagogiques, celui-ci est réalisé dans le corps de la thèse.

p.94). Le dictionnaire Robert⁴ donne deux sens au terme profession : « *une occupation déterminée dont on peut tirer les moyens d'existence* » et « *un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent* » (1968, p.1399). Lessard (2000, p.93) situe la professionnalisation dans le passage du premier sens au second, et par un groupe occupationnel donné comme la capacité de se construire une identité et de la faire reconnaître en fonction du second sens du terme. Les professions se définissent aussi « *comme des activités non manuelles, exercées de manière régulière, qui requièrent une formation longue et exigeante, en général de niveau supérieur ou tertiaire, proposant des savoirs professionnels généralisables et théoriques, dont la maîtrise est sanctionnée par des examens reconnus.* » (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, p.278) Les professions comme les métiers sont donc des activités socialement reconnues exercées par des individus pour subvenir à leurs besoins. Bourdoncle (1993) attribue des caractéristiques distinctives aux professions, telles que l'autonomie dans l'exercice et l'expertise. Pour rejoindre la définition des auteurs ci-dessus (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004) la formation universitaire s'avère être une voie privilégiée pour la maîtrise des contenus à transmettre, cela dès le 20^e siècle. En Suisse comme dans d'autres pays, la question de l'universitarisation se pose dès l'instauration de l'instruction publique (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, p.31). Dans la littérature anglo-saxonne (Bourdoncle, 1990, 1993), la professionnalisation est considérée comme un processus historique au cours duquel « *un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître son activité ainsi que lui-même, maître d'un savoir et d'un savoir-faire.* » (Lessard, 2000, p.93) Pour Lang (2001, p.96), elle est investie d'un message d'amélioration d'une position sociale. En Argentine, dans les années 1990, la professionnalisation est une préoccupation : l'idée que l'enseignant se transforme en un autre type de praticien, plus orienté vers les savoirs théoriques reçoit un large soutien (Dussel, 2001, p.71). Au détour de chaque institution de formation se pose la question des savoirs légitimes à enseigner et des instances mandatées pour élaborer ces savoirs. Selon Popkewitz et Novoa (2001, p.8), l'enseignant professionnel tend à être « *fabriqué* » comme quelqu'un qui doit accepter la diversité et se former tout au long de la vie. Wittorski (2011, p.6) retient aussi cette idée de « *fabrication* » de l'enseignant avec la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation. Le rôle de la formation des maîtres vise à privilégier la reconnaissance et la maîtrise de ces savoirs. Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, l'intention de professionnaliser passe par les cursus de formation pour Wittorski (2011, p.5). L'évolution de la professionnalisation correspond à une lente maturation faite d'avancées, de replis et de contradictions (Hofstetter & Lussi, 2010, p.117).

⁴ Les définitions sont issues de l'article de Lessard (2000, p.93) : « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. »

Notre questionnement de départ est de nous interroger sur le statut de ces savoirs et de chercher s'ils constituent un champ de référence dans le but de professionnaliser la formation. Le postulat est alors de maîtriser les savoirs disciplinaires de base pour apprendre à les enseigner ensuite. La transmission de ces savoirs relève du formateur qui est une pièce-maîtresse dans le processus de professionnalisation. Hofstetter et Schneuwly (2009, p.19) stipulent que l'activité du formateur-enseignant consiste à « *enseigner des savoirs au sens d'énoncés communicables et solidement validés.* » Comment cette évolution se traduit-elle dans les curriculums et les écrits ? De quels indicateurs disposons-nous en formation pour jauger la professionnalisation ? Au cours de sa formation, l'étudiant fonctionne par l'appropriation des savoirs de référence pour (se) penser (dans) la profession et il intègre ces savoirs grâce à des « *mécanismes d'autorégulation dans ses manières de penser et d'ajuster son agir.* » (Vanhulle, 2009, p.165) Il apprend ainsi à développer des gestes en lien avec la pratique dans les circonstances variées, que ce soit de façon formelle ou informelle, seul ou en interaction. La professionnalisation est de plus en plus utilisée pour désigner le développement de ces actions qui sont, pour Bourdoncle (1993), associées à une intention d'élaboration et d'actualisation des compétences. Ce concept de professionnalisation est donc caractérisé par l'existence de savoirs et de compétences propres au groupe professionnel. Le besoin de formation s'étant fortement diversifié au fil de l'histoire de l'enseignement, l'introduction du terme « *professionnalisation* » s'inscrit dans cette évolution pour Charraud (2011, p.20) et implique une responsabilité sociale.

Notre recherche est bien au cœur de ces définitions et la formation joue un rôle de spectre : nous questionnons les savoirs, leur évolution, leur résistance au changement, leur pérennisation à travers les écrits. Nous voulons montrer comment ce corpus de savoirs, identifiés par les chercheurs, fonde la pratique et la professionnalisation du métier d'enseignant. Selon Hofstetter et Lussi (2010, p.145), la formation joue un « *rôle de viatique pour enseigner les savoirs formalisés en vue d'une professionnalisation.* » Malgré les débats récurrents qui jalonnent l'histoire des formations à l'enseignement, « *on observe de nos jours dans le monde occidental la présence d'institutions de formation de niveau tertiaire qui dispensent des contenus de savoirs formalisés* (p.148). » La responsabilité du métier exige *de facto* une formation de haut niveau avec des savoirs de référence qui permettent de construire des modes de gestion de classe et des démarches pédagogiques. Pour Tardif et Borges (2009) aussi, la professionnalisation est liée à l'universitarisation, à l'intégration de la recherche, à un référentiel de compétences et surtout à la place de la pratique. Comment les formations s'y prennent-elles pour répondre à ces exigences ? Parviennent-elles à prendre en compte la pluralité et la complexité de ces savoirs en favorisant la maîtrise ? De quelle façon ces savoirs sont-ils rendus efficaces au cours des stages et des écrits ?

Le rôle délicat de la formation, pour Hofstetter et Schneuwly (2009, p.19), réside dans la capacité à transposer les savoirs scientifiques en

savoirs à enseigner. En outre, pour l'étudiant, la formation est un double cheminement parsemé d'embûches : *« les savoirs qui se construisent dans l'alternance ne s'emboîtent pas de manière naturelle. »* (Vanhulle, 2009, p.165) Le rôle de la formation, si celle-ci se veut professionnelle, est d'apprendre au futur enseignant à gérer deux moments : le long terme avec la planification de son année et le court terme avec la multiplicité des prises de décision, lors des stages notamment. Vanhulle (2009, p.165) rejoint ce point de vue car maîtriser des théories de référence, d'une part, et apprendre dans l'action et de l'action (ou expérience) d'autre part, relèvent à la fois de *« processus d'apprentissage a priori séparés et qui se déroulent dans des temporalités différentes. »* Former implique donc de disposer de savoirs pour l'effectuer (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.19).

Vanhulle apporte un éclairage à notre raisonnement. Dans la réalité, est plutôt *« professionnel l'enseignant qui parvient à se situer dans la recherche d'équilibres entre les cadres prescrits, les contextes où il œuvre et ses propres représentations notamment de l'acte d'enseigner et de faire apprendre. »* (Vanhulle, 2009, p.167) Or dans l'idéal, est attendue une personne capable de mobiliser des connaissances et des compétences adaptées aux situations, *« depuis la mise en œuvre de routines efficaces jusqu'à la prise de décisions adéquates face aux imprévus. »* (Vanhulle, 2009, p.166) Les stages correspondent à cette réalité car ils permettent d'appréhender la pratique. Mais ils ont des finalités différentes selon les périodes et les contextes ; l'écrit, à partir du stage, constitue le reflet de la formation et des savoirs dispensés. Grâce aux stages, les futurs enseignants procèdent à l'analyse écrite de leur pratique ou observation de pratique. Les écrits sont à cet effet, des éléments essentiels pour gérer l'articulation théorie-pratique. Ils représentent, pour Lévesque et Boisvert (2001, p.44), *« des objets de construction et de développement d'un savoir-agir professionnel. »* Fabre et Lang (2000, p.45) stipulent qu'on ne peut parler de professionnalisation dans les écrits sans prendre en compte *« un espace quadripolaire : le terrain, les savoirs universitaires, les normes et la recherche. »* Les écrits sont bien au centre de la question de professionnalisation. Contiennent-ils toutes ces dimensions citées par Fabre et Lang ? Peuvent-ils contribuer à faire du futur enseignant un professionnel responsable, capable d'assumer des choix stratégiques ? Le propre de la professionnalisation consisterait à s'appuyer sur l'articulation de la pratique de la classe (stages) et l'éclairage théorique qui la fonde et qui en émerge. Or le stage ne saurait être le seul lieu et le seul temps de formation à la pratique (Perrenoud, 1996, p.247), il représente le projet de l'institution tout entière.

Notre tâche n'est pas aisée : c'est en suivant l'évolution des contenus (programmes théoriques et pratiques) des institutions de formation (séminaires, Ecole normale, IUFM) que nous prélevons ces indices de professionnalisation spécifiquement à travers les écrits. L'analyse de la formation des instituteurs est en outre un secteur clé pour saisir ces enjeux. Selon Zay (1998, p.64) c'est la seule dans laquelle s'est développée *« une formation professionnelle ancienne, initiale et*

continue. » Elle représente, pour Hofstetter et Schneuwly (2009, p.21), un « *processus historique dans lequel s'institutionnalise la formation des enseignants et où se (re-)définissent leurs savoirs.* » En cela, elle est depuis plus d'un siècle considérée par les pouvoirs publics comme la base d'un changement de société. Enseigner est un métier de pensée fondé sur une réflexion : « *qu'enseigner ? A quelles fins sociales et éducatives ?* » (Vanhulle, 2009, p.168) Wittorski et Bailleul (2012, p.53) s'interrogent également sur l'intention sociale de professionnalisation.

L'écrit : au cœur de la recherche

La mission de l'école, par-delà l'acquisition des savoirs de base, consiste à favoriser l'insertion, au sens large du terme, c'est-à-dire la possibilité pour chacun de trouver sa place en tant que citoyen du monde, dans la famille, à l'école, en formation... (Bréant, 2003, p.25). Cette dynamique de socialisation passe par un apprentissage capital, celui de l'écriture. A l'école, la « *hiérarchie des savoirs de l'écrit* » (Bautier, 2009, p.12) construit des modes de penser spécifiques. Ces apprentissages prennent racine dans des situations antérieures scolaires et universitaires ; pour Bautier et Rochex (1998), les étudiants deviennent tributaires des représentations qu'ils se font du langage et de l'écriture scolaire. Bautier (2009, p.12) parle de « *socialisation cognitive* » conduisant à la littéracie, c'est-à-dire à une « *forme simultanée de pensée, de langue et de langage nécessaire aux apprentissages scolaires et à l'intégration sociale.* » Selon le point de vue de Presse (2003, p.70), « *l'écriture est une pratique sociale qui joue un rôle social.* » En effet, développer son rapport au savoir écrire permet de rentrer dans une communauté spécifique mais faut-il encore être reconnu ? Ecrire est ainsi chargé d'enjeux dont tout dispositif de formation doit se saisir. En outre, Cros (2012, p.25), soutient l'idée, qu'à l'époque où se développent les médias oraux et visuels, « *l'écriture acquiert droit de cité d'une manière plus forte et différente de celle de jadis.* »

La pratique de l'écrit dans l'enseignement apparaît avec la nécessité de communiquer le savoir, une progression marquante pour les enseignants chargés de transmettre ce signe de culture. Comment les écrits véhiculent-ils cette modalité spécifique de penser, dire ? Quels sont les besoins suscités par l'écriture ? L'écrit a-t-il les mêmes enjeux dans une activité personnelle et institutionnelle ? Ces questions ouvrent le débat du rôle de l'écriture : socialisation du métier (Cros, 2012) ? Construction de la pensée (Piaget, Guigue-Durning, Vanhulle) ? Support de la construction de savoirs et de la profession ? Professionnalisation, réflexivité ? Pour Cros (2012, p.26), les procédures et processus sont centraux pour une professionnalisation à travers l'écriture. Toutefois, elle fait la distinction entre écriture professionnelle qui consiste à fournir des écrits indispensables à l'exercice de sa profession et l'écriture sur sa pratique qui recouvre la traduction en traces écrites d'une réalité (Cros, 2003, p.45).

Le besoin d'écrire pour formaliser sa pratique ou rendre disponible un savoir apparaît dès les premiers séminaires ; en attestent les nombreux

ouvrages de maîtres et de pédagogues. En fonction du contexte ou de la demande institutionnelle, l'exigence de l'écriture diffère. Ecrire pour exposer les besoins de l'instruction primaire ou rédiger un écrit de validation requiert-il les mêmes compétences ? Les instituteurs ont-ils recours au même discours ? Les savoirs sont-ils convoités de la même façon ? Tout passage est délicat, celui de lecteur à celui de scripteur, celui d'élève-maître à celui de maître, celui d'étudiant à celui de stagiaire. Quelle que soit la situation, les conditions de départ sont nouvelles et difficiles. C'est en recourant à la recherche dans ses ancrages théoriques divers que nous pourrions identifier les impacts de l'écriture. En s'appuyant sur les travaux de Vygotski (1934), le langage, qu'il soit oral ou écrit, s'inscrit dans une continuité dans laquelle les règles spécifiques doivent faire l'objet d'apprentissage. Pour Presse (2003, p.77), c'est grâce à l'oral, en interrogeant les présupposés et les implicites que peut s'opérer une transformation du texte. L'écriture est sans conteste une activité complexe qui se réfère à de nombreux travaux scientifiques. Or la difficulté ajoutée à cette recherche est de croiser les enjeux de l'écriture en formation avec la professionnalisation. L'amélioration des compétences enseignantes ne se relie pas automatiquement au fait de mieux écrire sa pratique. Questionner communément les rapports savoirs/écriture/professionnalisation génère une approche particulière qui est à envisager du côté de l'évolution de l'écriture en tant que place dans la société enseignante. En effet, écrire sa pratique en la théorisant, c'est « *reconstituer des chemins chargés d'incertitude et de tâtonnements* » (Vanhulle, 2009, p.170) et prendre conscience de dimensions non réalisées de l'expérience. Guigue-Durning (2003, p.17) ajoute qu'on ne peut apprendre à conduire sa pensée indépendamment des procédures et des contenus de savoirs porteurs d'un sens social et culturel.

Ecrire amène à s'interroger sur les conceptions utilitaires et instrumentalistes de l'écriture, de se confronter au code de la langue et surtout de promouvoir la valorisation et la reconnaissance de la personne qui écrit (Bréant, 2003, p.25). Pour Bréant (2003, p.26), c'est l'occasion d'analyser la nature des savoirs qui se construisent lors des passages entre différentes postures d'écriture (posture de création, réflexive, de recherche universitaire). Ces différentes postures ne se développeraient pas toutes sans l'impact du dispositif de formation. Reuter (2004, p. 10) précise que la formation est le lieu qui permet de manifester que l'on a acquis savoirs et savoir-faire.

Ecrire sur sa pratique professionnelle est une démarche inhabituelle pour l'étudiant en formation, elle fait intervenir une dimension de « *communication différée* » (Barbier, 2006, p.71). Ecrire sur sa pratique revient à s'interroger sur la pratique proprement dite ? Est-ce l'action elle-même ? Ce qu'il en reste ? Cros (2003, p.44) se demande si ce qu'il en reste est restitué par une mémoire fidèle ? Pour Beillerot (1989), la pratique renvoie aux procédés pour faire ; d'un côté, les gestes, le langage, de l'autre les objectifs, les stratégies.

Au-delà de l'activité mentale requise, cet exercice d'écriture a pour objectif d'aboutir à la réalisation d'un travail original et diffusé ; il est « *incontestablement un média de communication* » pour Cros (2012,

p.25). Il représente un enjeu fondamental de la formation sachant que s'ajoute à cela le risque institutionnel de par son caractère possible de validation. Ecrire à l'université ne requiert pas les mêmes pratiques qu'écrire en formation. Tous les étudiants possèdent des prérequis d'écriture, mais selon Presse (2003, p.70), les écrits produits à l'université bénéficient d'une telle image que les étudiants peuvent rencontrer des difficultés. En outre n'y a-t-il pas un paradoxe à parler de sujet écrivant dans le cadre de validation ? Champy-Remoussenard (2003, p.35) pose une question fondamentale à propos de la mise en mots de l'activité professionnelle dans le secteur éducatif : « *écrire sur les pratiques professionnelles développe-t-il des compétences professionnelles ?*⁵ » La mise en mots exige une transformation du rapport au langage qui tient de l'autorisation à écrire en dehors des mots convenus, ceux du travail prescrit. Toute expérience d'écriture sur l'activité professionnelle doit donc être précédée d'un travail de déconstruction/reconstruction du rapport au langage (Champy-Remoussenard, 2003, p.36). Comme la pensée Vygotskienne, selon laquelle l'activité d'écriture est au centre de processus constructeurs de la pensée. Bautier (2009, p.13) fait référence à des « *habitudes cognitives* » qui impliquent des conditions spécifiques d'acquisition. Nous concevons l'écriture en formation comme un acte essentiel ayant prise sur des pratiques professionnelles.

Dans cette perspective, l'écriture suscite une parole sur le « faire » qui aide à conscientiser les actions. Gippet et Jorro (2000, p.113) optent pour la recherche d'une « *posture d'écrivain* » à tout moment de l'activité. Cette posture permet de reconsidérer son écrit et de le modifier à différentes étapes du parcours. Pour « dire le faire », l'écrivain se place dans un processus dynamique en lien avec son vécu. Quel que soit le document à rédiger, « *l'écrit est une activité qui requiert du temps et suppose un ralentissement, un arrêt de l'action* » pour permettre une distanciation (Guigue-Durning, 1995, p.63). Cette distanciation se joue dans le rapport qu'entretient l'enseignant avec son métier et les savoirs qu'il mobilise. Dans ce contexte, la rédaction post-séquence permet au stagiaire d'analyser son propre vécu. C'est à travers ce type d'écriture que nous nous demandons si écrire en formation peut être considéré comme facteur de réflexivité. Peut-on considérer que l'écriture enrichit la pratique et la rend plus performante ? Nous tenterons de le démontrer. Le discours tenu par ceux qui mettent en place des dispositifs incluant l'écriture dans les modalités de formation s'appuient sur des caractères spécifiques de l'écriture et sur des travaux contemporains sur les potentielles facultés de l'écriture à élever le niveau de performance professionnelle (Cros, 2003, p.41)⁶. Chabanne et Bucheton (2002, p.3) considèrent le langage comme « *naturellement et intrinsèquement réfléchi dès lors qu'on pose que toute activité*

⁵ Question posée dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif. Recherche n°90453 dirigée par Cros, Mission Innovation et Recherche (1994-2002).

⁶ Par exemple, l'arrivée du mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants appartient à cette hypothèse.

langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective ». Ce degré de réflexivité est variable selon les situations. Pour l'écriture universitaire en l'occurrence, la démarche est celle du questionnement et de la norme. Elle est donc chargée d'enjeux sans négliger le fait que l'origine sociale et les expériences antérieures jouent un rôle. En effet, pour Cros (2012, p.34), le processus d'écriture sur sa pratique est la résultante d'une conjugaison entre le social et le personnel. Que recherchent les institutions de formation en engageant les futurs enseignants à écrire sur leurs pratiques ? Reuter (2004, p.11) ajoute à ce questionnement que l'écriture est indispensable pour organiser la recevabilité de la recherche.

Ne perdons pas de vue également que la question des écrits professionnels correspond à leur inscription dans la pratique au quotidien et ce pour la majorité des écrits analysés. Pour Baillat (2001, p. 14) « *l'écriture professionnelle représente toute pratique visant par le biais de la formulation écrite, à donner à voir un élément de la pratique professionnelle.* » Au vu de ces caractéristiques, il est possible de considérer l'écriture, non plus comme un simple outil de communication mais aussi comme un mode d'organisation de l'activité professionnelle. En imposant un travail sur sa propre pensée (Guigue-Durning, 1995, p.53), l'étudiant se pose des questions et régule sa pratique par le biais de l'écrit. Quels sont les processus mis en œuvre lors de ces pratiques d'écriture ? Quels rapports écriture/savoirs ? Comment l'écrit peut-il être un outil de réflexivité ? Un outil de construction identitaire ? De quelle façon peut-il s'inscrire dans un rôle de professionnalisation ? L'interrogation des enjeux de l'écriture nous amène à penser qu'en formation, écrire est à entreprendre comme un apprentissage et non un comme un acquis. C'est le point de vue de différents auteurs (Piaget, Vygotski, Vanhulle, Presse,...) qui considèrent la réalisation de cet apprentissage dans la zone proximale de développement des étudiants. Pour Vygotski (1985), des expériences cruciales sont vécues à l'intérieur de cette zone ; elles proviennent de situations d'apprentissage marquées par des événements perturbants ou imprévus qui enclenchent une restructuration de la pensée (dans Vanhulle, 2009). L'écrit s'apprend et s'apparente au « *bricolage* » (de Certeau, 1990, p.205) qui suppose une suite d'opérations gestuelles et mentales caractéristiques d'une société. On passe ainsi, pour Barré de Miniac (2003, p.5), de « *l'apprentissage de l'écriture à l'apprentissage par l'écriture* » qui se trouve au cœur des processus de formation. Cette auteure soulève la question de la place « *frontières étanches* » de ces apprentissages.

Force est de tenir compte du contexte et des modalités des différents écrits pour rechercher leur(s) rôle(s) réflexif, identitaire, professionnel et/ou professionnalisant qu'ils pourraient dégager. Pour les écrits rédigés à partir de l'expérience (1860/1900), les maîtres expriment davantage ce que représente le métier pour eux. Pour les écrits de formation (de 1909 à 1999), nous sommes face à des novices qui découvrent le métier. Ils se retrouvent face à des savoirs acquis en formation qu'ils doivent apprendre à mobiliser dans l'écrit. L'écueil des débutants pour Tochon (2002, p.1) réside dans le fait qu'ils n'ont pas encore intériorisé les critères qui leur permettent de juger leur action. Ils n'ont pas non plus la

connaissance de leur propre fonctionnement sur l'action ni sur la façon dont ils l'ont acquise. Alors comment peuvent-ils transférer à d'autres situations ? Pour Meirieu (1999, p.137), l'élaboration de métaconnaissances, c'est-à-dire la manière d'acquérir et d'étendre ses savoirs, est une étape incontournable. En outre, la durée de la formation variant selon les périodes, cela joue un rôle dans l'écriture.

En s'appuyant sur un certain nombre d'écrits (corpus étudié) et à la lumière de la littérature scientifique, nous cherchons à démontrer comment l'écriture agit sur l'individu formé ou en cours de formation. Comment peut-elle contribuer à construire son identité professionnelle ? En quoi l'activité d'écriture peut-elle préparer à la pratique ou en rendre compte ? Parmi les écrits étudiés, quels sont ceux susceptibles d'aider l'enseignant à construire sa posture ? Existerait-il d'autres façons d'écrire plus révélatrices de la construction de la professionnalité ? Des questions fondamentales émergent pour comprendre l'impact de l'écriture. Celles-ci sont directement en lien avec le rôle de la formation, les formateurs et les personnes formées ; cet aspect triangulaire évoque l'investissement de chacun. Vanhulle (2009, p.174) l'explique clairement : importance de l'attitude régulatrice du formateur, de la recherche des outils scientifiques de la formation et du développement potentiel des personnes.

La formation : un espace pour l'écriture ?

Le problème de la formation se pose très tôt en termes de nécessité. Comment former ? On demande à des enseignants chevronnés d'étendre leur service, de partager leur savoir. La formation trouve ses racines au 19^e siècle dans les compagnonnages (Prost, 2006, p.14). Au milieu des années 1960, on ne faisait pas de formation de formateurs, on formait à la psychosociologie, à la relation ; ce qui apportait un plus aux instituteurs (Malglaive & Laot, 2006, p.74). A partir des années 1970, une « *méthodologie professionnelle de l'action* » (p.76) s'est progressivement mise en place. Le formateur est une personne qui forme, éduque, instruit. Ces différentes actions peuvent aller du simple conseil à l'apport d'outils et de documents. En référence à Durkheim (1938, p.24), c'est en cherchant dans le passé de la formation que l'on peut trouver une explication de la situation actuelle : « *le présent sort du passé, en dérive et le continue.* » Former des formateurs s'impose comme une condition *sine qua non* du développement économique et social (Laot, 2006, p.7).

Un des points centraux de la formation initiale, c'est la nécessité de recourir à une pensée pédagogique pour médiatiser la rencontre entre l'institutionnel et ce qui dans la classe ne peut être vécu qu'à la première personne par le maître (Crinon & Fersing, 2010, p.83). La professionnalisation commence en formation puis c'est un processus vécu par les individus tout au long de leur vie. Ce processus relève d'apprentissages aux modalités variées parmi lesquelles figurent des formations structurées dans leur contenu et leur déroulement (Charraud, 2011, p.21). Les écoles correspondent à ces milieux structurés selon Laot et Malglaive (2006, p.77) et cela bien en amont de la Révolution. La

formation des adultes s'est idéologiquement construite contre l'école avec une forte influence de l'éducation populaire. L'école est sélective, l'éducation populaire au contraire se veut généreuse et utopiste, elle vise à donner à tous accès à la culture (Malglaive & Laot, 2006, p.73). L'histoire le montre, la formation est liée aux problèmes tels qu'ils se posent à un moment donné, dans un contexte donné. Pour Gonnin-Bolo et Lemaître (2005, p.33), nombre de formations professionnelles à cursus long (médecin, ingénieur, enseignant, avocat, ...) ont dans leurs objectifs de développer une compétence particulière à la problématisation. En formation, cette capacité à problématiser s'évalue généralement à travers les stages et un écrit. L'enclenchement d'un processus de formation entraîne le changement, aussi bien du côté des formateurs que des formés, dans la vie personnelle et professionnelle de chacun. A travers le processus de formation, le professionnel s'approprie les différentes composantes de son travail en conduisant des « *actions propres, autonomes et réfléchies* » (Vanhulle, 2009, p.168).

Peut-on envisager la formation initiale et la formation continue sous le même angle ? Selon Imbert (1991, p.79), la formation initiale peut être moins longue car elle ne peut prétendre donner « *un bagage pour la vie* » ; en revanche, elle peut être plus dynamique pour poser les jalons de projets personnels et professionnels. Vanhulle (2009, p.178) considère la formation initiale des enseignants comme ne pouvant dépendre des « *seuls compagnons de la profession* », elle oblige à développer des « *rapports fins à la profession* » (p.173). Dès sa titularisation, l'enseignant doit pouvoir puiser dans son potentiel de formation pour agencer son métier sur du long terme. Repenser la conception d'un dispositif spécifique en posant la nécessité logique de l'une par rapport à l'autre, c'est saisir la problématique de la formation dans sa complexité. L'écriture en formation est au cœur de cette complexité : former à l'écriture professionnelle est une composante essentielle à prendre en compte dans les méthodes et les pratiques. En tant que « *pratique sociale* » (Cros, 2012, p.26), l'écriture conduit à une subjectivation des savoirs au sens de Vygotski, marquée par des tensions avec lesquelles l'étudiant doit composer pour se constituer en tant que sujet inscrit dans un rôle social (Vanhulle, 2009, p.168). Cette subjectivation des savoirs dépend des transactions entre expérience et confrontation aux savoirs en circulation dans les espaces de formation (Vanhulle, 2009, p.168). D'où l'intérêt de questionner les dispositifs de formation en tant que lieux d'écriture.

B. Construction de la problématique et repérages méthodologiques

La particularité de cette thèse réside dans le fait que le point de départ est l'existence de l'analyse d'un corpus d'écrits professionnels de formation des enseignants (périodes 1985/1987-1994/1999). Des

premiers résultats ont été présentés lors de colloques⁷ et ont également fait l'objet d'articles de revues scientifiques⁸. Cette ébauche a donné quelques éléments significatifs considérés comme un vivier qui demandait à être exploité. En effet, ce travail de recherche a surtout ouvert une brèche sur la question fondamentale du rôle de l'écrit dans le cadre de la formation et dans la construction de l'identité professionnelle. J'ai souhaité intégrer ce questionnement dans une dimension historique en recherchant des écrits antérieurs à 1985. Me focalisant sur des écrits de formation, j'ai rencontré des obstacles et je n'ai pas pu circonscrire cette recherche aux seuls écrits de formation. Tenant à retrouver des écrits anciens, une partie du corpus (mémoires de 1860 et questionnaires de 1900) correspond davantage à des enquêtes rédigées lors de la carrière de l'enseignant (formation continue) ou post-carrière (bilan de formation). Ces dernières archives ne s'inscrivent donc pas dans un cadre de formation⁹ mais sont en revanche d'une extrême richesse pour comprendre l'inscription dans l'histoire du développement professionnel. C'est aussi cette richesse qui a contribué à stimuler mon questionnement. Elles permettent d'une part de faire le lien avec les autres sources, d'autre part de s'interroger sur la formation au sens large (initiale et continue). C'est l'analyse qui en est faite qui permet d'en donner toute la pertinence : dégager les différents types de savoirs, établir le lien entre les cursus et la formation afin d'en extraire la substance de la professionnalisation, problématique au cœur de notre thèse. La recherche d'archives s'est donc révélée délicate car les sources sont peu répertoriées pour les 18^e et 19^e siècles.

Après cette quête, le dépouillement, phase importante de lecture, est une étape essentielle. Pour Guigue-Durning (2003, p.12), l'étymologie du mot lire, qui vient du latin *legere* (ramasser, recueillir), ne fait-il pas écho à une cueillette d'indices ? Le recul historique est indispensable pour appréhender dans toutes ses composantes l'archive d'une société à une époque donnée (Chalmel, 2010, p.14). C'est l'existence de cette archive en tant que langage qui autorise une quête en profondeur (Farge, 1989). Entreprendre une telle recherche, c'est avoir recours à une organisation méthodique et tenir compte d'une dimension temporelle, structuration du temps comme continuité. Pour Farge (1989), la quête de l'historien est indissociable d'une expérience vécue, elle renvoie aux pratiques de l'école primaire, faites de recopiage, du plaisir suscité par le chercheur. Se lancer à la recherche de sources, c'est se positionner comme questionneur du passé. Mais Prost (1992, p.11) évoque à juste titre que l'historien qui se projette dans le passé est toujours en phase avec les questions d'avenir, en fonction de ce qu'il est et de la société dans laquelle il vit. Dans ce prolongement, Condette (2007, p.14) affirme

⁷ Quatrième congrès de l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation) à Lille (septembre 2001) et quatrième colloque international Inter-IUFM à Bordeaux (Avril 2002).

⁸ Recherche et Formation, n°40, 2002. Bilan de recherches et questions vives INRP (2004).

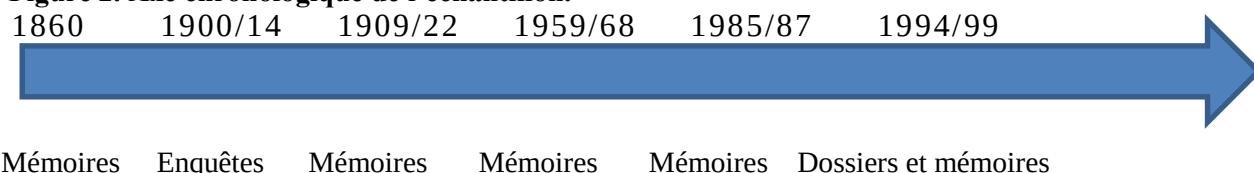
⁹ Ces écrits correspondent à une réponse institutionnelle sur des conditions du métier. Ils sont rédigés à partir d'une expérience dans le but d'améliorer la situation de l'enseignement primaire (1860) ; et à partir de questionnaires (1900). Dans les deux cas, ils ne sont pas demandés au cours d'une formation.

que la connaissance du passé est indispensable à l'historien qui se place dans une démarche utilitariste, allant chercher dans le passé des « *munitions* » pour le combat d'aujourd'hui. L'intérêt du sujet de cette thèse en témoigne car nous cherchons à évoquer la compréhension des phénomènes actuels à l'aide de l'histoire.

L'intérêt pour l'étude de l'écriture en formation remonte à mon cursus de DEA¹⁰ (1997-1998) où l'interrogation portait sur le rôle des dossiers et des mémoires professionnels à l'IUFM¹¹. L'option choisie pour poursuivre cette recherche est de prendre une nouvelle posture de chercheure-historienne afin de traiter la question de l'écrit dans un contexte à la fois d'histoire et d'actualité.

Le choix porte sur deux siècles d'étude avec des écrits de nature très diverse dans le but de montrer l'évolution des pratiques du métier d'enseignant (formation/savoirs/professionnalisation). Remonter aux origines est un moyen pertinent pour en saisir tous les enjeux. Le parti pris est d'analyser cette évolution à travers les écrits en mettant en évidence une comparaison qui prend en compte des facteurs évolutifs de société, d'éducation et d'enseignement. La figure 2 agit comme un spectre, elle présente les sources recensées. Elle annonce ainsi le corpus sur la frise du temps : sept groupes de documents (mémoires/dossiers/enquêtes) de 1860 à 1999. Ce découpage de dates n'est pas arbitraire, il correspond aux écrits institués et analysés en fonction des réformes successives selon les dispositifs de formation.

Figure 2. Axe chronologique de l'échantillon.



Nous développons dans un premier temps notre démarche pour analyser ce corpus en lien avec nos questions de recherche et dans un second temps, nous présentons notre cadrage méthodologique abordé conjointement à l'approche historique.

Démarche

Notre question de recherche concerne la place de l'écrit des enseignants en formation (initiale et continue) dans son évolution historique. Nous entendons par formation continue, l'expérience acquise par la pratique, et les moyens mis en œuvre en fonction des dispositifs ; nous approfondirons cette notion dans la théorisation. L'analyse de ces écrits

¹⁰ Diplôme d'Etudes Approfondies fait à l'Université d'Aix-Marseille (France).

¹¹ J'ai travaillé sur un corpus qui s'est enrichi au fur et à mesure de mon travail de doctorante et de mes publications. Ce corpus a été étoffé à 20 mémoires d'Ecole normale et 120 dossiers et mémoires professionnels (corpus conservé dans cette thèse).

interroge les savoirs : écrit-on de la même façon en formation initiale lorsque celle-ci commande une écriture et en formation continue pour décrire une situation d'enseignement ? Pouvons-nous rechercher les mêmes savoirs et les mêmes indices de professionnalisation ?

L'objet de notre problématique se situe dans l'analyse des documents à travers leur contexte historique ; et dans l'étude de l'évolution des cursus de formation pour cerner l'écrit dans les contenus. Cette approche a guidé la sélection de nos archives. L'échantillon retenu après de longs dépouillements sert de base pour clarifier notre objet de recherche. Pour circonscrire notre problématique, nous pourrions formuler ainsi : comment l'analyse des écrits permet-elle d'affirmer le concept de professionnalisation en formation initiale ? Quel rôle jouent les savoirs, les réformes, les curriculums ? Nous les considérons comme des points d'ancrage pour étudier l'évolution de la formation. Que traduisent les écrits rédigés en formation continue ? Quels types d'écrits sont plus enclins à être professionnalisants ? Qu'en est-il de l'écrit en formation aujourd'hui ? Notre choix est de faire une analyse tridimensionnelle à partir des programmes qui questionnent les savoirs, l'écriture et la professionnalisation dans une institution en constante évolution. Au regard de ce questionnement, la formation va faire l'objet d'une étude entre les cursus et les savoirs identifiés dans les écrits.

Notre hypothèse est que les écrits contiennent des indices de professionnalisation, quel que soit le contexte, les évolutions voire les révolutions. Mais ces indices sont-ils les mêmes pour tous les types d'écrits recensés ? Suffisent-ils à l'enseignant pour construire sa professionnalisation en début de carrière ? Quel rôle jouent les écrits rédigés en cours de carrière ? En quoi la formation peut-elle s'avérer être un instrument de professionnalisation ? Au vu de ce questionnement, il importe de détecter les changements qui opèrent la mise en place de la professionnalisation. C'est la raison pour laquelle notre terrain d'étude porte à la fois sur les programmes en lien avec les savoirs et les écrits qui constituent notre principal matériel d'analyse. Le statut de l'écrit, au sens de son histoire et de l'Histoire, occupe le centre des interrogations des instituts de formation. Comment l'écrit, de période et nature diverses, peut-il refléter la formation, qu'elle soit initiale ou continue ? Peut-il rendre compte de changements significatifs (continuités/ruptures) au sein des programmes et de l'institution ?

Présentation du corpus général

La recherche d'archives nécessite du temps, des déplacements ; elle implique de faire des choix, de conserver, d'écarter. Elle provoque aussi des moments forts et des moments creux. Rechercher des écrits d'enseignants en formation entre 1800 et 1970 n'est pas un parcours facile. J'ai donc commencé par contacter divers services d'archives départementales par mail et par téléphone : Finistère, Ardennes, Charente, Aube, Savoie, Haute-Savoie, Var, Gironde, Isère. Les réponses sont longues, l'attente aussi. Ma première trouvaille a été un mémoire de 1909 au musée de Troyes, mais un seul mémoire y était conservé. Puis le

service des Ardennes m'a contactée pour des mémoires de 1962-1968 (**corpus 4**) et après une recherche plus approfondie, des mémoires de 1911-1922 (**corpus 3**) ont été retrouvés. J'ai donc pu commander ces mémoires qui me sont parvenus par photocopies. Entre-temps, je me suis déplacée au centre d'archives d'Annecy et à l'IUFM de Bonneville qui ne pouvaient pas me renseigner à distance. Mais aucune trace d'écrits pour ces périodes. J'ai alors entrepris de me mettre en relation avec les archives nationales de Paris ; c'est après divers et nombreux contacts qu'il m'a été fait mention de l'existence de cartons de mémoires de 1860 (**corpus 1**). Ils étaient en voie d'être numérisés et ne pouvaient être transmis en l'état. J'ai contacté le Centre national du microfilm et de la numérisation qui m'a communiqué un devis ; j'ai pu me procurer quatre cédéroms. Mais il a fallu un long dépouillement car malgré la numérisation, tout n'était pas lisible et exploitable. A la lecture de ces mémoires, une question s'est posée : ce ne sont pas des écrits de formation, faut-il les conserver ? Etant extrêmement riches, ils délivrent une représentation du métier et renseignent sur les savoirs transmis (acquis par la formation ou l'expérience ?). Compte tenu des éléments précieux rédigés par la plume des maîtres du Second empire, j'ai fait le choix de les intégrer afin d'étudier l'enseignement dans les années 1800. Entre la recherche de ces sources et leur obtention, il s'est écoulé du temps, j'ai donc orienté ma quête vers d'autres écrits d'instituteurs tout en restant sur la même période. Je n'ai trouvé à nouveau que des enquêtes de 1900-1914 (**corpus 2**) qui sont des réponses à des questionnaires sur la représentation du métier et les moyens de le réaliser (conditions/méthodes)¹². Ces deux corpus (1 et 2) ne sont donc pas des écrits de formation, en revanche ils présentent des enjeux différents et intéressants au regard de notre problématique.

Les **corpus 5, 6, 7** proviennent du département des Bouches du Rhône (1985-1987/1994-1999)¹³. Ils font l'objet d'une nouvelle lecture dans le but de les intégrer dans l'analyse actuelle. Au niveau du corpus en général, il couvre géographiquement des départements variés.

¹² Enquête d'Ozouf (1992).

¹³ Il a été rappelé précédemment que ce corpus a déjà fait l'objet d'un traitement dans un autre cadre. Etude avec Loigerot (2006).

Tableau 1. Echantillon : sources de 1860 à 1999

Corpus	Types de textes	Date	Nature	Lieu d'archives
N°1 : 30	Mémoires / Enquêtes	1860	Ecrit au cours de la carrière	Lot-et-Garonne Gironde
N°2 : 25	Enquêtes	1900/1914	Ecrit de fin de carrière	Tous départements
N°3 : 20	Mémoires	1909/1922	Ecrit de fin de formation	Ecoles normales des Ardennes et Troyes
N°4 : 10	Mémoires	1962/1968	Ecrit de fin de formation	Ecole normale des Ardennes
N°5 : 20	Mémoires	1985/1987	Ecrit de fin de formation	Ecole normale d'Avignon
N°6 : 60	Dossiers professionnels	1994/1999	Ecrit de fin de formation	IUFM d'Aix-Marseille
N°7 : 60	Mémoires professionnels	1994/1999	Ecrit de fin de formation	IUFM d'Aix-Marseille
Total de l'échantillon : 225 textes, dossiers, mémoires				

Consciente que ces corpus affichent une disparité de genres et de contextes d'énonciation, je présente leur spécificité ci-après dans l'ordre chronologique. La diversité de ces écrits est considérée comme une richesse d'exploitation que je démontrerai tout au long de ma thèse¹⁴.

Corpus 1. Mémoires du Lot-et-Garonne et de Gironde (1860) : récits d'instituteurs en réponse à la question des besoins de l'instruction primaire, du point de vue de l'école, du maître et de l'élève. Ils montrent la situation de l'enseignement primaire et du statut du maître sous le Second empire. Ce sont des récits d'expériences réalisés par des maîtres en fonction.

Corpus 2. Enquêtes (1900-1914) : extraits de textes d'instituteurs sur le métier, la pratique. Ce sont des récits dans lesquels les maîtres se livrent personnellement puisqu'il s'agit de répondre à un questionnaire. Les maîtres ne sont plus en fonction, ils décrivent leur activité d'après leur souvenir ; c'est un bilan de carrière.

Corpus 3. Mémoires de l'Ecole normale des Ardennes (1909-1922) : le sujet concerne une question pédagogique. Ce sont des récits qui utilisent des savoirs théoriques et qui décrivent la pratique de stage.

Corpus 4. Mémoires de l'Ecole normale des Ardennes (1962-1968) : ce sont des études locales de milieu à caractère géographique, historique, économique ou politique. Ils sont présentés sous la forme de description ou d'exposés avec des schémas ou des cartes. Une application pédagogique peut être présente.

Corpus 5. Mémoires de l'Ecole normale d'Avignon (1985-1987) : récits d'observations de pratique relatés à l'issue du stage de fin de formation.

¹⁴ Une police et une taille d'écriture sont définies pour les citations extraites des sources pour tout le corpus : Vivaldi, 14.

Ils concernent en général la pratique observée d'un enseignant accueillant un stagiaire ou plus rarement une pratique vécue par le stagiaire. Ils sont présentés sous la forme d'un rapport d'activité autour d'un thème qui est choisi par rapport à la vie de la classe ou de l'école. Ces mémoires sont composés d'une partie théorique et d'une partie pratique alternant aussi des documents pédagogiques.

Corpus 6. Dossiers professionnels de première année de l'IUFM d'Aix-Marseille (1994-1999) : récits d'observations de pratique dans lequel l'étudiant doit relater des situations pédagogiques et intégrer de façon pertinente des documents liés à la pratique de la classe. Les dossiers professionnels alternent des documents et une réflexion personnelle théorisée. Selon l'arrêté du 18-10-1991, le dossier doit être « *construit et ordonné* », c'est-à-dire qu'il suit un fil conducteur ; il ne pose pas de problématique et ne nécessite pas la validation d'une hypothèse de départ.

Corpus 7. Mémoires professionnels de deuxième année de l'IUFM d'Aix-Marseille (1994-1999) : écrits qui rendent compte d'observations et d'analyses de pratique. Selon la circulaire du 27-07-1991, « *le mémoire professionnel s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité.* » Les mémoires représentent des synthèses des stages et des différents éléments de la formation.

Tous ces documents représentent l'essence même de la thèse et constituent les points d'appui de notre recherche. Compte tenu de l'étendue historique (1860-1999), le contexte joue un rôle déterminant qui donne à notre étude un caractère particulier : celui de détecter les transformations entre la première Ecole normale et les derniers IUFM, du point de vue de l'évolution de la professionnalisation dans ces écrits. Ci-après, nous fournissons des exemples iconographiques qui donnent une représentation des sources étudiées et de leur évolution.

Mémoire sur cette question:
quels sont les besoins de l'instruction primaire dans
une commune rurale, au triple point de vue de l'école,
des élèves et du maître ?

En compte en France à peu près 35000 institutions, —
réparties dans presque toutes les communes. C'est une véritable
armée, armée puissante, armée civilisatrice, chargée de
régénérer la morale et l'instruction en toutes les parties du
territoire, armée fortement organisée, parfaitement disciplinée,
d'autant plus puissante qu'elle sera mieux comprise, et surtout plus
forte à commander, que tous les hommes qui la composent seront
mieux préparés, et qu'ils auront plus satisfait de leur position.

Le gouvernement qui saura compléter l'organisation de l'instruction
primaire, déjà si bien constituée, rendra à la France le plus grand
service qui lui ait jamais été rendu, et acquerra lui-même une puissance
illimitée, en élevant à son pays des populations religieuses, saines
de corps et d'esprit, laborieuses, économes, intelligentes, instruites,
actives, riches même, paisibles et heureuses.

Aucun effort, aucun sacrifice ne devrait paraître trop grands
pour atteindre ce but élevé.

Honneur, hommage de reconnaissance au digne Ministre
d'un grand Empereur, qui a compris la portée en chef d'un
peuple puissant, et qui veut l'appliquer d'une manière efficace.

Bons habitants des campagnes, c'est vous qui fondez le sol
de la France, c'est vous qui en nourrissez les habitants, c'est vous
vos courage, vos richesses et votre qui la défendent, c'est en grande

Les réactions contre un abus assez ancien, de la nomenclature et de la description dans l'enseignement géographique on a voulu diminuer le rôle de l'un et de l'autre au profit du raisonnement. Ici comme ailleurs la solution est peut être dans une conception moyenne qui fait une part juste à l'étude des noms et à la vision picturale des choses. Quelle est cette part ? Le présent travail ne vise qu'à la fixer.

La nomenclature est nécessaire à l'étude de la géographie.

a) C'est une des bases de toute connaissance scientifique surtout de l'ordre naturel ou humain. Sans la géographie n'y arien. Une science sans noms est une science vague, flottante et indéfinie. Apprendre de la géographie l'enseignement des noms géographiques n'est rien d'autre à cette étude toute positive, toute objective, de la géographie s'applique à des points, ce point ont des noms, il faut savoir ces noms.

b) C'est elle qui détermine la part de la description et celle du raisonnement. On ne décrit en géographie que ce que l'on cite et on ne raisonne que sur ce que l'on voit.

c) La nomenclature est en elle-même expressive. Elle attache à elle-même certaines notions de lieu, de forme, d'origine, parfois des caractéristiques. En on en juge aux exemples suivants :

- Termes de géographie physique.

Crêt : chaîne de rochers ou de mont à arête rocheuse dont l'ensemble rappelle une crête de coq (Crêt de la Tourge, Crêt du Pire) juras.

Cluse : vallée transversale formée par arrachement (Cluse d'Ambrion).

Musée Audois d'Histoire de l'éducation. Troyes. Mémoire de 1909

FABRICATION DE LA MAQUETTE

Objectif : Meilleure représentation, en classe, de la zone à étudier.

Différentes phases de la fabrication

1°) Localisation sur place pour se rendre compte s'il est intéressant de faire une maquette et pour déterminer les limites. Localisation sur la carte : prendre des points de repère et tracer le rectangle à étudier.

2°) Choix de l'échelle :

En théorie, pour obtenir une reproduction fidèle à la réalité, il faudrait avoir la même échelle pour les distances et les hauteurs. Mais, si on procède ainsi, la notion de relief est rompue. On est donc obligé de diminuer l'échelle des hauteurs.

Pour le choix de l'échelle des hauteurs, il faut prendre le maximum en considération. En effet, cette échelle dépend de l'épaisseur des plaques de carton-plastique.

Notre maquette a été réalisée avec l'échelle :

$$\frac{1}{2500} \text{ pour les hauteurs}$$

$$\frac{1}{5000} \text{ pour les distances}$$

3°) Projection du rectangle déterminé avec l'échelle pour l'agrandissement. Reproduction sur papier des contours de niveau et de quelques points de repère.

Pour cette phase, il risque d'y avoir quelques difficultés au sein de la classe. Si il n'y a pas d'équipier, les enfants sont obligés de travailler d'un travail supplémentaire, urgent.

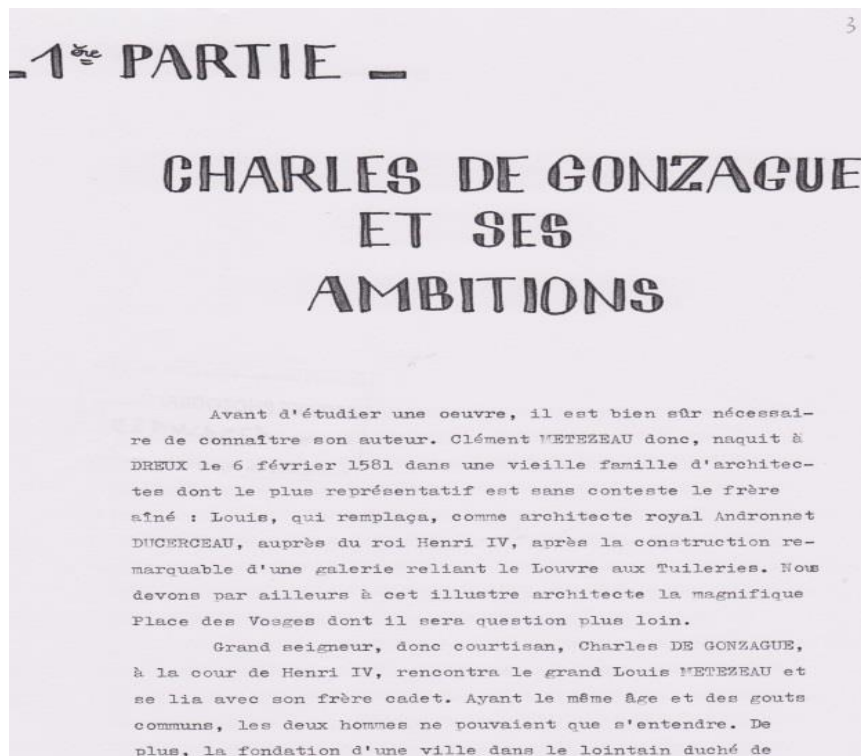
4°) Déterminer d'après la projection et la carte la forme que va prendre le relief.

5°) D'après la projection, reproduction des contours de niveau sur un papier cartonné puis sur le carton-plastique.

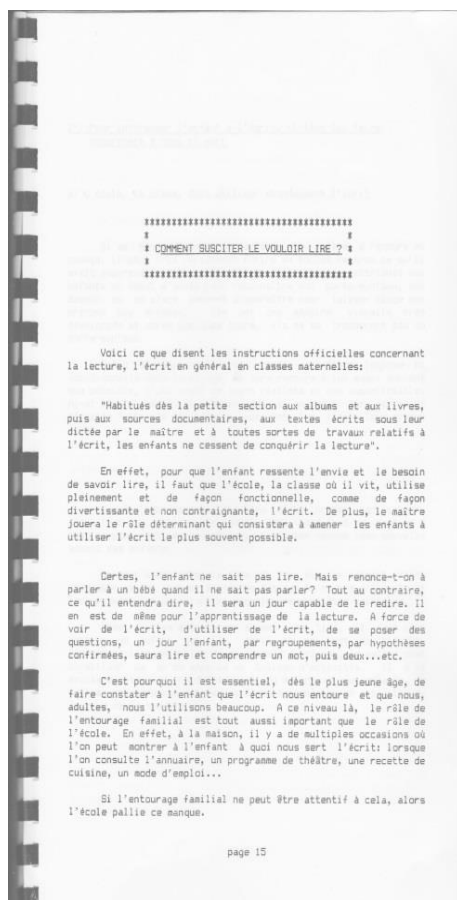
Il ne faut pas oublier de représenter la route supérieure sur la route inférieure pour le façonnage et le montage.



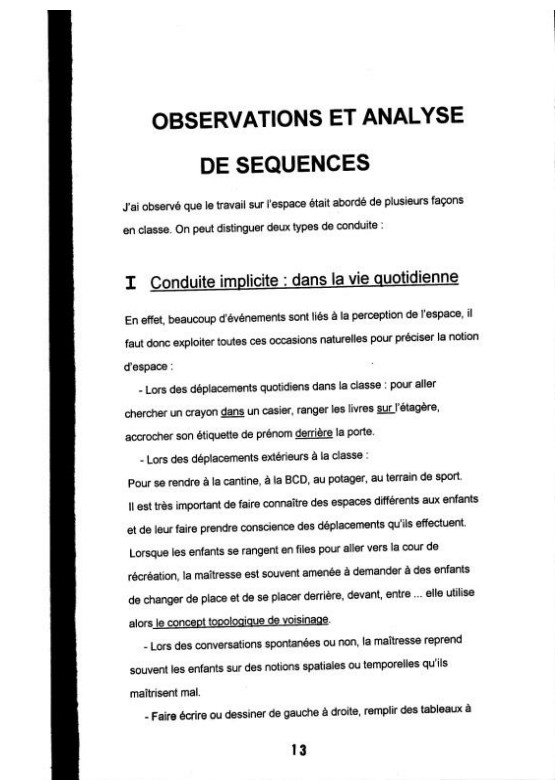
Archives départementales des Ardennes. Série 1291W. Mémoire de 1962



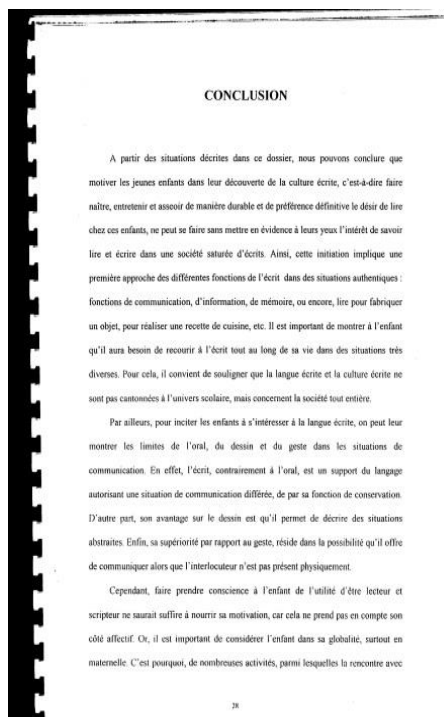
Archives départementales des Ardennes. Série 1292W. Mémoire de 1967



Ecole normale d'Avignon. Mémoire de 1986



IUFM d'Aix-Marseille. Mémoire de 1994



IUFM d'Aix-Marseille. Mémoire de 1997

8

Observation des comportements : Evaluation (d'après Aide à l'évaluation des élèves au cycle des apprentissages premiers, MEN/DEP, volume n°2, 1994)¹

Comportements attendus d'un enfant de 3 à 4 ans	Comportements attendus d'un enfant de 4 à 5 ans	Comportements attendus d'un enfant de 5 à 6 ans
- Utiliser les objets avec ménagement - Ranger sur demande le matériel qu'il a lui-même utilisé	- Ranger spontanément le matériel qu'il a utilisé - Ranger sur demande le matériel utilisé par les autres - Remettre le matériel de la classe - Assumer, à son tour, des services pour la classe	- Ranger spontanément le matériel en toutes circonstances - Respecter le temps imparti à une tâche collective
- Suivre les consignes données de façon collective - Solliciter l'adulte en cas de besoin - Ne pas monopoliser la présence de l'adulte - Répondre aux questions posées par l'adulte - S'adresser à l'adulte en cas de conflit avec un autre enfant - Participer aux activités collectives	- Se rappeler les consignes données de façon collective - Connaître et utiliser les noms des adultes de l'école - Répondre avec pertinence aux questions posées par l'adulte - Questionner l'adulte - Adapter son comportement dans un lieu différent de l'école : transports, musée, piscine, etc.	- Reformuler les consignes collectives pour ses camarades - Diffuser une demande quand l'adulte est occupé - Proposer ses services à l'adulte - Connaître la fonction des adultes qui interviennent dans l'école et adapter son attitude en conséquence - Répondre avec pertinence aux questions posées par l'adulte et par les autres enfants - Accepter de travailler avec des partenaires désignés
- Utiliser le matériel commun sans se l'approprier - Accepter de jouer avec plusieurs partenaires - Ne pas perturber les activités des autres enfants	- Accepter de travailler avec différents partenaires - Etablir de bonnes relations avec des enfants différents de lui - Proposer un service aux autres enfants - Connaître et utiliser les prénoms de plusieurs enfants - Avoir des échanges verbaux avec ses pairs - Écouter les propos des autres enfants lors des échanges collectifs - Exprimer ses préférences par rapport à celles des autres enfants - Accepter avec mesure la position de perdant et celle de gagnant dans le cadre d'un jeu - Chercher à régler les conflits sans agressions physiques	- Prendre des initiatives dans le travail de groupe - Avoir des échanges verbaux avec les autres enfants à propos de la vie de la classe - Participer à un choix collectif - Justifier ses préférences - Accepter une décision collective et ses conséquences - Céder sa place - Assumer la responsabilité à l'occasion - Être un élément fédérateur pour certaines activités - Régler les conflits de manière verbale

¹ voir de N. Badier/R. Pierrel-Torrens, op. cit.

IUFM d'Aix-Marseille. Mémoire de 1999

A l'intérieur même des dossiers et mémoires, les enseignants utilisent divers types d'écrits qu'il me semble utile de présenter dans cette partie des « sources ». En effet, ils représentent les outils indissociables du métier : cahier-journal, préparation de cours, emploi du temps, programmation, rapport, (...) et nombreuses traces laissées par les maîtres dans les cahiers des élèves. Au cours de leur carrière, les enseignants écrivent aussi souvent à propos de leurs élèves (annotations sur les cahiers, les bulletins), des écrits décisifs qui balisent la régulation des apprentissages; mais ceux-ci ne concernent pas notre étude. Toutefois, il est important de dire leur existence car c'est la mise en relation des traces de l'activité du maître et de celles des élèves qui déclenchent les remises en question. Les écrits des enseignants s'inscrivent dans un vaste domaine, nous circonscrivons cette écriture spécifique que nous retrouvons dans les manuscrits entre 1860 et 1999. Nous pouvons noter d'après ces traces relevées sur deux siècles que l'institution scolaire est fortement organisée autour de l'écrit. Deux outils principaux jalonnent l'évolution du métier et ont un caractère obligatoire ; ils ont cependant des configurations différentes selon les périodes.

Le cahier-journal (arrêté du 17/04/1866) comprend le descriptif des activités de la journée ou de la semaine ; c'est un incontournable, il représente le tableau de bord de l'enseignant. Pour Thyron et Dufays, (2004, p.26), le cahier-journal contribue à l'émergence d'une attitude réflexive qu'il est utile de faire pratiquer aux enseignants.

Les fiches de préparation de séquences renvoient à un modèle d'analyse de l'activité professionnelle dans lequel les enseignants apprennent à formuler des objectifs et à les opérationnaliser en termes observables et évaluables.

Ces deux types de documents font partie de la pratique du métier et sont considérés en cela comme des écrits professionnels. Ils nécessitent une organisation matérielle et mentale en introduisant de la rigueur dans le classement et la catégorisation. Ces types d'écrits sont étudiés à l'intérieur des mémoires et des dossiers puisqu'ils y figurent en tant que savoirs issus de l'expérience ou de la formation. En effet, dans le corpus sélectionné, nous pouvons rencontrer certaines de ces traces qui témoignent d'une pratique professionnelle ou d'une observation de pratique. Par exemple, les mémoires de 1860 peuvent présenter une « distribution du temps » telle qu'on la rédige dans le cahier-journal ; ceux de 1910 et 1960 font apparaître des « leçons », telles qu'on les trouve dans les cahiers des élèves ou des extraits de cahier-journal ; les mémoires d'Ecole normale (1985-1987), les dossiers et les mémoires professionnels (1994-1999) contiennent des fiches de préparation et analyses post-séances. Ces types d'écrits sont au cœur de nos sources étudiées.

Mode de traitement du corpus général

Au vu de ce corpus, nous faisons le choix d'instruments de recherche précis pour faire parler au mieux les sources. Nous privilégions l'analyse de contenus car elle permet une méthodologie qualitative. En procédant à l'examen systématique et méthodique de documents textuels, nous entrons au cœur des textes. La lecture minutieuse de chaque page est incontournable pour procéder à des classifications.

Dans un premier temps, nous avons étudié la structure pour dégager le plan de chaque ensemble de documents. L'objectif de cette analyse est de répertorier dans un deuxième temps les types de savoirs. Nous avons établi une grille d'analyse qui met en lumière les principes organisateurs : les références aux instructions officielles, aux auteurs et à l'activité pédagogique.

Pour les instructions officielles, nous avons comptabilisé chaque mention à un texte officiel. Pour la théorie, nous avons relevé tous les noms d'auteurs (théoriciens et citations). Pour la pratique, nous avons d'abord identifié le vocabulaire en lien avec l'activité pédagogique puis répertorié le nombre de situations pédagogiques. Cet outil, applicable pour tous les documents, consiste à quantifier les références puis à les affiner afin d'observer l'évolution des savoirs et des curriculums dans la formation. Nous nous demandons si les contenus issus de ces corpus relèvent des savoirs transmis par la formation (initiale ou expérientielle). Pouvons-nous faire le lien entre ces savoirs identifiés et les curriculums ? Nous avons procédé de la même façon aussi bien pour les écrits de formation (1909/1999) que pour les autres écrits (1860/1900). C'est l'analyse qui suscitera une distinction.

La méthodologie requise fait apparaître pour chaque corpus le même plan :

Structure (organisation, pages, origine,...)

Savoirs : analyse des titres/thèmes/contenus d'enseignement, savoirs (institutionnels, théoriques et pratiques)

Bilan en lien avec la professionnalisation, l'écriture, les savoirs.

Nous nous inscrivons dans une progression descriptiviste avec une logique axée sur l'accumulation de documents qui sont comparés, analysés, soumis à une théorisation. Par rapport à notre problématique, deux questions générales guident notre méthodologie ; ces questions englobent toute la période étudiée et sont appliquées à tous les documents.

Quels savoirs contiennent les écrits ?

Les discours ministériels et officiels sont recherchés et analysés en tant que savoirs de l'institution. Les contenus, dégagés à partir des titres, permettent de voir les questions traitées par la formation. Les thèmes peuvent être choisis à partir d'une question pédagogique (ex : mémoires de 1909-1920) ou didactique en lien avec la formation ou la motivation personnelle du stagiaire. Le choix du thème est une étape importante, il détermine la construction de l'écrit. Pour notre étude, il constitue le point de départ de l'élaboration des savoirs. Nous recherchons les différents types de savoirs et comment ils se manifestent dans les documents. Par « savoir », nous entendons tous les éléments de référence à l'activité enseignante, qu'ils appartiennent à l'institution, aux disciplines scolaires ou à la pratique. Par l'intermédiaire de l'écrit, ces traces de savoir renseignent sur la professionnalisation de la formation et sur l'Histoire de la formation.

Quelle est la place de la formation professionnelle ? De quelle façon la réflexivité apparaît-elle dans les écrits ?

Ces questions de terrain sont directement en lien avec les stages, le vécu en formation (cours de pédagogie, séminaires, programmes, ...). Elles interrogent la pratique professionnelle à travers l'activité pédagogique et la relation aux savoirs. Les écrits constituent le lieu de cristallisation de ces questions. Comment le concept de professionnalisation est-il lisible ? Quel est le rôle de l'écriture ? Pour répondre, nous utilisons une stratégie méthodologique qui s'attache au manuscrit dans sa totalité tout en demeurant malgré la taille de l'écrit attentif à tous les détails (Guigue-Durning, 1995, p.17). Ce questionnement impose en effet la lecture de chaque document en opérant une analyse de l'espace textuel sous l'angle du concept des savoirs pratiques. C'est une démarche empirique qui est mobilisée pour analyser l'écriture professionnelle via la formation des maîtres.

Cette analyse manuelle et descriptive, à partir du traitement d'information de chaque écrit, consiste à repérer la structure, la place et la présence de chaque élément constitutif. Ces éléments font l'objet d'un questionnement très particulier qui allie savoirs / professionnalisation / écriture dans l'évolution de la formation. Les catégories de savoirs

tournent autour de différents axes : l'institution, les théoriciens de l'éducation et de l'enseignement.

Les savoirs de l'institution appartiennent au cadre prescriptif, ils concernent des lois, des arrêtés, des circulaires, des principes d'action, des notes de service diffusées par bulletin officiel de l'Education nationale. Ils sont représentés par les programmes officiels.

Les savoirs en lien avec les concepts théoriques représentent toute mention à une théorie/un théoricien et aux concepts qui la composent. Cette mention se développe sous forme de traces diverses : référence bibliographique, citations, emprunt terminologique. Les contenus disciplinaires et transversaux s'inscrivent dans ces savoirs théoriques.

Les savoirs de la pratique concernent tout savoir servant à la description de l'activité pédagogique, exprimé en termes de compétences et d'objectifs. Ce sont les préparations disciplinaires et didactiques, type fiche de séquence. Ces savoirs sont porteurs de méthodes et véhiculent les indices de la pratique et de réflexion sur la pratique.

Cette restitution s'appuie sur des « savoirs » mobilisés dans ces écrits que nous posons comme un moyen indirect d'analyser la formation. A travers le décryptage de ces savoirs, ces documents sont-ils susceptibles de répondre à la problématique de professionnalisation ? Permettent-ils de lire la formation en faisant le lien entre les programmes et les savoirs ? L'écriture peut-elle donner des signes extérieurs du développement de la professionnalité enseignante ?

Au vu de cette présentation méthodologique, nous suivons une démarche linéaire à partir de laquelle nous avons une seule et même visée : faire ressortir les éléments de savoirs afin d'en comparer leur évolution, leur utilisation et leur pertinence. Grâce à ces analyses, les écrits constituent un support essentiel pour accéder à la formation et pour se poser la question du rôle de l'écrit pour les enseignants : outil de formation ? Outil de professionnalisation ?

PREMIERE PARTIE. La situation de la formation des maîtres avant 1885

Cette partie couvre l'histoire de la formation des maîtres depuis l'Ancien régime jusqu'en 1885, fin du ministère de Jules Ferry (chapitres 1 et 2). Elle correspond à la mise en place de l'institution « Ecole » et aux besoins de formation qui en émanent. Elle est propice aux réformes qui lancent le système de l'enseignement avec son lot d'évolutions et de révolutions. Dès le début de cette période, les questions d'éducation se cristallisent autour du savoir et de la place de l'enfant mais le premier enseignement concerné est la religion. En effet, les initiatives de cette époque placent l'Eglise au centre des préoccupations du savoir, aussi bien en France qu'à l'étranger. Le message divulgué par les premières traces de l'histoire concerne une réflexion sur la pédagogie : quels programmes ? Quels ouvrages ? Quelle pratique ? Nous allons montrer comment le développement de la culture écrite (imprimerie, livres, manuels) a des répercussions directes sur la nécessité d'instruire et de former les maîtres. Avec la Révolution, le débat central est celui de l'instruction et de l'éducation à travers l'élaboration de plans et projets. Comment l'Etat prend-il sa place par rapport à la tutelle de l'Eglise ? Se positionne-t-il en éducateur ? Est-il garant de l'instruction ? Le chapitre 1 (1789-1830), qui montre les initiatives des premières Ecoles normales, est fondamental pour poser les fondations de la formation des maîtres. Au cœur de ces institutions se mêlent les réflexions autour des méthodes, du savoir à transmettre et de la place de l'écrit qui se fait grandissante. Les documents étudiés (rapports et enquêtes) donnent un éclairage sur le niveau de compétences des maîtres. Le chapitre 2 (1830-1885) traduit un renforcement de l'institutionnalisation à travers les réformes ministérielles. De Guizot à Ferry, nous montrons comment les règlements et les lois évoluent. Les avancées décisives (instruction obligatoire, gratuité, laïcité) permettent une refonte des programmes ainsi qu'une nouvelle considération de la formation initiale et continue. Les dispositions prises au cours de cette période esquissent les contours de l'enseignement et de la formation. L'analyse de l'écrit dans ces deux chapitres a pour but de recueillir des informations sur le métier d'instituteur à travers des rapports, des enquêtes et des mémoires. Ces éléments vont constituer des objets centraux pour questionner l'évolution de la formation des maîtres.

Chapitre 1

Mise en place des Ecoles normales (1789-1830)

Préambule. Rétrospective historique de la formation des maîtres

Pour saisir les premiers questionnements connus sur l'éducation, il est utile de se pencher sur deux versants : la nécessité de l'Ecole d'un côté, la formation des maîtres de l'autre. C'est sur la trace de ces institutions que nous recherchons le terrain d'origine des savoirs. Nous remontons pour cela au 16^e siècle.

Une première idée de réforme héritée des représentations humanistes prend appui sur la philosophie pratique de l'Antiquité qui rétablit l'ordre ancien d'une nouvelle appropriation des langues grecques et latines. Des questions émanent à propos de l'enseignement, Chalmel (2010, p.2) le démontre en remontant aux origines théologiques : Comenius (1592-1671) place l'enfant au centre de toute forme d'éducation en le conduisant vers la maîtrise progressive des savoirs.

A la fin du 16^e siècle, cette éducation est caractérisée par « *une préparation à la vie* » (Rohan-Chabot, 1985, p.8).

« On peut comparer l'esprit de l'homme qui vient au monde à une semence, un noyau où la forme de l'herbe ou de l'arbre n'existe pas en acte, mais existe cependant en puissance (...) »

Il n'est donc nul besoin d'apporter à l'homme, du dehors, des qualités dont il contient le germe. Il suffit de faire pousser, de laisser se développer ces qualités et déployer leur nature(...) »

Et, là où les maîtres et les élèves ne manquent pas, les livres ne peuvent pas non plus faire défaut, les livres divins, bien entendu ! » (Comenius, 1657/1992, p.61. Cité dans Chalmel, 2010, pp.2-3)

Comenius s'adresse à tous en posant les fondements moraux de l'éducation et considère « *le savoir potentiel comme un don de la grâce.* » (Chalmel, 2010, p.3) Ses principaux écrits pédagogiques¹⁵ insistent sur le devoir sacré des éducateurs (p.3) ; le *Didacta Magna* (1658) est qualifié par Chalmel (2004, p.98) « *d'outil didactique à vocation universelle.* »

¹⁵ *Information sur l'école maternelle, Informatorium der Mutterschule* (1633). *L'art universel de tout enseigner à tous, Didactica Magna* (1658). *Monde sensible illustré en quatre langues, Orbis sensualium pictus quadrilinguis* (1658).

Spener (1635-1705) développe le catéchisme avec des exercices consacrés aux adultes et aux enfants ; la vertu essentielle de ses idées réside dans une « *foi vivante et agissante* » (Chalmel, 2010, p.3). Après Comenius, il constitue un second référentiel à partir duquel vont s'inspirer les pionniers de la formation des maîtres. Ce caractère sacré de la pédagogie est l'un des arguments essentiels de l'éducation et du savoir.

A travers ces fondements où le facteur d'unité qui demeure est la religion, l'impératif éducatif émerge concrétisé par les décisions du concile de Trente à la fin du 16^e siècle. En effet, le concile introduit dans les décrets du 15 juillet 1563, la notion de création de « petites écoles » à l'échelon paroissial avec la réunion obligatoire de synodes provinciaux tous les trois ans et la régularité des visites épiscopales des diocèses (Rohan-Chabot, 1985, p.8). Cette juridiction ecclésiastique s'élargit en 1666 :

« *Les régents, précepteurs, maîtres et maîtresses d'école seront approuvés par les curés des paroisses ou autres personnes ecclésiastiques qui ont le droit de le faire, et les Archevêques et Evêques ou leurs archidiacres, dans le cours de leur visite, pourront les interroger.* » (Déclaration du Roi Louis XIV, mars 1666, article XXV. Cité dans Rohan-Chabot, 1985, p.8)

Georges (1994, p.24) note un « *semis d'écoles primaires non négligeable, ni par sa répartition géographique, ni par ses effectifs.* » A l'endroit où naissent des écoles, naît de fait la nécessité de former les maîtres. Qui peut transmettre ce savoir et comment ? Pour Grandière (2006, p.5), le développement de l'instruction du peuple paraît dépendre pour l'essentiel de la qualité du maître. D'autres questions apparaissent. Quelle formation mettre en place ? Comment recruter les maîtres ? Quels savoirs enseigner et transmettre ?

Sous l'Ancien régime, en France, des actions pour former les maîtres se mettent en place mais les finalités de l'enseignement sont fondamentalement religieuses. Toutefois, des initiatives isolées s'organisent. A Nancy, dans une école créée le 4 juillet 1607, le marguillier de la paroisse devient régent. Le diocèse de Toul lutte contre l'ignorance en favorisant la construction d'une école en 1612 dans laquelle le maître est rémunéré à la fois par la communauté et par les bénéfices du Temporel ecclésiastique. La formation fait partie des questions que le monde religieux se pose. Le recrutement au poste de régent consiste en un examen de « *religion, mœurs et capacités* » (arrêté du Conseil de Lorraine du 22 janvier 1716). Le maître n'est reçu que s'il maîtrise les fondamentaux de l'instruction : la religion, la lecture, l'écriture, le calcul et l'orthographe (Rohan-Chabot, 1985, p.23). Les évêques lorrains insistent sur l'importance capitale de l'éducation de la jeunesse et sur le droit d'inspection (p.24). Le maître est donc fortement sous la dépendance du prêtre et doit en outre accomplir des tâches cléricales (faire le catéchisme, entretenir l'Eglise, sonner les cloches...). Au synode de Toul de 1717, il est décidé que « *les curés doivent employer tous leurs soins afin qu'il y ait dans leurs paroisses des maîtres sages, savants, vertueux et appliqués. Jamais, nous n'aurons d'estime et de confiance pour un curé que nous trouverions négligent sur*

cette partie essentielle de son devoir. » (Cité dans Rohan-Chabot, 1985, p.25) Au synode de 1754, le grand-prévôt rappelle aux curés « *qu'ils n'admettront point de maître d' cole dans leurs paroisses qui n'aient été examinés et institué par Nous ou notre vicaire général, tous les ans, munis d'attestations de leur curé sur leur vie, mœurs et conduite, pour y être de nouveau examinés et confirmés dans leurs fonctions le cas échéant.* » (Cité dans Rohan-Chabot, 1985, p.27) Mais l'Archevêque de Tr ves constate en plusieurs endroits que les écoles sont confiées à de mauvais régents et désormais les postulants doivent se présenter avec le certificat du curé et de la communauté (Rohan-Chabot, 1985, p.27). Dans cette logique confessionnelle, Condette (2007) souligne que l'Etat ne joue aucun rôle et que les initiatives de formation restent liées à des Ordres.

Au cours de cette période, la France a ainsi largement participé à la révolution éducative de l'Europe occidentale mais selon Prost (1968) l'enseignement concerne avant tout les élites, les hommes et les religieux. Ce sont en effet des hommes religieux qui s'emparent de la question de la formation des maîtres. Toutefois, une initiative féminine, la congrégation des Sœurs de Saint-Charles est fondée en 1652 par Emmanuel Chauvenel, bourgeois de Nancy (Rohan-Chabot, 1985, p.17). Sans diplôme, avec le bagage de leur instruction personnelle, les Sœurs rassemblent les petites filles pour leur apprendre la lecture, l'écriture, le catéchisme, un peu de travail manuel et les éléments de la bonne éducation (p.18). Cette création sera reprise en 1678 par D mia mais elle ne durera pas et le retard des institutions féminines sur celles des hommes s'observera pendant un siècle.

Pour les congrégations religieuses vouée à l'éducation des garçons, il existe des précurseurs dont le plus notable est pour George (1994, p.25), le prêtre Jacques de Batencour qui ouvre en 1659, un « Séminaire de maîtres ». Son œuvre aura une influence sur deux fondateurs plus connus : D mia (1637-1689), promoteur de la foi à Lyon et de La Salle (1651-1719), fondateur des Frères des Ecoles Chrétiennes. En créant à Lyon en 1663, *L'œuvre des petites écoles des pauvres*, D mia (1671) contribue à l'instruction du peuple en ouvrant des petites écoles où l'enseignement est assuré par les élèves du séminaire Saint-Charles. Le maître y applique la méthode individuelle : chaque élève va auprès de lui et reçoit sa leçon pendant quelques minutes. Ponteil (1966, p.18) précise que ce mode individuel génère l'ennui et s'impose face au manque de formation pédagogique. Nique (1990, p.36) ajoute que c'est une « *méthode lente, peu efficace, utilisée par les maîtres incompétents.* »

Ce séminaire qui fonctionnera jusqu'en 1790, unit ecclésiastiques et laïques avec une formation à la fois religieuse et pédagogique. Les maîtres en apprentissage font des stages pratiques: « *Tous les jeunes gens, à leur tour, étaient mis en exercice pour être façonnés et instruits de la méthode de tenir l' cole avec fruit.* » (Blain, 1733, p.119)

Si la pratique religieuse est importante dans ces séminaires, Demia accorde une place centrale à la pédagogie. L'apprentissage de la lecture¹⁶ est prioritaire à celui de l'écriture, de l'orthographe et du calcul. Pour cela, l'utilisation d'un matériel pédagogique est préconisée : table d'alphabets, table des syllabes, psautier, livres¹⁷. Cependant, la finalité de cette formation reste de former un chrétien à la lecture des textes sacrés avec le latin au programme. Dans ce contexte, le maître est encore sous la tutelle du prêtre et l'Eglise s'impose alors comme une grande dispensatrice d'enseignement. La fondation de Demia, selon George (1994, p.25), ne se dégage pas de la confusion entre formation de maître et de prêtre car deux tiers de ses élèves se destinent plus au sacerdoce qu'à l'enseignement.

De La Salle (1681) poursuit l'idée d'un séminaire de formation des maîtres en fondant de multiples écoles dans le royaume ; plusieurs congrégations religieuses naissent ainsi, liant la clôture monastique et l'enseignement. Au contraire de Demia, les novices ne peuvent devenir prêtres et la pédagogie utilisée par de La Salle est différente. Il s'agit de la méthode simultanée qui consiste à faire la classe à tous les élèves en même temps : l'homogénéité qui en résulte permet d'occuper simultanément tous les enfants d'un groupe à une même activité. Contrairement à la méthode individuelle précise Nique (1990, p.37), les élèves sont constamment occupés. Le maître devient comme un « *chef d'orchestre qui anime et contrôle une activité collective.* » (Grosperin, 1984, p.77) Les congrégations séculières à vocation enseignante se multiplient et certaines proposent dans leurs noviciats des pratiques pédagogiques, c'est le cas des Frères des Ecoles chrétiennes qui créent cent seize écoles primaires au début du 18^e siècle. Les Frères sont les mieux formés précise Ponteil (1966, p.16) car ils font des études et reçoivent une « *préparation pédagogique convenable* ».

Même si l'œuvre du chanoine de La salle est considérable dans la fondation des séminaires¹⁸ l'idée d'étendre le projet à tous les diocèses de France se solde par un échec devant les réticences des évêques. Sur le modèle des « Séminaires de maîtres d'école », de La Salle (1696) fonde d'une part, un « Séminaire urbain » à Paris auquel il annexe une école de charité où les futurs maîtres s'exercent à l'enseignement au contact des élèves. Et d'autre part un « Séminaire rural » qui forme les enseignants dans une piété conforme : cérémonies de l'Eglise, plain-chant, catéchisme, lecture, écriture et méthode pédagogique (de La Salle, 1720). Ces séminaires proposent à la fois une formation religieuse et générale. D'après les dictionnaires de l'époque, le terme « Séminaire » n'est pas rattaché à la formation des maîtres dans la définition que lui donne l'*Encyclopédie française* (Diderot, Alembert, 1751) ni dans celle du *Dictionnaire de l'Académie* (1762, p.708) : « *lieu destiné pour élever, instruire, former des ecclésiastiques dans la piété et dans les autres*

¹⁶ Apprentissage du latin, langue plus phonétique que le français.

¹⁷ Ce matériel pédagogique est développé dans le paragraphe qui traite de la place de l'écrit.

¹⁸ Il crée cinq séminaires : Saint- Yon, 1724. Avignon, 1729. Dôle, 1747. Maréville, 1751. Montauban, 1767.

devoirs¹⁹ » ; ce qui peut inclure l’instruction des enfants si on en juge les premiers séminaires. Le maître d’école est alors désigné responsable de la formation morale et spirituelle des écoliers autant que de leur formation intellectuelle ; il doit être « *un exemple vivant pour ses concitoyens* » (Rohan-Chabot, 1985, p.83).

Nous mettons une focale particulière sur les premiers ouvrages de pédagogie car ils sont créés en tant que support de la connaissance et donnent au savoir l’occasion de se matérialiser²⁰. De la Salle (1720)²¹ y expose le rôle du formateur. Un dispositif complet est envisagé dans le chapitre « Conduite des formateurs » :

« Stage obligatoire sous la conduite d’un formateur. Maîtrise de la lecture, de l’écriture, de l’orthographe, de l’arithmétique, du catéchisme, des règles de civilité. Leçons d’application dans une école voisine sous le regard du formateur. Formation pédagogique quotidienne et formation continue. »

« Obligations du formateur :

Former des jeunes maîtres, c’est les bien dresser à faire l’école suivant la Conduite. Cette formation qui se commence dans le Noviciat a besoin d’être continuée et perfectionnée ensuite par les Formateurs Directeurs et les premiers Maîtres.

Un moyen de mener promptement un jeune maître au but, sera de ne pas le perdre de vue, surtout les premiers jours.

Le formateur doit rendre sa présence agréable en lui donnant lieu de remarquer par ses bons procédés que ses leçons et l’assiduité de ses soins ne sont que l’effet d’un zèle pur, d’une vraie charité et d’un désir sincère de lui être utile. Sans condamner trop ouvertement leur maladresse il faut la leur faire remarquer charitablement et leur faire connaître la vraie manière de s’y prendre pour réussir.

Le formateur doit observer de ne pas dire à son élève trop de choses à la fois. Ce n’est pas toujours assez pour le formateur de donner ses avis à son élève, il doit encore lui enseigner la manière de faire et de mettre ses moyens en pratique ; s’il ne le pouvait, il ferait lui-même ce que le jeune maître aurait du mal à faire, mais de manière que les enfants ne s’aperçussent que leur maître reçoit une leçon.

Le formateur recommandera à son élève de lui faire connaître toutes les difficultés qu’il rencontre dans son nouvel emploi afin de lui donner par ses avis, les moyens de les surmonter. Le formateur verra si le jeune maître n’est pas enclin à perdre du temps ou à l’employer autrement. » (De La Salle, 1720. *Conduite des Ecoles Chrétiennes*, chapitre 1 pp.192-197)

Ces éléments nous renseignent de façon précise sur l’attitude des formateurs et celle des maîtres. Pour Houssaye, (2010, p.173), la formation pédagogique relève d’un modèle expérientiel dans lequel le formateur a pour rôle de mettre le formé au contact de la réalité. En effet, le stage est le terrain d’observation privilégié pour donner des conseils au maître : l’encadrer dans sa pratique à savoir « ne pas le perdre de vue », « désir sincère de lui être utile », « lui donner les moyens de surmonter les difficultés » ; mais aussi lui montrer les gestes

¹⁹ Définition citée dans Grandière, *La formation des maîtres. 1792-1914* (2006, p.9).

²⁰ D’autres ouvrages seront détaillés ultérieurement dans le paragraphe sur la culture écrite des enseignants.

²¹ La première édition de *La Conduite des Ecoles chrétiennes* date de 1704 mais les références sont puisées dans la deuxième édition (1720). Puis cet ouvrage est réédité neuf fois entre 1811 et 1903.

du métier, « il ferait lui-même ce que le jeune maître aurait du mal à faire », « leur montrer la vraie manière de s'y prendre pour réussir. » De par ces minutieux conseils cités dans cet ouvrage, il constitue la référence des Frères car il établit leur méthode d'enseignement. Condette (2007, p.26) note de cette expérience que les « *frères-formateurs jouent un rôle majeur par leur capacité d'écoute et de conseil.* » Cependant, pour être admis dans une école des Frères de Jean-Baptiste de La Salle, il fallait s'engager à assister à la messe et au catéchisme dominical (Blain, 1733, p.36). Les maîtres enseignaient aux enfants la lecture, l'écriture, l'arithmétique, pour les placer « *en état dans la suite de leur vie pour s'instruire plus à fond dans leur religion* » (p.46). Ils devaient pour cela obtenir un brevet général de congrégation (Nique, p.42).

Ces séminaires sont considérés, selon Gontard (1963, p.4), comme « *la plus belle réussite scolaire de la France de l'Ancien régime.* » George (1994, p.25) attribue deux raisons à ce succès : un recrutement populaire et une rigueur dans la pensée pédagogique. Toutefois d'autres congrégations religieuses œuvrent aussi dans ce sens : l'éducateur Pierre Fourier dispense une formation dans des écoles spéciales (Rohan-Chabot, 1985, p.15). Pour Crubellier (1993, p.33), la finalité de ces séminaires et de ces écoles est surtout d'assurer un service culturel religieux.

En comparant les deux séminaires, la formation donnée à Reims (de La Salle, 1865) consiste en conseils essentiellement pratiques, tandis qu'à Lyon, la formation pédagogique de Demia se rapporte plus à la discipline et aux règles de conduite (Dottrens & Mialaret, 1963). Point commun : l'enseignement religieux reste présent ; Monseigneur Gabriel de Roquette publie un règlement adressé aux maîtres et aux maîtresses :

« *Ils feront chaque jour quelque lecture spirituelle dans le Guide des Pécheurs, le Bon Laboureur, la Vie des Saints, le Pédagogue Chrétien, l'Ecole Paroissiale, ou autres livres de piété.* » (Sources : archives départementales du Rhône, D. 355. *Règlement des écoles payantes*, 1876)

Pour Condette (2007, p.21), Demia se soucie certes de diffuser le message catholique mais il s'intéresse également à la question de la formation des maîtres, chargés d'éduquer et d'instruire les enfants. En tant que tels, ils deviennent un symbole dans la société. Dans le même temps, en Allemagne protestante, les écoles de maîtres se multiplient, la Réforme ayant exigé de tout fidèle qu'il puisse lire la Bible (Condette, 2007, p.32).

A l'issue de cette période s'affrontent deux catégories : les ecclésiastiques qui ont acquis des connaissances intellectuelles et théologiques mais qui n'ont pas reçu de formation pédagogique²²; et les laïques, anciens élèves qui se font remarquer par leur disposition et qui apprennent au contact de leur maître. Pourtant, de La Salle (1720, p.195) défend une formation à la fois théorique et pratique : « *S'il est des hommes à qui l'instruction suffit, il en est d'autres pour qui il est nécessaire d'ajouter l'action.* » A la recherche d'une formule pour

²² Excepté le séminaire de Jean-Baptiste de La Salle.

assurer la formation des maîtres, Gontard (1963, p.5) estime qu'il aurait fallu étendre aux laïques ce qui existait déjà chez les Frères des écoles chrétiennes.

Même si cette période se caractérise par la nécessité de former des maîtres dans une « Institution », la France de l'Ancien régime, accoutumée depuis des siècles à l'union de l'Eglise et de l'Ecole conçoit difficilement les écoles de maîtres sans contrôle ecclésiastique. A en voir toutes ces congrégations, George (1994, p.26) se demande si l'Ecole n'est pas avant tout, « *l'Eglise des enfants.* » La racine du mot « institution » (*statuo*) est intéressante : Boumard (1996, p.152) stipule qu'elle part du sens matériel « *d'établir, poser, pour aboutir au sens figuré de décider, résoudre.* » La place conférée à l'expérience pratique, l'acquisition de savoirs théoriques ainsi que la culture générale de l'instituteur constituent les enjeux clés des controverses de ce siècle (Hofstetter & Lussi, 2010, p.134).

En ce début de 18^e siècle, même si de nouvelles institutions voient le jour, la situation des maîtres d'école en France pose problème : rémunération dérisoire, dépendance statutaire et compétence minimale. En revanche, les questions d'instruction restent au cœur du débat et le savoir s'impose comme un axe prioritaire pour lutter contre l'ignorance du peuple. Des plans d'éducation commencent à voir le jour, notamment les textes de Crévier²³ (1762) et La Chalotais²⁴ (1763) qui s'accordent sur le principe qu'il appartient à l'Etat de régler l'instruction de la nation (Lehembre, 1989, p.9).

« *Des hommes destinés à former des citoyens doivent jouir eux-mêmes de la liberté civile et n'être soumis qu'aux lois (...)* Que les maîtres soient logés décemment et payés avec cette honnête médiocrité, qui suffit toujours à des gens de lettres. » (Crévier, 1762, *De l'éducation publique*. Dans Lehembre, 1989, p.9).

« *L'éducation devant préparer des citoyens à l'Etat, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois.* » (La Chalotais, 1763, *Essai d'éducation nationale*. Dans Lehembre, 1989, p.10)

Ces plans font état de la primauté de l'éducation et de l'instruction (Rohan-Chabot, 1985). L'évolution des idées, la nécessité d'aborder sérieusement la question du savoir et celle des maîtres entraînent une prise de conscience progressive de l'Etat et de ses responsabilités. A la veille de la Révolution, la France est en retard dans ce domaine, mais l'idée que les maîtres doivent être formés commence à faire son chemin grâce d'une part à l'influence germanique et d'autre part à une réelle nécessité.

²³ Jean-Baptiste Crévier (1693-1765) : Disciple de Charles Rollin, fils d'ouvrier imprimeur et professeur.

²⁴ Louis-René de La Chalotais (1701-1785) : Procureur général du parlement de Rennes.

L'influence germanique des Ecoles normales françaises

S'il est vrai que « *l'Histoire française est marquée par la notion d'évènement, l'Histoire germanique l'est surtout par la notion d'institution.* » (Giordani, 1994, p.89) L'intérêt de développer l'influence germanique est riche pour notre recherche ; en effet, relater une synthèse de la formation des maîtres à cette période est pour nous le moyen de nous appuyer sur la base de réformes existantes. Faisant ainsi ce retour, nous pouvons comprendre et enrichir la question des savoirs dans la formation des maîtres. Comment ces idées novatrices germaniques ont-elles traversé les frontières ? Quel impact le système allemand a-t-il eu sur les Ecoles normales françaises ?

Les disciples de Spener²⁵ décident de s'occuper de l'éducation en Allemagne, c'est Francke (1663-1705) qui structure le mouvement pédagogique issu du piétisme. Il est à l'origine de la création d' « Ecoles Allemandes » (1695) qui deviennent des établissements pilotes dont l'exemple participe à l'amélioration de l'enseignement élémentaire dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul ; programmes enrichis de cours d'histoire, de géographie, de botanique, d'anatomie, de dessin et de musique (Chalmel, 2010, p.4). Il crée un environnement éducatif dans lequel le savoir s'exprime par des situations pédagogiques.

Mais la fondation la plus originale de Francke est son « *paedagogium* » (1697), « *lieu d'expériences pédagogiques novatrices* » (Chalmel, 2010, p.5). Francke donne une vocation pédagogique aux étudiants et fera du piétisme un élément incontournable du discours sur l'éducation au 18^e siècle. Les programmes de ce « *paedagogium* » témoignent d'une prise de conscience progressive de la nécessité d'adapter l'enseignement à la situation professionnelle future de l'élève ou l'étudiant. Dans son analyse, Chalmel (2010, p.5) qualifie l'expérience de « *ce paedagogium comme un premier pas significatif vers la professionnalisation des enseignants.* » Ces premiers éléments sont en effet centraux car ils posent un cadre pédagogique dont les théologiens avaient commencé à s'emparer.

La réforme de l'éducation en Allemagne repose sur un mouvement de pensée spécifiquement germanique : le modèle philanthropiniste de Basedow (1723-1790). Il instaure un séminaire où les maîtres s'initient à « *former des citoyens du monde (le philanthropinum) dans le respect d'un équilibre précaire entre construction morale, intellectuelle, physique et corporelle.* » (Chalmel, 2010, p.8) Pour Grandière (2006, p.13), l'expérience du philanthropinum crée les conditions pour imposer la nécessité de former les maîtres. Dans ce modèle qui se veut pédagogique, articulant théories et pratiques, « *on sera surpris de découvrir des nouveautés que l'on attribue traditionnellement aux pédagogues de l'école nouvelle comme l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement, l'éveil, l'apprentissage des langues vivantes, la*

²⁵ Nous avons déjà évoqué Spener (1635-1670) dans les origines théologiques de l'éducation, nous poursuivons ici pour son œuvre pédagogique.

correspondance scolaire, les travaux manuels et artistiques. » (Chalmel, 2004, p.258). Modèle que justifie Grandière (2006, p.12) en précisant le parcours de Basedow : pédagogue formé à l'école des théologiens de Leipzig et qui s'inspire des idées pédagogiques de Rousseau. Basedow poursuit également la tradition pédagogique de Comenius²⁶ en utilisant le premier manuel où l'image joue un rôle essentiel dans l'acquisition du savoir (Grandière, 2006, p.12). D'autres philanthropinistes comme Wolke (1741-1825) participent aux débats avec les intellectuels de son temps sur les questions éducatives. Sa « Méthode naturelle d'instruction » (1782) constitue une source historique de première importance (Chalmel, 2004, p.80) dans l'évolution du savoir. Les préoccupations pédagogiques de Wolke rejoignent celles de Basedow ; cependant, il introduit une nouveauté en utilisant le maître comme un prémonstrateur :

« Le maître doit toujours montrer la chose dont il parle. Il est prémonstrateur (*praemonstrator*). Depuis 1000 ans ce mot ne peut avoir eu d'autre signification que celle d'enseigner verbalement, expliquer et analyser des mots et des phrases. » (Wolke, 1782, p.56 dans Chalmel, 2004, p.99)

Cette démarche ne s'improvise pas et constitue le résultat d'une quête de sens interactive entre théorie et pratique (Chalmel, 2004, p.101). La modernité des pédagogues philanthropinistes se résume par une maxime : « *pas d'apprentissage sans éducation, pas d'éducation sans apprentissage.* » (p.101) Nous voyons à travers ces expériences germaniques que le savoir revêt des formes variées ; instruction, éducation et enseignement s'enchevêtrent dans le but de former au mieux les maîtres. Grâce à la grandeur de ses idées, le philanthropinisme dépasse les frontières²⁷.

Les expériences des instituts philanthropinistes touchent-elles la France directement ? La pédagogie française n'est-elle pas influencée par cette manière de penser l'éducation ?

Dès 1781, les pédagogues strasbourgeois Stuber (1722-1797) et Oberlin (1740-1826) considèrent l'instruction comme le seul accès au savoir et attirent l'attention de Louis XVI pour organiser la formation des maîtres. Stuber se charge de la formation professionnelle des maîtres, les régents, dans laquelle il intègre l'analyse de pratiques s'inspirant du modèle de Basedow. Stuber met l'accent sur l'instruction qui favorise « *l'élévation progressive du niveau intellectuel, spirituel et matériel de ses paroissiens* » (Chalmel, 2004, p.6). L'influence du philanthropinisme se

²⁶ *Orbis pictus*, Nuremberg, 1658 : *Connaissances nécessaires à la jeunesse*.

²⁷ Nous retrouverons plus tard une trace du philanthropinisme dans le *Dictionnaire de pédagogie* (Buisson, 1911) : « On désigne sous le nom de philanthropinisme, dans l'histoire de la pédagogie allemande, la doctrine de Basedow et de ses disciples. C'est en 1774 que Basedow ouvrit à Dessau, sous le nom bizarre de *Philanthropinum*, un établissement dans lequel il devait appliquer ses théories sur l'éducation, qui étaient dans leurs traits essentiels, celles de l'*Emile* de Rousseau. » (Buisson, 1911, pp.1619-1620)

manifeste en France sous les utopies des Lumières de la Révolution (Hofstetter & Lussi, 2010, p.124) ; Simon (1747-1829), jeune collaborateur de Basedow est un vecteur principal de cette influence sur le territoire national. Il développe en France une formation pédagogique sur le tas où l'accent est mis sur « *le primat de l'expérience et le savoir savant* » (Chalmel, 2004 p.228). Savoir et instruction sont dès lors posés. Pour Chalmel (2004, p.10), « *les termes du contrat philanthropiniste s'articulent nécessairement sur le gisement potentiel de savoirs.* »

Les Ecoles normales ne se sont donc pas créées *ex nihilo*, elles font le pendant aux expériences germaniques qui constituent l'amorce d'une diffusion de cette institution dans toute l'Allemagne. Giordani (1994, p.86) note que les premiers engagements de l'Etat en faveur de l'Instruction publique se réalisent dans l'édit prussien de 1717 qui prévoyait des sanctions à l'encontre des parents qui n'envoyaient pas leurs enfants à l'école en hiver. Grandière (2010, p.139) ajoute que c'est de l'Allemagne que la France s'inspire à travers le modèle du philanthropinisme.

Une autre innovation est menée à Berlin par le piétiste Hecker (1748) : le « *Lehreseminare donne le signal de la reconnaissance incontestée d'une institution prestigieuse qui suscite la curiosité et l'envie du pays catholique.* » (Giordani, 1994, p.86). A propos de ces diverses expériences germaniques, Chalmel (2004, p.VII) parle de « *laboratoires d'idées et de pratiques desquelles sort une pépinière de talents.* » Pour Rohan-Chabot (1985, p.153), l'œuvre française d'Oberlin est le trait d'union entre les conceptions pédagogiques de l'Ancien régime et celles du monde contemporain. L'origine du terme « Ecole normale » est aussi allemande, c'est « *l'étroit décalque de Normalschule, vocable allemand qui traduit l'idée d'une école détentrice de la norme, c'est-à-dire de la règle canonique à laquelle il convient de se conformer pour être vrai.* » (Giordani, 1994, p.85) Ce terme a pris sa source en mai 1769 dans un « *pur terme catholique* » (Giordani, 1994, p.85) qui apparaît pour la première fois dans un *Mémoire* du Prince Evêque de Passau²⁸. Ce dernier désignait des établissements pour apprendre le métier en appliquant la « méthode normale » de Felbiger. Quand en 1774, Felbiger, ministre de l'Instruction publique, rédige un règlement à l'intention des écoles de maîtres, il mentionne le terme Ecole normale, *Normaschule*, qui désigne un établissement « modèle » auquel lui est annexé un séminaire d'instituteurs²⁹. Plus tard, le dictionnaire Le Robert (1959, p.809) définit le mot « *normal comme une équerre, qui sert de règle, de modèle* ». Gontard (1963, p.9) précise également que les futurs maîtres sont formés dans un établissement au « *caractère droit dans lequel l'enseignement doit servir de règles et de modèle aux autres écoles.* »

L'idée de l'Ecole normale en France pénètre ainsi grâce aux expériences germaniques et aux alsaciens qui serviront de premiers médiateurs. En outre, selon Chalmel (2010, p.9), Simon semble avoir été l'introduit

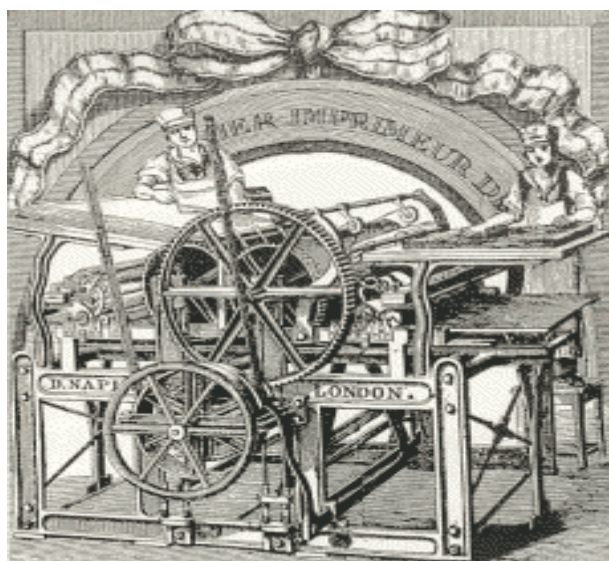
²⁸ Source citée dans Lethierry, (1994, p.86).

²⁹ Felbiger se fonde sur le décret impérial du 22-10-1770.

en France du terme Ecole normale et un des personnages symboliques du combat pour la formation des maîtres. Stuber (1722-1797), Oberlin (1740-1826), Simon (1747-1829) entre autres, sont des figures qui ont marqué la construction du modèle français. Ce « *jeu d'influences* » germaniques et philanthropiques donne un rôle primordial à la genèse de la future Ecole normale de la République (Chalmel, 2004, p.110).

Prémices de l'écriture

Pour comprendre l'histoire de l'écrit, nous trouvons judicieux d'aborder l'origine de l'écriture. En effet les questions qui émanent sont en lien avec l'enjeu de notre thèse. Quels sont les premiers rapports entre le savoir et la culture de l'écrit ? Quel rôle joue le développement de la formation des maîtres dans la diffusion de l'écrit ? Nous nous basons d'une part sur les progrès de l'imprimerie, d'autre part sur une sélection d'ouvrages spécialisés dans ce domaine. L'imprimerie est une révolution qui facilite l'accès à la lecture et l'écriture ; elle est considérée en ce sens comme un élément déclencheur dans le milieu enseignant. En effet, cette révolution va permettre d'entrer dans une nouvelle ère, celle de la fabrication de manuels et de traités élémentaires. Ces ouvrages, sources de savoir, représentent le fil conducteur de notre étude.



Musée de l'imprimerie de Maastricht

De l'origine de l'écriture à l'imprimerie

La nécessité de transmettre le savoir est apparue comme une évidence dans la société enseignante. Furet et Ozouf (1977, p.353) traduisent l'apparition de l'écrit comme « *le langage des initiés* », qui n'existe que pour être transposé dans le registre de l'oral. Comment diffuser ces connaissances pour former les maîtres ? Au moyen de quels matériaux ? Ces interrogations conduisent à des inventions capitales dans l'histoire du livre et de l'écriture : le papyrus, le parchemin et la plume d'oie font le triomphe, selon Blasselle (1997, p.16) d'une nouvelle forme de l'écrit. Quand, au milieu du 13^e siècle le papier est inventé, il est utilisé en

France en 1248 pour les registres³⁰ ; en Suisse, il devient d'un usage commun à la fin du 13^e siècle (Febvre & Martin, 1958, p.43). Avec l'apparition de la table à écrire (Robin, 2003), Gutenberg (1440) révolutionne l'univers de l'écrit. Le livre apparaît ainsi comme « *témoin de la pensée humaine* » (Blasselle, 1997, p.13). Il représente dans notre étude un objet nodal, nous trouvons donc approprié d'en préciser l'origine : terme qui désigne la pellicule située entre le bois d'un arbre et l'écorce extérieure (du latin *liber*) et qui porte les premières écritures ; du grec *biblion* qui a donné le mot bible (Blasselle, 1997, p.14)³¹. Les premiers livres utilisés dans les classes relèvent de la littérature religieuse : missels, psautiers, évangélistes (Blasselle, 1997, p.48). Furet et Ozouf (1977, p.362) rappellent que, dans l'Histoire, entre l'oral et l'écrit, le curé incarne la civilisation écrite.

Au début du 15^e siècle, la progression de l'imprimerie commence par les pays rhénans³² puis s'étend à l'ensemble de l'Europe. Touché par l'invention de Gutenberg, le livre imprimé et ses usages pénètrent ainsi dans la société³³. Cette période est marquée également par la parution du livre d'histoire « *magnifiquement illustré* » (Blasselle, 1977, p.103), de certains genres littéraires (roman et théâtre) et d'une littérature destinée aux enfants (fables de La Fontaine, Contes de Perrault)³⁴. Dans cette masse de livres imprimés avant 1500, appelés les *incunables*, Febvre et Martin (1958, p.351) réalisent une étude³⁵ sur la langue utilisée : les livres en français sont minoritaires (4 à 5%). Parmi ces ouvrages, les textes religieux dominent (45%), puis viennent les livres littéraires, classiques, médiévaux et contemporains (30%) ; enfin les livres de droit (10%) et scientifiques (10%). Dans le milieu ecclésiastique, expliquent Furet et Ozouf (1977, p.70), il faut « *savoir lire le Livre* » car l'institution religieuse place la culture par le livre au premier plan. Febvre et Martin (1958, p.352) précisent que les textes sacrés sont très nombreux et impossibles à dénombrer. Les autres livres s'adressent à un public plus restreint de maîtres et d'étudiants mais ils commencent à toucher un public nouveau, les légistes, les conseillers laïques des rois (Febvre & Martin, 1958, p.28).

Grâce à l'imprimerie, le livre cesse d'apparaître comme un objet précieux que l'on consulte dans une bibliothèque, il devient « *un objet transportable* » (Febvre & Martin, 1958, p.131) et un objet qui intéresse. Nous assistons de fait au phénomène de « *colporteurs* » qui vendent notamment des éditions sur les *Civilités* (Rohan-Chabot, 1985, p.130) ; grâce aux livres, ces générations sont imprégnées des codes de bonnes mœurs. Cependant l'imprimerie ne contribue pas forcément, concluent

³⁰ Registres de notaires marseillais, registres des enquêteurs du Languedoc.

³¹ Le premier livre imprimé est la Bible en latin (1450).

³² Strasbourg (1459), Cologne (1466) et Bâle (1468).

³³ Diffusion de manuscrits : *Recueil des histoires de Troyes* (Raoul Le Fèvre, 1740) ; journal la *Gazette* (Renaudot, 1631).

³⁴ Il n'y aura pas de librairie enfantine avant le 18^e siècle.

³⁵ Résultats de l'étude de Febvre et Martin (1958, p.351) pour les autres langues : latin (77%), italien (7%), allemand (5 à 6%), flamand (1%).

Febvre et Martin (1958, p.386), à hâter l'adoption de théories ou de connaissances nouvelles. Toutefois une véritable mutation culturelle est réalisée. Le livre imprimé constitue le « *principal vecteur* » (Blasselle, 1997, p.109) de cette mutation, il est au cœur de la vie intellectuelle et scientifique européenne ; il prépare ainsi le terrain des pratiques d'écriture à venir. Les livres permettent surtout au savoir d'être « *conservable, et cumulable* » (Barbier & Galatanu, 2004, p.42) ; il a ainsi l'avantage d'être approprié par différents acteurs à des époques diverses.

La culture écrite : une nécessité pour les enseignants

Si nous avons jugé nécessaire d'aborder l'origine de l'imprimerie dans notre étude, c'est parce qu'elle contribue à jouer un rôle fondamental dans le milieu social et culturel. L'imprimerie, en tant que progrès technique, a des répercussions immédiates sur l'enseignement ; dès l'apparition de l'écriture, ce sont les établissements ecclésiastiques qui optent pour le monopole de la culture livresque. Elle est au centre des premiers pas vers la transmission du savoir pour l'enseignant. En effet, grâce à la multiplication des textes, l'écrit serépand en France dans le domaine de l'enseignement³⁶. Les livres constituent les premiers outils destinés à former les enseignants et vont représenter un patrimoine pour les générations à venir. Pour Rohan-Chabot (1985, p.148), le livre est directement lié au savoir car « *le monde veut avoir des lumières sur l'instruction* » ; cet engouement entraîne la diffusion de brochures, d'articles, de discours et de projets.

L'essor de l'imprimerie transforme également le profil du maître. En effet, Ponteil (1966, p.14) dégage deux sortes de maîtres : les maîtres qui apprennent à lire, à écrire, à compter. Les maîtres-écrivains qui enseignent la tenue des livres, l'arithmétique, les diverses formes d'écriture ; ces derniers ont plus un rôle commercial. A l'origine, ces maîtres-écrivains sont copistes et calligraphes mais leur profession est ruinée par l'imprimerie (Combes, 2013, p.74). Au 17^e siècle, dans certaines contrées, le recrutement des maîtres passe par des « *offres d'emploi* » dans l'hebdomadaire *Affiches et Annonces pour les Trois-Evêchés et la Lorraine* : « *On demande un maître instruit, bon écrivain et bon calculateur et qui ait beaucoup de mœurs.* » (Rohan-Chabot, 1985, p.60) Le statut d'écrivain est donc en lien avec le métier de transmettre et d'enseigner. Rohan-Chabot (1985, p.149) précise à cet effet que pour le maître, l'écriture est un second métier.

En même temps que la formation des maîtres se développe, des ouvrages apparaissent dans ce domaine. Notamment ceux du prêtre Jacques de Batencour³⁷ (1654) nous semblent intéressants à mentionner car ils constituent des outils. Ils contiennent des instructions pour enseigner

³⁶ Ce phénomène coïncide avec la création de l'Académie française (1635).

³⁷ Abbé membre de la Communauté des prêtres de Saint Nicolas du Chardonnet à Paris. Il publie : *L'Escole paroissiale* ou *La manière de bien instruire dans les petites écoles* ; *L'instruction méthodique pour l'Escole paroissiale*.

aux enfants dans les écoles et sont basés sur un résumé de dix-huit années d'expérience dans l'enseignement (George, 1994, p.25).

« *L'orthographe française, sans la connaissance latine.
Les principales règles de l'arithmétique.
Les maximes et des pratiques fondamentales de la religion chrétienne.* »
(Batencour, 1654. *L'instruction méthodique pour l'Escole paroissiale*)

Le premier ouvrage, *L'Escole paroissiale* est un texte révélateur à l'égard de l'éducation car il implique la collaboration des familles : à travers les enfants, le maître éduque aussi les parents qui doivent étendre au foyer les règles prescrites à l'école (Furet & Ozouf, 1977, p.87). Ces œuvres ont une forte influence sur les ecclésiastiques Charles Demia (1637-1689) et Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) qui s'en inspirent. Mais dans le climat d'intolérance religieuse qui gagne l'Europe, le livre suscite des discussions ; pour Blasselle (1997, p.69), il devient un objet de méfiance de la part du pouvoir politique et religieux. Cependant, même si l'enseignement demeure religieux, on commence à donner aux enfants des « *bases religieuses moins formelles par la lecture de bons livres* » (Martin, 1999, p.648)³⁸. Martin note un passage « *instructif* » sur *L'Escole paroissiale* :

« *Outre ces livres de piété et d'instruction, le maître pourra mettre dans la classe une petite Grammaire grecque pour s'en servir, s'il a des enfants qui apprennent le latin.* » (Batencour, 1654, *Des livres de l'Escole*, p.59-60. Cité dans Martin, 1999, p.649)

De plus, le développement de la culture écrite donne naissance à un nouveau public de lecteurs, savants, professeurs, étudiants qui n'ont pas de lien avec les établissements ecclésiastiques. Les étudiants s'entraînent à prendre des « *notes de cours ou bien s'adressent à des copistes professionnels* » (Febvre & Martin, 1958, p.23) après avoir retranscrit le cours à l'oral. C'est ainsi que s'amorce une nouvelle ère pour l'enseignement à travers le développement d'ouvrages littéraires. En effet, c'est en modifiant le système de communication oral que la nécessité d'un nouveau mode de transmission de l'information s'impose : l'écriture transforme alors l'ensemble du rapport social. La société change en effet à partir du moment où les activités scripturales marquent les activités sociales ; c'est le cas pour la communauté enseignante. Au sein de ces séminaires de maîtres, des objectifs précurseurs en matière d'écrit sont visés. La relation avec les familles est finalisée par un « *registre* » tenu par le maître avec les questions/réponses des familles. Dans ces registres, le maître teste également les connaissances en catéchisme : « *la famille sait-elle les prières ? L'enfant a-t-il bonne réputation ? L'enfant prie-t-il le matin et le soir ?...* » (Condette, 2007, p.23) L'apparition de ces « *registres* » constitue une première avancée dans le domaine de l'écrit en tant que moyen de communication et en tant qu'outil.

³⁸ Dans son ouvrage, Martin (1999) fait une analyse du rôle du livre entre 1598 et 1701.

Dans ce contexte, la presse se développe en France avec le *Journal des savants* (Colbert, 1665) consacré à l'information bibliographique jouant ainsi un rôle politique et intellectuel. Cet essor de la presse, porteuse de l'esprit des Lumières, contribue pour Blasselle (1997, p.116) à la naissance de l'opinion publique et au développement de la curiosité.

Le 17^e siècle est en outre marqué par l'effacement de la langue latine et le développement des littératures nationales. Mais dans les petites écoles d'Ancien régime et particulièrement en milieu rural, le premier obstacle est la langue maternelle (Chervel, 2006, p.14). Pour Febvre et Martin (1958, p.381), ce phénomène provoque une « *fragmentation du marché du livre accentuée par des censures politiques et religieuses* ». Aussi, le maître ne peut pas introduire dans son école des livres condamnés par l'Eglise (Rohan-Chabot, 1985, p.62).

Dans le domaine de l'enseignement, Demia et de La Salle continuent d'œuvrer dans le sens de la formation des maîtres en éditant des livres sur les traces de leur expérience³⁹. Demia publie en 1688 les *Règlements pour les écoles de la ville et le diocèse de Lyon* dans lesquels il insiste sur la piété, la rigueur de la conduite, l'assiduité et la religion. La pédagogie y est présente avec l'enseignement des disciplines fixées dans les programmes (latin en priorité, français, écriture, orthographe et calcul). Malgré l'essor de l'imprimerie, l'apprentissage du lire/écrire/compter se fait lentement compte tenu de la rareté du matériel. Les manuscrits à déchiffrer sont de deux sortes : les cahiers autographiés (quittances, baux, devis...) et les textes sacrés (Crubellier, 1993, p.34). L'écrit occupe alors une place cruciale dans le milieu enseignant et il devient indispensable d'être instruit et de se former⁴⁰. Tout le monde doit savoir lire et écrire, les premiers livres représentent en quelque sorte un outil de formation ; Furet et Ozouf (1977, p.355) précisent alors que le rapport de l'individu au texte écrit s'en trouve transformé.

En ce début de siècle, la publication de livres pour aider les maîtres commence à se développer. Nous faisons le choix de nous arrêter sur les ouvrages de Jean-Baptiste de La Salle car ils représentent des écrits incontournables dans l'histoire de la formation des maîtres. De notre point de vue, ils constituent un guide essentiel pour aider le maître à préparer sa classe. Pour Condette (2007, p.25), *La conduite des Ecoles chrétiennes* (de La Salle, 1704) est un réel traité de pédagogie : l'idée majeure est de former des maîtres capables de contribuer à « *l'éducation à la piété* » mais aussi dotés de références et de « *recettes pédagogiques* ». L'art de catéchiser et l'art d'enseigner ne forment qu'un seul volet (Condette, 2007, p.25).

³⁹ D'autres œuvrent dans ce sens mais sont moins connus.

⁴⁰ Pour analyser les retombées de l'essor de l'écriture, nous faisons référence aux enquêtes de Maggiolo (1600-1800) qui mesure le taux d'alphabétisation des français (*Statistique générale de la France*, 1854. Sources imprimées. Instructions 19^e siècle, II, 1). Le nombre d'écoles augmente : Meuse, Meurthe-et-Moselle et Moselle de 60% à 69% ; Vosges 80% à 89% (résultats trouvés dans Rohan-Chabot, 1985, pp.159-160). Faute de pouvoir interroger les populations disparues, Maggiolo est réduit au seul indicateur des signatures de mariage (Furet & Ozouf, 1977, p.19).

« Dans la première partie, on traite de tous les exercices de l'école. La seconde expose les moyens nécessaires et utiles dont les maîtres doivent se servir pour établir et maintenir l'ordre dans les écoles. La troisième partie traite de la conduite des formateurs des jeunes maîtres et inspecteurs des écoles. » (De La Salle, 1704, *Conduite des écoles chrétiennes*, p.10 dans Condette, 2007, p.26)

A travers cet ouvrage, rédigé en trois parties, le futur maître peut puiser des conseils. De La Salle propose également des outils indispensables pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture :

« Table d'alphabet : 6 lignes de 5 colonnes de lettres majuscules et minuscules.

Table des syllabes : 7 lignes de syllabes de 2 et 3 lettres.

Syllabaire : toutes les syllabes françaises.

Livres d'instruction chrétienne : pour apprendre à épeler et à lire par syllabes puis à lire.

Psautier : pour apprendre à lire le latin.

Civilité chrétienne : livre pour lire. » (De La Salle, 1704, *Outils didactiques*, pp.33-40. *Conduite des Ecoles chrétiennes*)

L'apprentissage de l'écriture est considéré comme un véritable exercice technique mettant en œuvre « une gymnastique musculaire » (Furet & Ozouf, 1977, p.90). Mais à la dignité que confère l'apprentissage de l'écriture contribue aussi la complication dans la réalité quotidienne de l'enseignement (Furet & Ozouf, 1977, p.133) : l'utilisation de la plume d'oie, de fer, puis d'acier. Cet ouvrage, « à l'avant-garde de l'innovation pédagogique affirme la nécessité de savoir parfaitement lire et écrire (p.133). »

Plus tard, de La Salle publie un autre ouvrage tout autant précurseur car il a pour but d'aider les jeunes maîtres dans leur attitude face aux élèves. Dans la *Doctrine des Ecoles chrétiennes* (1720), il rédige des conseils sur les réalités concrètes du métier devant lesquelles les maîtres ne sont pas préparés.

« Qualités et défauts à stimuler ou à corriger chez les jeunes enseignants : 1. Le babil. 2. La pétulance. 3. La légèreté. 4. L'empressement. 5. De la rigueur.

Dans une classe où seraient le bruit, le désordre et la confusion, les enfants ne pourraient rien apprendre.

Le maître ne doit pas être immobile dans sa classe.

Ce n'est pas par la fréquence des corrections et par la dureté qu'on établit et qu'on maintient l'ordre dans une école, mais une vigilance continuelle mêlée de fermeté, de prudence et de douceur. » (De La Salle, 1720, *Doctrine des Ecoles chrétiennes*, 3^{ème} partie)

Ces écrits constituent les premiers outils qu'un maître peut s'approprier et sur lesquels il a la possibilité de s'appuyer dans sa pratique journalière. Dans notre étude, ils sont capitaux car les maîtres sont souvent à la recherche d'outils pratiques, nous le verrons à travers les écrits des enseignants. A ce sujet, les philanthropinistes demeurent convaincus d'un travail personnel de l'enseignant sous une forme livresque, dans ses pratiques quotidiennes. Chalmel (2004, p.254) confirme dans l'épilogue de son ouvrage *Réseaux philanthropinistes et*

pédagogie au 18^e siècle que « *tout progrès pédagogique se nourrit d'interactions théories/pratiques (livre/individus).* »

Quel rôle joue le livre et quel impact pour le maître ? Il est considéré pour Febvre et Martin (1958, p.403) comme le « *témoin tangible de la conviction* » matérialisé par la possession en fournissant des arguments à ceux qui sont déjà convaincus. Oberlin (1767) en mesure l'importance car il crée une bibliothèque publique où l'on trouve des ouvrages de vulgarisation scientifique, de morale, de religion ainsi que des périodiques (Rohan-Chabot, 1985, p.153). Le livre permet donc au maître d'approfondir ses préceptes et de lui donner des éléments de discussion et d'appui.

Sur le plan international, des journaux et ouvrages qui contribuent à promouvoir la culture générale et la culture enseignante, sont publiés : en Angleterre, le *Daily Current* (1702), en France, le *Journal de Paris* (1777) ; l'*Encyclopédie française* de Diderot et d'Alembert (1751-1772) ; l'*Encyclopédie britannique* (1768). Pour augmenter le tirage des feuilles, Diderot améliore la presse de Gutenberg en mettant au point la fabrication de papiers sans fin (1783) ; son encyclopédie constitue « *le grand ouvrage du siècle des Lumières* » (Blasselle, 1997, p.115), décisif pour l'histoire des idées. L'industrie du papier et celle du livre vont alors être étroitement liées, la prospérité de l'une ne va pas sans l'autre ; en outre, « *la presse est une grande dévoreuse de papier* » (Febvre & Martin, 1958, p.101).

Simon, élève du pédagogue Basedow en 1775-1777, qui souhaite transmettre son expérience vécue auprès de lui, propose pour former les maîtres en France, de rédiger ou d'adapter des livres pédagogiques destinés à faire connaître la « *bonne méthode* » pour enseigner (Grandière, 2006, p.14). Il donne en 1781 une nouvelle version de l'ouvrage de Comenius (*l'Orbis pictus*, 1658) adaptée au public français ; cette adaptation montre une réelle avancée dans les écrits pédagogiques et surtout une nécessité.

La prolifération de tous ces ouvrages s'accompagne de la création de bibliothèques de prêt qui permettent un accès plus facile à la culture. La bibliothèque de colportage est notamment précieuse pour reconstituer la culture populaire française note Rohan-Chabot (1985, p.127). Ce 18^e siècle est donc inévitablement marqué par le développement de la bibliophilie et le goût des grandes collections (Blasselle, 1997, p.119). C'est également la multiplication imprimée sous toutes ses formes : calendriers, almanachs, abécédaires, livres d'heures, livres de piété, livres d'enseignement élémentaire et romans. Selon l'étude de Febvre et Martin (1958, p.349), les manuscrits les plus recherchés sont les livres d'heures, de piété et les ouvrages d'enseignement. Dans cet essor du livre, le maître est alors regardé comme un « *homme nécessaire au public* » (Rohan-Chabot, 1985, p.76).

Des programmes fondateurs : quel impact sur les siècles suivants ?

L'enjeu de cette période est double, la nécessité de l'instruction et trouver des maîtres capables d'instruire la jeunesse. Vial (1994, p.142) note le parallèle qui s'établit entre le besoin d'instruction, l'extension

des petites écoles et la nécessité d'améliorer ces dernières. Les premières traces du savoir, que nous trouvons dans les livres et à travers les enseignements, sont au cœur du débat instruction/éducation qui représente la caractéristique de ce siècle. Or c'est souvent de père en fils que se transmet le métier de maîtres des petites écoles. Quels moyens sont mis en œuvre pour former les maîtres ? Quels liens existe-t-il entre les programmes et les savoirs ? Comment transmettre la base de ce savoir ?

L'impératif éducatif posé au 18^e siècle représente avant tout une volonté politique, la nécessité de former des enseignants est donc claire. Ces premières tentatives (séminaires de maîtres d'école, congrégations religieuses et séculières) constituent un début prometteur. Les ouvrages recensés dans les bibliothèques des monastères lorrains avant la Révolution en témoignent également : *Le Pédagogue chrétien*, la *Grammaire* de Chifflet, le *Mentor moderne*, *l'Histoire de la Congrégation de Notre-Dame* et *L'instruction de la jeunesse en la piété chrétienne*⁴¹. Ces livres relatifs à l'instruction populaire ont un retentissement, notamment le dernier considéré par Rohan-Chabot (1985, p.81) comme « *le livre de chevet des maîtres* ». Cette culture écrite est une première aide pour la formation des jeunes maîtres. Comment appréhendent-ils le contexte de ces séminaires ? Le programme ? Sont-ils en mesure d'intégrer le contenu de ces formations ? Ont-ils les conditions nécessaires pour se réaliser en tant que maîtres ? Pour répondre à ces questions, nous clarifions l'état des lieux des programmes à l'aide du tableau 2 qui fournit les premiers renseignements sur les savoirs transmis dans les séminaires.

Savoirs spécifiques pour enseigner ? Formation sur le tas ? Quels liens entre les savoirs et l'expérience ? Afin de cibler la formation et le rôle de l'écrit, nous avons relevé les principaux fondateurs puis recensé les contenus existants.

⁴¹ Ces ouvrages sont cités dans Rohan-Chabot (1985, p.81) et montrent une variété de livres.

Tableau 2. Premiers programmes ⁴² dans les séminaires (1600-1789)

Principaux fondateurs	Programmes	Méthodes	Ecrits ⁴³
Batencour (1650-1650)	Latin Lecture Ecriture Calcul Catéchisme Civilité	Exercices à l'enseignement	<i>Instruction méthodique pour l'escole paroissiale</i> (1654) <i>Des livres de l'escole</i> (1654) Registres : parents/maîtres Textes sacrés
Demia (1660-1690)	Latin (1 ^{ère} langue) Français Lecture Orthographe Grammaire Arithmétique Catéchisme Histoire sainte Plain-chant Civilité	Méthode individuelle Formation religieuse et pédagogique	<i>Règlements pour les écoles de la ville et le diocèse de Lyon</i> (1688) Textes sacrés
De La Salle (1680-1720)	Français (1^{ère} langue) Ecriture Latin Calcul (4 opérations) Catéchisme (1h/jour) Prières (latin et français) Civilité	Stages sous la conduite d'un formateur. Méthode simultanée et individuelle. Formation religieuse, générale et pédagogique. Expériences. Stages.	<i>Devoirs du chrétien</i> (1703) <i>Conduite des écoles chrétiennes</i> (1704) <i>Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne</i> (1705) <i>Doctrine des écoles chrétiennes</i> (1720) Textes sacrés Almanachs

D'après ce tableau, le but de l'enseignement est, pour ces maîtres des séminaires, la formation religieuse et morale ; en effet, jusqu'aux dernières années du siècle, elle est indivisible. Au vu des programmes et du contexte, une remarque s'impose pour Rohan-Chabot (1985, p.63) : le maître d'école est essentiellement un homme d'Eglise. Nous notons effectivement le caractère prédominant de la religion : lecture et civilité reposent sur la base de textes sacrés. En effet, les maîtres de l'Ancien régime sont tenus d'enseigner le « lire/écrire/compter » assorti de catéchisme et d'histoire sainte (Vial, 1994, p.141). Chartier (2010, p.287) précise aussi que l'Ecole des Frères vise prioritairement une lecture oralisée, restreinte aux textes religieux. Pour longtemps, l'instruction religieuse est associée à une instruction utilitaire, « non par

⁴² Les programmes sont puisés dans les ouvrages des fondateurs : Batencour (*L'Escole paroissiale* 1654), de La Salle (*Conduite des écoles chrétiennes*, 1704, chapitre VII) et Démia (*Règlements pour les écoles de la ville et le diocèse de Lyon*).

⁴³ Les écrits cités ont été développés au début et leur intérêt aussi. Ils sont mentionnés dans ce tableau en tant qu'outils.

opportunité ou par prosélytisme mais parce qu'une valeur morale élevée est reconnue à l'instruction laïque professionnelle. » (Rohan-Chabot, 1985, p.11)

L'enseignement de la morale est dispensé sous forme de « Civilité », terme utilisé depuis le 14^e siècle pour représenter les usages que l'on doit respecter dans la vie en société (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.140). Rohan-Chabot (1985, p.128) définit la civilité comme une « *sorte de littérature pédagogique* » cultivée depuis l'antiquité grecque. En témoigne le livre écrit par de La Salle (1705), *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, utilisé pour l'apprentissage de la lecture. Oberlin⁴⁴, tenant beaucoup à la politesse et au maintien, compose lui-même un *Petit traité de civilité à l'usage de ses écoles au Ban de la Roche* (Rohan-Chabot, 1985, p.153). Un autre ouvrage intitulé *Livre d'enfants de Barbier* (1782) diffuse des idées générales de civilité. Les principes éducatifs de *l'Emile* s'imposent aussi manifestement dans les programmes : attention portée à l'hygiène, application du raisonnement et des civilités (Chalmel, 2004, p.76).

Dans le tableau 2, nous faisons apparaître en gras l'enseignement du français (lecture, orthographe, grammaire) qui représente une « *entité culturelle* » (Chervel, 2006, p.42). Cet enseignement est sujet à discussion et le sera tout au long de l'évolution des programmes. C'est tout d'abord le latin qui est privilégié (Démia) ; puis à partir de 1680, le français est remis en première langue (de La Salle). Cela évoque la question de la formation : certains établissements se sont constitués (maisons d'éducation, congrégations) dans le but d'être des lieux de l'enseignement du français. Pour Chervel (2006, p.41), « *enseigner le français, c'est forcément enseigner des choses différentes à ceux qui parlent la langue française depuis l'enfance et à ceux qui en ont toujours parlé une autre.* » Les maîtres enseignent encore le latin mais grâce aux Alphabets⁴⁵ et à ces lieux de formation, l'enseignement du français s'imposera peu à peu. Chervel (2006, p.41) ajoute que c'est dans une multitude de lieux que se construit historiquement une discipline nouvelle.

Cette évolution est l'occasion pour les « *réformateurs de composer de doctes ouvrages préconisant des méthodes nouvelles.* » (Rohan-Chabot, 1985, p.115) Les textes apportés en classe par les enfants pour la lecture sont de deux sortes : les almanachs et les livres de colportage. Le succès de cette « *littérature de hotte* » (Rohan-Chabot, 1985, p.127) permet de faire rentrer dans les demeures des romans et des légendes sur lesquels les maîtres prennent appui. Ils peuvent ainsi progressivement se dégager de la tutelle religieuse. Seuls les élèves qui acquièrent la lecture peuvent poursuivre jusqu'à l'écriture et l'orthographe. Lire est donc, pour Furet et Ozouf (1977), la situation la plus fréquente, au moins dans les couches populaires.

⁴⁴ Nous n'avons pas de date pour cet ouvrage mais l'œuvre de l'auteur se situe entre 1760 et 1800.

⁴⁵ Exemple : *Alphabet pour les enfants* (Delaunay, 1750).

En effet, l'enseignement de l'écriture qui figure dans les programmes ne possède aucun caractère obligatoire. Toutefois Rohan-Chabot (1985, p.131) note que le maître, avant de rentrer en fonction, doit composer un cahier montrant ses talents en différentes sortes d'écriture (ronde, bâtarde, gothique, coulée, anglaise, à main levée). Rohan-Chabot (1985, p.96) retrouve la trace d'une lettre de Saint Nicolas ; celui-ci fait des recommandations aux maîtres avant la rentrée (1740) : « *Préparez des bonnes plumes bien taillées, un bon canivet, une règle pour régler des exemples et de la bonne encre, cela donne du lustre à l'écriture.* » Au sein de la pédagogie des petites écoles, l'apprentissage de l'écriture se révèle la seule occasion d'une « *préoccupation d'éducation physique, d'une formation du comportement corporel et gestuel* » (Grosperin, p.95). Que les maîtres sachent bien écrire et soient même des artistes, la preuve en est faite dans les lettres adressées aux autorités (Rohan-Chabot, 1985, p.132). Apprendre à écrire, précise Chervel (2006, p.82), c'est apprendre à copier des exemples en reproduisant fidèlement les lettres, en s'attachant à la qualité du graphisme et non à l'orthographe qui revêt un apprentissage spécifique : la valeur phonique des lettres, les sons, la prononciation des mots et des phrases. Selon Chervel (2006, p.81), il s'agit de l'apprentissage de la lecture ; par ailleurs, il est rarement question d'enseigner à l'enfant simultanément la lecture et l'écriture. Le problème de l'orthographe se pose toutefois dès que les aspirations des écoliers, des parents et des maîtres s'élèvent au-dessus de la simple capacité de signer son nom (Rohan-Chabot, 1985, p.134). Mais depuis le 15^e siècle, la difficulté de l'apprentissage de la lecture du français est universellement attribuée à la complexité de l'orthographe (Chervel, 2006, p.83).

Pour ajouter à cette complexité, l'enseignement du calcul ne concerne que les élèves qui lisent et écrivent correctement, autrement dit ceux qui maîtrisent l'orthographe. La connaissance des quatre opérations forme l'essentiel du bagage scientifique. Pour parfaire cet enseignement, les maîtres ont des ouvrages d'appui : le *Bref usage de l'arithmétique par la plume et les jetons* (Waippy, 1634), une *Arithmétique nouvelle* (sans auteur, 1741), les *Eléments de l'arithmétique* (sans auteur, 1758)⁴⁶. Ces livres proposent des méthodes pour apprendre à calculer selon les principales règles. Un incontournable plus complet, le *Premier manuel d'arithmétique des Frères des Ecoles chrétiennes* (1787) comporte cinq parties : l'arithmétique, un traité d'arpentage, un traité de la mesure des solides et du toisé, un abrégé d'algèbre, un traité de l'arithmétique par les jetons. Mais ces manuels ont le point commun d'être touffus et de donner plus d'exemples que d'exercices d'application (Rohan-Chabot, 1985, p.138). Ces problèmes de manuels posent la question de la formation. De l'auto-formation ? Le livre seul ne suffit pas au maître, il est une source d'inspiration et de guide mais ne remplace pas le formateur.

L'enseignement trilogique du lire/écrire/compter se maintient tout au long de cette période. Gréard (1874, p.197) définit d'ailleurs ces

⁴⁶ Tous ces ouvrages de mathématiques sont cités dans Rohan-Chabot (1985, pp.137-138).

premières écoles comme « *celles où l'on apprend à lire, à écrire et les premières notions de calcul.* » Toutefois, la lecture, l'écriture et le calcul figurent au nombre des instructions chrétiennes au même titre que le catéchisme. Avant 1800, au Canada aussi, les Eglises contrôlent le choix des enseignants : le principal souci est la connaissance des lettres, de l'arithmétique et des bonnes mœurs (Boote, Wideen, Mayer-Smith, 2004, p.22).

En introduisant de nouveaux contenus (éducation physique et hygiène), Oberlin (1767) se dévoue à « *l'instruction, au bonheur et à la prospérité de la contrée pauvre du Ban de la Roche* » (Rohan-Chabot, 1985, p.151). Le chant, essentiel pour Stuber, représente une des modalités importantes de l'environnement culturel pastoral. Cette pratique s'inscrit dans une logique d'évangélisation par l'intermédiaire des régents d'école (Chalmel, 2004, p.106).

L'enseignement de la pratique, représenté par la « formation sur le tas » ou les « stages » est la forme première selon laquelle la transmission du métier se fait par le biais de l'imitation (Bourdoncle & Fichez, 2006, p.215) avec une pédagogie essentiellement reproductrice (p.220). Le principe usité reste un apprentissage par compagnonnage fondé sur le tâtonnement expérimental et destiné au passage ultérieur de l'expérience (Chalmel, 2004, p.XXV). Pour Hofstetter et Schneuwly (2009, p.14), ce modèle de compagnonnage fonctionne sur le « *mimétisme dans le faire en situation* ».

Un des ouvrages de référence pour la pédagogie, c'est la *Méthode familière* (Cherrier, 1749) consacrée à l'examen des devoirs du maître. Cette méthode décrit comment les maîtres doivent se comporter en « *modèles de pureté dans la doctrine et en modèles de circonspection dans les entretiens* » (Rohan-Chabot, 1985, p.82) ; la dernière partie se termine par la nécessité d'une « *bonne méthode* » (p.83). Au cours de leur exercice, les maîtres sont soumis à un droit de surveillance détenu par le pouvoir épiscopal qui mandate les évêques pour faire des enquêtes :

« *Le maître d'école a-t-il une vie exemplaire ? Fait-il office en soutane, en surplis, avec collet et cheveux courts ? Est-il assidu à son école ? A-t-il grand soin de l'instruction des enfants ? Leur apprend-il à lire, écrire, compter, l'orthographe, le plain-chant, à servir la messe, les prières, le catéchisme, la civilité et la modestie ? Est-il soumis et obéissant au curé ?* » (Abbé Cherrier, 1749. Dans Rohan-Chabot, 1985, p.65)

Ces questions renvoient à la pédagogie du maître ainsi qu'à ses devoirs. Elles montrent que même si le contrôle est ecclésiastique, celui-ci s'intéresse à la formation des maîtres et aux savoirs à transmettre. De La Salle (1720) œuvre pour une formation pratique en regroupant une équipe de maîtres qui se transforme en une « *réelle communauté à visée à la fois pédagogique et chrétienne* » (Condette, 2007, p.24). Outre cette formation pratique, les maîtres peuvent s'appuyer sur des ouvrages de méthodes pédagogiques. Quand ceux-ci sont associés à des cours pratiques, ils sont plus accessibles pour le maître débutant. Ils

constituent un premier point d'appui en termes de savoirs. Chalmel (2004, p.31) traduit alors le savoir de cette période comme un équilibre dans lequel « *le savant n'écrase plus un disciple fait à son image.* »

En somme, les maîtres de l'Ancien régime possèdent des connaissances ; ils commencent à avoir des supports théoriques et reçoivent une formation pédagogique sur le tas. Peu à peu, une formation dogmatique plus poussée se met en place (Condette, 2007, p.19) constituant ainsi les premiers aspects pédagogiques. L'ensemble de la littérature étudiée et dont ce chapitre synthétise les contenus nous permet d'en déduire que des circonstances extérieures sur lesquelles les maîtres n'ont pas d'emprise limitent leurs efforts : le manque d'assiduité des enfants, le faible traitement attribué par la commune ou la générosité plus ou moins grande des parents et les conditions matérielles. Somme toute, à la fin de l'Ancien régime, Vincent (1994, p.99) précise que l'instruction est assurée grâce aux livres adoptés par les Frères des Ecoles chrétiennes. Un début encourageant pour investir la période qui s'annonce.

L'histoire procède donc à partir de traces que le passé a laissées (Prost, 1996, p.79) et cette rétrospective historique que nous venons de développer permet de mesurer toutes les gestations de cette question. Marquée par des origines théologiques, des influences germaniques et un contexte politique particulier, la formation des maîtres a posé des jalons. Nous verrons comment, par le biais des programmes, l'évolution de la formation des maîtres est davantage le produit d'une lente maturation faite d'avancées, de replis, de contradictions, de permanences que d'une succession de révolutions (Hofstetter & Lussi, 2010). Faire l'histoire d'une discipline scolaire, pour Chervel (2006, p.7), c'est s'attacher aux programmes et aux finalités de la discipline mais aussi aux pratiques éducatives et enseignantes qu'elle met en œuvre. La synthèse du tableau 2 montre les prémices des programmes et leur complexité. Comment déterminer l'acte de naissance de la première institution de formation des maîtres au niveau national ? C'est la question que pose Chalmel (2010) dans son article « *Aux sources de la formation des maîtres en France. Tour et détour autour d'une Révolution.* » Grandière (2006, p.9) se demande aussi s'il est nécessaire d'établir des « *séminaires pour former les maîtres d'école.* » La réponse ne va pas de soi selon lui, car au début du 19^e siècle des réseaux d'école fonctionnent, en Suisse et en Hollande, sans la nécessité d'Ecoles normales. Pourtant, Chartier (2010, p.287) précise que le dispositif de La Salle représente « *l'école gratuite du lire, écrire, compter en français* » d'où sortira en grande partie l'école primaire française qui rejette l'apprentissage en latin et recrute les maîtres parmi les bons élèves.

Cette analyse est essentielle pour pénétrer dans l'histoire des programmes. Nous comprenons que c'est autour de problèmes pédagogiques et de finalités sociales que vont s'organiser les différents enseignements. En effet, s'interroger sur l'origine de la formation des maîtres pour en saisir les controverses constitue tout l'objet de notre recherche. Les questions que nous posons sont alors fondamentales.

Quelles sont les premières traces sur la nécessité de former des maîtres ? Comment les Ecoles normales parviennent-elles à répondre au besoin de cette formation ? Dans quel contexte l'utilité de communiquer par écrit est-il rendu nécessaire ? Sous quelles formes l'écrit se met-il en place au sein du milieu enseignant ?

1.1. Les initiatives de la Révolution

Au printemps 1789, la France manifeste le désir de s'instruire, aussi bien en milieu urbain que rural (Lehembre, 1989, p.5), vœu commun retrouvé dans les *Cahiers de doléances*⁴⁷. Gaillard (2000, p.59) appuie ce raisonnement car c'est au cœur de la tourmente révolutionnaire qu'apparaît pour la première fois l'idée que l'Etat se doit d'apprendre « *l'art d'enseigner* » aux futurs maîtres. En effet, à l'aube de la Révolution, plusieurs questions dominent le débat de la formation des maîtres. Comment rompre avec la tutelle exclusive de l'Eglise sur l'Ecole ? Que faut-il conserver comme héritage de l'Ancien régime ? Faut-il privilégier l'instruction ou l'éducation ? La Révolution va-t-elle reprendre l'idée de la nécessité d'une formation normale ? Pour Hofstetter et Lussi (2010, p.118), une révolution, de surcroît si elle s'inscrit dans une dynamique républicaine, ne saurait perdurer sans ambition éducative et l'instituteur est alors volontiers conçu comme l'instrument susceptible de pérenniser les idéaux révolutionnaires.

Sans aboutir à des résultats immédiats et définitifs, les révolutionnaires français tentent d'ouvrir la voie de l'instruction laïque et l'Etat mène une politique de combat à l'égard des congrégations religieuses. En détruisant ces structures scolaires et en s'attaquant aux ordres religieux, la Révolution française espère former une nouvelle génération d'enseignants citoyens républicains. Comme le souligne Condette (2007, p.33), « *en France, la Révolution exige la régénération du monde et rêve de forger un homme nouveau.* » Néanmoins, la période contemporaine n'hérite pas d'une table rase car l'Ancien régime a largement réfléchi sur la question de la formation des enseignants. L'idée de créer un lieu où l'on puisse apprendre aux maîtres à enseigner continue de se développer même si les représentants des trois Ordres expriment des vœux divergents. Tandis que le clergé réclame le renforcement de ses prérogatives, les autres Ordres préconisent la participation des autorités civiles à la direction et au contrôle des institutions scolaires. Pour Ozouf (1992, p.367) « *l'esprit de 1789* » paraissant seul capable d'unir les Français, l'enseignement de l'Histoire de France doit être le lieu de mise en scène de l'unité nationale.

Ces questions sur l'enseignement et la formation des maîtres sont abordées dans les *Cahiers de doléances* de 1789, registres dans lesquels les assemblées expriment vœux et demandes, notamment la proclamation

⁴⁷ Ces sources les *Cahiers de doléances* sont évoquées plus loin.

de l'Ecole normale en France. Ces Cahiers sont un moyen d'apporter une amélioration pour l'avenir de l'éducation (Rohan-Chabot, 1985, p.167). A cette occasion, dans différentes parties du Royaume, les vœux témoignent d'une volonté d'extension et d'encouragement dans le domaine de la formation.

« *Que l'on s'occupe des moyens de procurer à la jeunesse une meilleure éducation.* » (Sources : Cahiers de doléances, 1789. Article 35. Charenton-le-Pont)

« *De l'établissement des Ecoles normales dans toutes les campagnes et villes.* » (Sources : Cahiers de doléances, 1789. Article 37. Thiais)

« *Des encouragements aux maîtres d'école si utiles à l'Etat et à la société.* » (Sources : Cahiers de doléances, 1789. Article 24. Queue-en-Brie)

« *De trouver des moyens sûrs et prompts pour établir dans toutes les paroisses des maîtres et des maîtresses d'école.* » (Sources : Cahiers de doléances, 1789, article 4. Vendôme)

Dans l'Est et le Nord de la France, où l'influence germanique se fait sentir, la question est abordée avec plus de précision. Le tiers état du Baillage de Reims établit dans chaque diocèse des établissements propres à former des maîtres d'écoles. En Lorraine, le clergé de Verdun installe dans chaque diocèse une école publique où les maîtres seront formés à l'instruction de la jeunesse de la campagne. Le terme « Ecole normale » se généralisera, il semble être un mot familier aux membres du Comité de l'Instruction publique puisque Mathieu, député alsacien, l'utilise lors de la séance du 3 novembre 1791 (Giordani, 1994, p.88).

En 1789, le problème de la formation des maîtres est posé mais la question n'est pas encore généralisée en France. Les noms employés pour les écoles sont de fait très divers (école publique, maison, pépinière) en raison de finalités pas encore clairement définies mais le besoin de formation est réel. Pour Houssaye (2010, p.158), les appels à généraliser la formation des maîtres sont nombreux à l'approche de la Révolution.

C'est donc dans la seconde moitié du 18^e siècle que l'idée de l'Ecole normale prend naissance en France mais elle reste dans un domaine local et s'applique dans le cadre restreint de l'Ecole au service de l'Eglise. En 1789, il existe dans les pays allemands une cinquantaine d'Ecoles normales (Dupuy, 1895, p.22) et c'est grâce aux échanges épistolaires entre la France et l'Allemagne, via l'université de Strasbourg, que les Ecoles normales se développent en France (Chalmel, 2004). Cette correspondance entre intellectuels, pédagogues et politiques alsaciens se poursuit tout au long de la période révolutionnaire.

1.2. Plans et projets clés de l'époque révolutionnaire (1789-1794)

Pour analyser les questions d'éducation et d'instruction de cette époque, nous sélectionnons les plans et les projets écrits à cet effet⁴⁸ qui jouent un rôle dans la mise en place de la formation des maîtres. Ces textes se succèdent sur une période de cinq années et abordent la problématique de l'enseignement ; ils sont capitaux pour en saisir l'histoire. Les plans d'éducation, pour Condette (2009), sont souvent liés à un élément déclencheur comme une Révolution ou un changement de régime politique. Ils permettent d'établir les réformes et/ou de faire évoluer une réflexion sur les enjeux de la formation des maîtres. Mais, selon Baczko (2000, p.13), les ruptures au niveau politique n'entraînent pas nécessairement de coupures dans l'élaboration de ces projets. Voyons comment certains de ces textes s'enchaînent et comment les idées s'articulent. Entre rupture et continuité, quel profit en tirent les réformateurs successifs en matière d'éducation et d'instruction ? Quels apports pour notre étude dans le domaine de la formation des maîtres ? Et dans le domaine de l'écrit ?

Les discours de Mirabeau (1790-1791) présentent le premier essai de penser l'expérience révolutionnaire en termes d'éducation (Baczko, 2000, p.13), Ces textes, écrits peu avant sa mort (1791), contiennent des idées novatrices ; ils paraissent à titre posthume grâce à son ami Cabanis qui les publie sous le titre Travail sur l'éducation publique (1791). Dans son *Premier discours*, seuls les représentants de la Nation ont le droit de régler l'éducation du Dauphin.

« Dans les circonstances actuelles, si l'éducation n'étoit pas dirigée d'après des vues nationales, il pourroit en résulter plusieurs inconvénients graves et menaçants pour la liberté (...). Les maîtres ne doivent jamais pouvoir se trouver en opposition avec la morale publique. »

« L'Assemblée nationale portera donc ses regards sur l'éducation, pour lui donner de meilleures bases. Il seroit indigne d'elle de toucher à cette partie, sans atteindre au degré de perfection dont elle est aujourd'hui susceptible. Le corps enseignant doit être organisé d'après un système qui satisfasse à tout, ou du moins qui prépare tout. » (Mirabeau, 1791, Premier discours. De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant. Dans Baczko, 2000, p.76)

Pour mener cette expérience, Mirabeau préconise de former les enseignants capables de susciter les meilleurs talents dans les sciences, les arts ou toute autre fonction sociale (Grevet, 2001, p.20). L'idée de l'Education publique qui traduit le « *projet global d'une société régénérée* » (Baczko, 2000, p.15) se retrouve dans les projets qui se succèdent. Le plan Talleyrand (1791) est complémentaire, il pose comme

⁴⁸ Pour développer ces plans, l'ouvrage de Baczko (2000) qui recense les textes et les projets de l'époque révolutionnaire a été d'un usage précieux.

principe de base la valeur de l'instruction, il en préconise des principes généraux pour tous :

« Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuites à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. »
(Plan Talleyrand. Rapport sur l'Instruction publique, 1791. Dans Baczko, 2000, p.108)

Grevet (2001, p.18) trouve dans ce plan une nécessité politique car c'est l'instruction qui garantit solidement la liberté acquise en 1789 ; elle est fondée à la fois sur les qualités physiques, intellectuelles et morales. Le personnel enseignant est formé en partie d'ecclésiastiques et la religion figure au programme dans les écoles. S'inspirant des données révolutionnaires, Ponteil (1966, p.59) trouve que Talleyrand fait ainsi une grande place à la liberté, à la morale et à la raison. Mais dans un contexte politique délicat où l'évolution des idées sur l'éducation progresse, le projet Talleyrand est vite dépassé. Cependant, il est connu et sert de référence dans les débats ultérieurs. Pour Baczko (2000, p.32), ces distinctions entre éducation et instruction ne sont pourtant que relatives car *« l'une est complémentaire de l'autre et toutes deux sont censées assurer le succès de la pédagogie révolutionnaire »*.

Ces deux plans, Talleyrand et Mirabeau, présentent des convergences selon Grevet (2001, p.23) : sur le plan de l'enseignement, ces projets ambitionnent d'établir, d'une part une formation mieux appropriée aux besoins sociaux, d'autre part, une éducation civique qui régénère les mœurs nationales. Mais en ce début 1791, la grande priorité pour l'avenir de la Révolution est la mise en place d'un service public d'instruction (Lehembre, 1898, p.21) que Condorcet va reprendre comme axe fédérateur. En effet, le projet de Condorcet (1791) marque une césure nette dans l'ensemble des théories éducatives de la révolution (Grevet, 2001, p.23). A travers les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, son attention porte sur les questions d'éducation et d'instruction : il s'intéresse largement à la question des maîtres. Son *Premier mémoire* fait valoir que l'instruction est un devoir de la société à l'égard des citoyens. Son but est de réaliser l'émancipation intellectuelle et morale de l'enfant par un développement libre de ses facultés (Lehembre, 1989, p.23). Ainsi, il faut instruire pour être libre et pouvoir faire le choix d'un modèle raisonné et ouvert du savoir (Kintzler, 1987). Le *Second mémoire* de Condorcet, dans la continuité du premier, repose sur le principe d'une instruction nationale.

« L'art d'instruire ne s'acquiert que par l'usage, ne se perfectionne que par l'expérience, et les premières années d'un enseignement sont toujours inférieures à celles qui les suivent. » (Condorcet, 1791 /1794, p.152)

Une Commission de gens instruits choisit le maître qui doit ensuite poursuivre une formation continue⁴⁹. L'année suivante, Condorcet (1792) rédige un autre projet qui comporte des objectifs d'éducation : le développement des capacités individuelles et le perfectionnement de l'espèce humaine. Pour Condorcet, l'éducation consiste à inculquer des valeurs et à modeler des comportements en fonction de ces valeurs (Houssaye, 2010, p.68). Ce projet offre une grande synthèse de la pensée des Lumières qui dépasse les ébauches de Talleyrand (Lehembre, 1989, p.23). La volonté de Condorcet repose d'ailleurs sur une formation à l'autodidaxie, d'ordre instrumentale ; à ce titre, les livres du maître portent sur les « *méthodes d'enseigner, mais aussi connaissances des difficultés d'apprentissage, définitions et analyses.* » Mais, même si Condorcet confie aux savants aussi bien la définition des savoirs élémentaires enseignables que la rédaction desdits manuels, il différencie très clairement le « *talent d'instruction des aptitudes attendues des savants.* » (Hofstetter & Lussi, 2010, p.122)

La nécessité de cette instruction implique une réforme des méthodes pédagogiques, fondée sur la « *perfectibilité indéfinie de l'individu et des Droits de l'homme* » (Fabre, 1994, p.47) ; cette instruction est basée sur l'égalité entre les citoyens. Dans les écoles primaires prédomine alors le souci de la formation civique et pratique.

« Article premier. Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. » (Comité d'Instruction publique. Décret du 12 décembre 1792 sur la législation de l'enseignement primaire)

Cent dix cours pédagogiques s'ouvrent pour former des instituteurs : leur enseignement se fonde sur l'emploi d'un « livre élémentaire » qui n'existera pas. Condorcet rompt alors avec l'idée qu'une profession s'apprend sur le tas et qu'inversement elle exige des savoirs qui lui sont spécifiques (Hofstetter & Lussi, 2010, p.122). D'ailleurs, dans ses Mémoires, il développe le rôle de l'instruction dans une transmission « *progressive et cumulative* » des savoirs (Grevet, 2001, p.24). Le plan Condorcet place en avant l'instruction comme instrument d'égalité et de progrès social et économique ; elle consiste, selon Houssaye (2010, p.68), à enseigner des vérités prouvables en principe. Condorcet prône également l'idée d'une formation continue :

« L'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, elle devait embrasser tous les âges. L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. » (Condorcet, 1792, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*. Dans Bacczko, 2000, p.183)

Pour Kintzler (1987), l'originalité de Condorcet est de montrer que la construction du corps républicain ne peut faire l'économie de la question du savoir dans sa relation à chaque citoyen. Dans ce contexte social,

⁴⁹ Le maître est payé par le Trésor public.

l'instruction est l'occasion de libérer l'homme de la royauté et de la religion (Ponteil, 1966, p.38). Ces propositions sont considérées comme l'expression la plus achevée de la philosophie des Lumières et de l'esprit révolutionnaire. Elles définissent les contenus des enseignements par stade de scolarité et l'esprit d'une pédagogie tournée vers l'expérimentation (Gaillard, 2000, p.13). En faisant le détour par le concept des Lumières, l'instruction publique installe chaque sujet dans un rapport au savoir qui est d'intellectualité et de liberté (Kintzler, 1987). Selon l'analyse de Bouyer (2003, p.21), le plan Condorcet est très complet dans sa « *forme pyramidale* ». Mais Condorcet décèle les dangers d'une instruction qui voudrait prendre en charge tous les aspects de l'éducation (Lehembre, 1989, p.33). Pourtant, Baczko (2000, p.9) qualifie le projet de Condorcet comme « *le plus remarquable et intellectuellement le plus solide parmi les centaines de textes produits pendant la période révolutionnaire.* » Pour Lehembre (1989, p.21), Condorcet demeure le grand pédagogue de la Révolution.

Compte tenu du contexte politique délicat (guerre avec la Prusse), l'accueil du plan Condorcet connaît le même sort que celui de Talleyrand. L'enseignement se dégrade alors ainsi que la formation des maîtres. En conséquence, deux conceptions de l'Ecole normale s'affrontent⁵⁰ :

- L'une propose une Ecole nationale, centrale, unique. Bourdon (1791) demande des encouragements publics pour établir une école d'expérience où viendraient des élèves de tous les départements.
- L'autre préconise l'Ecole départementale à l'image du modèle allemand, qu'il nomme collège des maîtres d'école (*Schul-Lehrer Akadémien*). Dorsch (1792) adresse au Comité un Projet d'établissement de collège pour l'instruction publique des maîtres d'école dans chaque département du Royaume.

C'est cette deuxième conception qui est retenue : « *Les personnes chargées de l'enseignement dans les classes primaires s'appelleront instituteurs.* » (Plan Condorcet. Article 1, 12 décembre 1792) Le maître d'école est ainsi reconnu comme pièce centrale de l'instruction.

Le rapport de Romme (1792) s'inspire en partie des idées de Condorcet à propos des finalités de l'instruction publique. Néanmoins il apporte une importance capitale à l'éducation contrairement à Condorcet. Que doit être l'instruction publique pour Romme ?

« *L'instruction publique doit embrasser dans son organisation tout ce qui peut aider à l'enseignement des sciences, des lettres et des arts. Prise dans son ensemble, elle doit être universelle ; aucune connaissance ne doit être rejetée ou négligée (...). Source de lumières et de vertus, elle comprend et ce qui appartient à l'instruction proprement dite et ce qui appartient à l'éducation.*

L'instruction éclaire l'esprit, exerce toutes les facultés intellectuelles, étend le domaine de la pensée.

⁵⁰ Etude historique publiée sous le patronage de Monsieur le recteur de l'académie de Strasbourg (Woerz, 1960, p.15-72).

L'éducation développe le caractère, imprime à l'âme une impulsion salubre, en règle les affections, dirige la volonté, fait passer dans la conduite et met en action les conceptions de l'esprit. » (Romme, 20 décembre 1792, *Rapport sur l'Instruction publique. Première partie. Seconde question*. Dans Baczko, 2000, p.272)

Selon le rapport de Romme, éducation et instruction sont indissociables, c'est cette union qui donne tout son sens avec l'objectif de former les individus et la nation. Dans ce système, l'éducation concerne chaque individu comme être moral et ne s'inscrit pas dans une perspective immédiatement politique (Grevet, 2001, p.33). Romme indique clairement sa préférence pour une instruction publique chargée de la formation intellectuelle. En continuité, le plan d'éducation de Daunou⁵¹ (1792/1793) définit le rôle de l'instituteur.

« L'instituteur doit enseigner les connaissances élémentaires nécessaires aux citoyens pour exercer leurs droits, remplir leurs devoirs et administrer leurs affaires domestiques (...) et donner des conférences une fois par semaine aux citoyens de tout âge. » (Daunou, 1792, *Débat général sur l'Instruction publique*. Article voté le 12 décembre 1792. Dans Baczko, 2000, p.303)

Ce n'est qu'une déclaration de principe qui ne sera pas suivie. En juillet 1793, dans son *Essai sur l'instruction publique*, Daunou développe d'autres idées sur l'instruction avec deux objectifs : d'une part, soumettre la nation à une pédagogie sociale, d'autre part, exclure toute intervention de l'Etat dans le domaine pédagogique. Il affirme selon Nique (1990, p.103) que la solution étatique signifierait que les enfants appartiennent à l'Etat et non à leur famille. Il propose alors une formation des maîtres en trois ans mais cette dernière associe toujours la religion et l'art d'enseigner. Daunou estime que les congrégations peuvent « offrir d'heureux moyens de préparer les instituteurs à leurs fonctions » (cité par Julia, 1981, p.133). Il se livre également à une critique systématique des plans antérieurs qu'il juge trop « étatistes » et notamment celui de Condorcet (Baczko, 2000, p.305). En revanche, le plan Le Peletier de Saint Fargeau⁵² (1793) se distingue par l'importance des préoccupations égalitaires ; celles-ci s'expriment dans l'institution de l'obligation scolaire et dans la priorité accordée au degré élémentaire de l'instruction publique. Le Peletier défend le projet d'une école laïque et gratuite (non obligatoire). Pour Robespierre comme pour Le Peletier, instruire ne suffit pas, il faut former des hommes, « régénérer l'espèce dégradée par le vice de l'Ancien régime » (cité par Fabre, 1994, p.47). La finalité fondamentale n'est plus seulement d'instruire mais d'éduquer. Outre sa visée idéologique, le plan de Le Peletier ambitionne de satisfaire aux nécessités politiques et sociales en formant « une race renouvelée » (Grevet, 2001, p.40). Dans son plan, Le Peletier met

⁵¹ Ancien conventionnel de la législation thermidorienne.

⁵² Plan présenté par Robespierre.

l'accent sur une éducation nationale que Ponteil (1966, p.66) considère comme l'institution publique.

« L'éducation nationale sera égale pour tous ; tous recevront même nourriture, mêmes vêtements, même instruction, mêmes soins. L'éducation nationale étant la dette de la République envers tous, tous ont le droit de la recevoir. » (Robespierre, 13 juillet 1793, Plan d'éducation nationale présenté à la Convention Nationale. Articles 2 et 3. Dans Baczko, 2000, p.373).

Dans le débat Condorcet/Le Peletier, Fabre (1994) analyse les deux positions. L'éducation est un processus culturel d'humanisation et l'instruction représente la transmission d'un savoir. Lepeletier conçoit un « *Etat éducateur* » : le but de l'institution scolaire est de former l'homme nouveau (Khan, 2010, p.73). Alors que pour Condorcet, l'Etat doit garantir l'instruction du peuple : c'est en protégeant l'instruction par la loi qu'elle peut devenir indépendante des pouvoirs (Kintzler, 1987). Plus tard, sous Jules Ferry, la tradition se caractérisera par une impossible fidélité au dualisme de Condorcet (Fabre, 1994, p. 50). Pour Baczko (2000, p.12), l'éducation présente toujours un enjeu important pour le pouvoir surtout en période révolutionnaire ; « *les grands revirements politiques répercutent nécessairement sur l'évolution des projets et de la pratique pédagogiques* (p.12). » Dans ce contexte, le plan Bouquier (1793) proclame la liberté d'enseignement à travers des sources inépuisables d'instruction (la famille, les livres élémentaires, les fêtes nationales). Ces sources officielles sont représentées par la *Déclaration des Droits de l'homme* (article 122, 1789) : « *L'instruction est le besoin de tous, la société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens.* » Elles sont également traduites dans la Constitution, par le biais du *Tableau des actions héroïques et vertueuses des républicains français*⁵³ (Grevet, 2001, p.62). Il s'agit de rompre avec l'ancien système, c'est la société révolutionnée qui doit éduquer l'homme nouveau (Lelièvre, 1990).

« En mettant à la portée de tous l'instruction nécessaire à tous, la République s'est donc acquittée de sa dette envers ses enfants. La République ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des sciences qui leur sont nécessaires pour exercer les droits du citoyen et en remplir les devoirs. » (Bouquier, 24 germinal, an II, Rapport et projet de décret d'instruction. Dans Baczko, 2000, p.425)

Ces plans seront abandonnés successivement (Avanzini, 1981). Mais selon Condette (2009), il ne faut pas émettre de jugements hâtifs quant à l'échec d'un plan car certains peuvent inspirer l'esprit des grands réformateurs. En effet, le rapport Lakanal (1794) maintient la liberté de l'enseignement et la gratuité ; en revanche il supprime l'obligation scolaire⁵⁴. Lakanal et Garat présentent à la Convention leur législation

⁵³ Brochure élaborée sous le contrôle du Comité de l'Instruction publique.

⁵⁴ Cette idée d'école obligatoire était alors défendue dans le plan LePeletier (1793).

sur l'enseignement primaire dans un plan qui précise la formation de maîtres.

« Les instituteurs apprendront aux élèves à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes racées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale. » (Décret relatif à l'établissement des Ecoles normales, 30 octobre 1794. Dans Grandière, 2006, p.19)

De ce décret Grandière (2006, p.19) relève l'appellation « Ecole normale ». Le sort des établissements scolaires devient alors inséparable de celui des Ecoles normales et l'instruction en est le corollaire.

« Au sortir de ces Ecoles normales, les disciples ne devront pas seulement être des hommes instruits, mais des hommes capables d'instruire (...) Pour la première fois, les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents (...) vont donc être les premiers maîtres d'école d'un peuple. » (Rapport sur l'établissement des Ecoles normales, 1794. Dans Baczko, 2000, p.480).

Face au rapport Lakanal, Daunou pose une question clé devant les représentants de la Convention : *« Jusqu'à quel point l'art d'enseigner une science est séparable de l'enseignement de cette science elle-même⁵⁵ ? »* Cette question accompagne toute l'histoire de la formation des maîtres et préoccupe tous les esprits qui se penchent sur cette question. Mais pour Guizot (1860), les décrets Bouquier et Lakanal n'obtinrent que de faibles résultats : *« On s'était et on avait beaucoup promis : on ne fit rien⁵⁶. »*

Dans l'analyse de ces plans et projets, Hofstetter et Lussi (2010, p.119) mettent en lumière des visions contrastées : deux positions peuvent être décrites à propos du modèle de formation et la nature des savoirs de référence du maître. Ceux qui comme Bouquier, Lepeletier, Robespierre privilégient l'éducation et l'expérience (vision rousseauiste) ; ceux comme Condorcet, Garat, Lakanal qui valorisent l'instruction universelle et la mission de l'instituteur, ce dernier devant être formé en priorité. Cette deuxième position défend le rôle et le savoir du maître. Comme le mentionne Chalmel (2004, p.257), l'éducation ne peut se contenter d'appliquer seulement un discours institutionnel. Il suffit en effet de rappeler que la question religieuse traverse toute l'histoire de l'expérience pédagogique révolutionnaire (Baczko, 2000, p.12). Ces différents plans permettent de donner la mesure de la situation des Ecoles normales et d'en saisir les enjeux pour les expériences à venir.

⁵⁵ Cité dans Grandière, *La formation des maîtres en France, 1792-1914* (2006, p.20).

⁵⁶ Extrait de *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Tome III p.28. Guizot, 1860.

1.3. Les Ecoles normales : trois expériences prometteuses (1794-1810)

Tous ces plans et projets mettent en avant les questions d'éducation et d'instruction. Ces concepts sont au cœur du débat sur la formation des individus et donc la formation des enseignants dans des institutions.

« Il entrerait dans les desseins de la Convention nationale de donner au peuple français un système d'instruction digne de ses nouvelles destinées ; mais les instituteurs et les professeurs manquaient pour l'exécution d'un si grand dessein. La Convention a voulu former des instituteurs et des professeurs pour toute l'étendue de la République. Tel est le but des Ecoles normales. » (Lakanal, 13 janvier 1795, Arrêté des représentants du peuple près des Ecoles normales)

A l'appui de ces textes et dans l'esprit de la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen*, plusieurs initiatives sont entreprises, notamment les Ecoles normales de Strasbourg et la grande Ecole Normale de l'an III.

La première Ecole normale de Strasbourg (1794)

Le terme « *Ecole normale* est définitivement naturalisé à l'occasion de la première Ecole normale » ouverte à Strasbourg par Simon (17 mars 1794) pour la francisation de l'Alsace (Giordani, 1994, p.88). Cependant, des interrogations subsistent au niveau du sens du terme, notamment pour le professeur d'histoire Volney⁵⁷ (1757-1820), pour qui l'Ecole normale est directrice et conductrice ; ou encore Garat (1749-1833) pour qui l'Ecole normale doit présenter des règles et des modèles (Vincent, 1994, p.95).

La question des apprentissages linguistiques pose problème car le français est considéré comme une utopie et l'allemand comme une nécessité culturelle. Dans un souci d'uniformisation et surtout un désir de ralliement plus concret aux valeurs de la République, la Convention (27-01-1794) institue un enseignement obligatoire du français et décrète « *qu'il sera établi des instituteurs pour enseigner le français dans les départements où la langue est le moins connue* » (Lehembre, 1989, p.99). Pour pouvoir enseigner le français, il faut savoir le parler ; Simon sera alors le responsable d'une Ecole normale de langue française qui constituera pour lui « *un tremplin idéal* » pour concrétiser ce projet de formation des maîtres (Chalmel, 2004, p.246). Grégoire (1794) stipule dans son rapport que l'unité de l'idiome est une partie intégrante de la Révolution⁵⁸. Il dénombre dans la France de 1794 six millions de Français qui ignorent totalement la langue française, six autres millions

⁵⁷ Volney fut parmi les promoteurs de l'Ecole normale.

⁵⁸ Rapport de Grégoire sur la nécessité et les moyens d'universaliser l'usage de la langue française, 1794.

qui n'ont pas de conversation soutenue et seulement trois millions qui parlent le Français (Chervel, 2006, p.14)⁵⁹.

Les nécessités de la guerre et l'enthousiasme révolutionnaire conduisent à la création d'enseignants d'un type nouveau. Même si l'idée d'apprendre à enseigner ne date pas de la Révolution celle-ci tente de la réaliser (Grevet, 2001, p.66). Houssaye (2010, p.158) précise aussi que la mise en place d'une formation est bien née sous la royauté.

« Dans ces écoles, ce n'est donc pas les sciences qu'on enseignera, mais l'art de les enseigner ; au sortir des écoles, les disciples ne devront pas être seulement des hommes instruits, mais des hommes capables d'instruire. » (Rapport sur l'établissement des Ecoles normales, 24 octobre 1794)

L'exemple de Strasbourg, inspiré de l'Ecole de Mars pour la formation militaire et du Jardin du Roi pour l'enseignement des sciences⁶⁰, intéresse le Comité d'Instruction publique : quatorze départements rentrent dans ce projet. Mais privée de traitement et dépourvue d'élèves, cette Ecole normale se voit contrainte de fermer. Malgré ces progrès qui sont à prendre en considération pour les expériences suivantes, l'Ecole de Strasbourg fut unique et son fonctionnement très imparfait ; c'est la fin de la première Ecole normale départementale.

La grande Ecole normale de l'an III (1794-1795)

Après l'échec de l'Ecole normale de Strasbourg, les préoccupations portent sur l'obligation scolaire et sur la formation des maîtres. L'influence intellectuelle strasbourgeoise entamée en 1789 confère un rôle primordial à la future Ecole normale de la République. Si l'Ecole normale de l'an III s'inscrit dans l'héritage d'expérience de propositions antérieures (Hofstetter & Lussi, 2010, p.122), elle révolutionne l'instruction en s'appuyant sur la méthode éprouvée dans le domaine militaire (Julia, 1981). Cette entreprise repose sur une double innovation pour Baczko (2000, p.38) : révolutionner à la fois la technologie et la formation des cadres. Ces cours révolutionnaires permettent à un million d'individus de suivre un enseignement professionnel : théorique et pratique, civique et technique. Cette méthode s'avère un moyen de les former rapidement. Le Comité de salut public, le Comité de l'Instruction publique et la Convention nationale se mobilisent et rédigent un texte qui privilégie l'instruction :

*« Chaque district de la République enverra à Paris quatre citoyens instruits, pour une durée de deux mois.
Les élèves retenus seront rémunérés et suivront des cours de formation au métier d'instituteur.*

⁵⁹ Dans Chervel (2006) d'après l'ouvrage : de Certeau, Julia et Revel (1975, p.302), *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*.

⁶⁰ Le Jardin du roi est transformé le 18 juin 1793 en *Muséum de l'histoire naturelle* et se consacre à l'enseignement des sciences.

Le Comité de salut public désignera les citoyens qu'il croira les plus propres à former des instituteurs. Ces citoyens se concerteront sur l'uniformité du mode d'enseignement des objets dont ils seront chargés. Ils rédigeront leurs leçons. Elles seront imprimées, et il en sera remis des exemplaires aux instituteurs avant leur départ. De retour dans les districts, les élèves répèteront dans les écoles publiques l'enseignement reçu, pendant également deux mois ; les nouveaux maîtres seront ensuite affectés dans les écoles de village. Cette pratique sera renouvelée chaque année. » (Texte de projet tendant à révolutionner l'instruction, 20 Mai 1794. Dans Procès-verbaux d'instruction publique et de la Convention nationale, 1901, tome IV, p.460-461)

Lakanal fait adopter ce projet en créant à Paris une Ecole normale dans laquelle chaque district fournit quatre citoyens pour recevoir d'une part et répandre d'autre part, l'instruction (Ponteil, 1966, p142). Mais compte tenu de la pénurie de candidats, ils sont recrutés sur des critères appropriés à la situation : âge, moralité, patriotisme (Grevet, 2001, p.220). Les impératifs du moment sont donc de former des officiers pour la guerre. C'est le Comité d'instruction publique seul, qui est chargé de s'occuper de la formation et du recrutement :

« Un projet d'Ecoles normales où seront appelés de tous les districts tous les citoyens déjà inscrits pour leur apprendre l'art d'enseigner. »
 Les candidats doivent :
« Etre instruits dans les sciences utiles et apprendre la méthode de les exposer. Et appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments de calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale. » (Convention, 30 octobre 1794. Articles 1 et 8. Décret relatif à l'établissement des Ecoles normales. Dans Julia, 1981, pp.158-159)

Les programmes établis sur quatre ans avec l'obligation de faire des stages de perfectionnement combinent diverses disciplines :

« La littérature, la grammaire, l'algèbre, la géométrie, les sciences, l'histoire et la géographie mais aussi le dessin et l'écriture, le chant et la musique. Pour les garçons, l'agriculture et l'horticulture. L'enseignement normal comportait en outre, les disciplines ayant trait à la culture professionnelle de l'enseignant : la pédagogie, la théorie de l'éducation, la méthodologie, l'histoire de l'enseignement, la législation morale, l'instruction civique et la psychologie. » (Programmes de l'an III. Dans le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, 1910, pp.1414-1416)

En outre, « les séances seront alternativement employées au développement des principes de l'art d'enseigner exposés par des professeurs » (Gontard, 1963, p.10). Les professeurs choisis pour organiser cette formation accélérée de quatre mois sont de grand renom⁶¹. Ils appartiennent à l'Ancien régime de par leur formation et ont participé au mouvement du Siècle des Lumières. Que l'on considère les

⁶¹ Lagrange, Laplace et Monge pour les mathématiques, Garat pour l'analyse de l'entendement, Volney pour l'histoire et La Harpe pour la littérature.

textes ou la réalisation, il semble pour Vincent (1994, p.101) que l'Ecole normale de l'an III subordonne entièrement la méthode d'enseignement à la science qu'il s'agit d'enseigner. Pourtant, Grandière (2006, p.19) note que les élèves ont la parole pendant leur formation : ils sont appelés à débattre des principes et méthodes exposés par les savants. Ils ont ainsi la possibilité d'intervenir lors des conférences. L'emploi du temps est très précis et les travaux des Ecoles normales sont répartis selon les enseignements⁶² suivants :

« Premier et deuxième jours : mathématiques, physique, géométrie descriptive.

Deuxième et septième jours : histoire naturelle, chimie, agriculture.

Troisième et huitième jours : géographie, histoire, morale.

Quatrième et neuvième jours : grammaire, analyse de l'entendement, littérature.

Cinquième jour : pédagogie générale. » (Règlement des Ecoles normales, 20-01-1795. Article 2)

En présence des élèves, les professeurs des Ecoles normales suivent une conférence qui a principalement pour objet la lecture et la discussion des livres élémentaires. Les cours de l'Ecole normale débutent à Paris le 20 janvier 1795 (1^{er} pluviôse an III) mais la grande diversité des candidats implique un manque de cohésion : différence d'âge, d'origine sociale et de niveau intellectuel. Ces cours de savants ne peuvent être compris par tous et se terminent le 19 mai 1795 suivant (30 floréal an III). Sont-ils adaptés à l'objectif de formation normale comme l'avait demandé Lakanal (Grandière, 2006, p.19) ? De retour dans leurs districts, nombreux sont ceux qui réclament l'envoi des feuilles des « *séances de l'Ecole normale* » que les professeurs n'ont pas eu le temps de terminer (Grevet, 2001, p.225).

Pour Romme, cette Ecole normale ne peut pas fonctionner pour trois raisons : l'hétérogénéité des élèves, l'enseignement fondé sur des notions académiques et l'absence de livres élémentaires (Grevet, 2001, p.224). Houssaye (2010, p.159) souligne un « *échec retentissant dû à des savants trop savants et à l'ignorance des méthodes.* » De surcroît, durant les quatre mois d'enseignement, la majorité des maîtres ne parvient pas à effectuer le programme qui présente des notions académiques et non élémentaires. En effet, un hiatus apparaît entre les missions pédagogiques et le contenu réel des cours. « *Le concept même d'Ecole est ambigu* » selon Hofstetter et Lussi (2010, p.123) : constitue-t-elle un foyer de sciences ou une école professionnelle ?

Après l'échec de ces tentatives, les textes législatifs successifs (post 1795) donneront peu de détails sur cet aspect de la question de la formation des maîtres (Condette, 2007). Le caractère éphémère de cette Ecole normale de l'an III est une déception pour Simon : « *Comment renoncer à un projet qu'on avait annoncé avec tant de faste à la France, à l'Europe, comme le moyen de rendre l'instruction générale ?* » (Simon,

⁶² Le terme discipline apparaîtra plus tard, dans la deuxième moitié du 19^e siècle.

1801, pp.28-29) Cette création demeure la seule réalisation concrète de la Révolution en matière de formation des enseignants du primaire (Hofstetter & Lussi, 2010, p.122). Le compagnonnage représentera plus tard, « *une voie privilégiée pour toute formation de l'observation à la pratique accompagnée* » (Chalmel, 2004, p.231), voie inspirée du philanthropinisme. Mais entre les pédagogues de la lignée de Simon qui placent les savoirs en amont de la pratique, et les philanthropinistes qui exigent du maître des compétences pluridisciplinaires, cela pose la question des méthodes et la limite du champ pédagogique. Dans cette contradiction, Chalmel (2004, p.260) qualifie cette entreprise d'un « *essai qui a le mérite de restituer la complexité du vivant dans une dimension humaniste* ». Alors « *pourquoi l'échec d'un plan aussi grandiose et si caractéristique de l'esprit de système de l'époque ?* » C'est justement à cause de son « *caractère grandiose et systématique* » répond George (1994, p.28).

Malgré la « *grande et mythique tentative* » de l'Ecole normale de l'an III, la Révolution hésite à répondre aux questions concernant la préparation professionnelle des maîtres (Grandière, 2006, p.9). L'instabilité du statut du maître et de sa formation reste au cœur du débat. Grevet (2001, p.226) précise que l'expérience de l'Ecole normale de l'an III, en tant que création révolutionnaire, « *se mesure moins en termes d'échec ou de réussite qu'en fonction de son influence ultérieure.* » Il en reste l'idée que les savants peuvent former les professeurs d'Ecoles normales, qui à leur tour, doivent former les instituteurs des écoles primaires (Houssaye, 2010, p.159).

L'entre-deux : Ecole normale de l'an III / Deuxième Ecole normale de Strasbourg (1795-1808)

Après ce projet ambitieux et une évolution politique chaotique, les Ecoles normales sont reconsidérées dans les cercles républicains grâce au ministre Neufchâteau en 1797. Il place au centre la question de la formation des maîtres en s'inspirant de la manière philanthropiniste. Sa méthode est fondée sur l'utilisation des livres mais aussi sur les réalités du terrain (Grandière, 2006, p.22). Il motive les enseignants à travers des lettres qu'il leur adresse :

« *Les instituteurs devraient être envoyés, pour apprendre de vous (les professeurs d'Ecole normale), ce qu'ils sont chargés d'enseigner et comment on doit l'enseigner.* » (Neufchâteau, *Recueil des lettres du ministre Neufchâteau*. Tome 1. Lettre du 6 septembre 1797)

Sa priorité est d'organiser un enseignement normal sous forme de stages. En 1798, un cours normal temporaire pour instituteurs et institutrices met en place une méthode pour transmettre les connaissances instrumentales (lire/écrire/compter) au moyen du maniement des planches et des cartes murales. L'initiative de Neufchâteau montre que l'idée de former des maîtres est toujours d'actualité. En Angleterre, à cette même période, une formation initiale se met en place grâce à l'ouverture de la première école de formation (Southwark en 1798).

Soulignons qu'un siècle avant l'ouverture de cette école à Londres, de La Salle fondait la première Ecole normale à Reims.

Simon, élève de Basedow, ne renonce pas pour autant, et en 1801, propose son expérience au gouvernement français pour établir une institution normale. Son principe est de ne pas confier la formation normale à des savants (comme l'Ecole normale de l'an III) et d'adopter une méthode où les maîtres en apprentissage soient au contact des enfants, en situation de classe (Grandière, 2006, p.24). Cela réglerait une autre carence soulevée par Houssaye (2010, p.159), la non prise en compte des savoirs à faire acquérir aux élèves.

Les idées de Neufchâteau reviennent alors à l'ordre du jour. Dans son ouvrage, *L'organisation de premiers degrés de l'Instruction publique*, Simon énonce : « *La formation des maîtres se ferait sur deux degrés, selon l'âge des enfants, devant les élèves, en présence des candidats qui se destineraient à l'instruction* » (Simon, 1801, p.21). Le projet de Simon est intéressant mais ses idées ne reçoivent pas d'application immédiate. L'échec de l'école de Paris remet-elle en doute aussi le modèle germanique des séminaires des maîtres ?

Dans ce contexte de nouvelles initiatives voient le jour pour trouver le moyen de former les maîtres⁶³. En 1805, Fontanes organise des « *leçons normales* » à Beauvais. L'année suivante, il institue des « *écoles pratiques* » dans lesquelles les instituteurs deviennent des maîtres formateurs pour les futurs maîtres (Grevet, 2001, p.227). En 1806, le préfet des Hautes-Pyrénées, effaré par l'ignorance des instituteurs-secrétaires municipaux, suggère l'établissement d'une « *sorte d'Ecole normale* » à Tarbes (Grevet, 2001, p.228) :

« *Les instituteurs y apprendraient pendant un an ou deux, suivant leurs dispositions, le français, l'arithmétique décimale, les premiers éléments de la géométrie avec la pratique de l'arpentage et de la levée des plans ; on y ajouterait quelques notions d'histoire, de géographie et de morale et on les mettrait en état de tenir les registres de l'état civil et de rédiger les délibérations des conseils municipaux* » (Archives nationales F¹⁷ 1365. Dans Grevet, 2001, p.228)

Cette dernière entreprise est significative pour Grevet (2001) car elle vise à former tout autant les instituteurs que les greffiers mais elle n'aboutira pas car elle est trop précoce. En 1808, à Besançon, des institutrices se forment au sein des congrégations séculières en recevant « *depuis Pâques jusqu'à la Toussaint la méthode de l'enseignement moyennant 15 francs par mois*⁶⁴ ».

Au début du 19^e siècle, la situation est complexe : entre le mutualisme révolutionnaire et le modèle congréganiste, une autre formule se développe sous Bonaparte qui prend conscience de la nécessité de former

⁶³ Grevet (2001, pp.227-229) relate quelques expériences dans son ouvrage : *L'avènement de l'école contemporaine en France*.

⁶⁴ Sources : archives nationales F¹⁷ 2560. Dans Grevet, 2001, p.229.

des maîtres. C'est la création d'une nouvelle institution « l'Université » et de « classes normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. » Deux articles du décret évoquent la formation des maîtres, l'un fait valeur de constat, l'autre propose une solution :

« Il sera pris par l'université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, écrire, et les premières notions de calcul dans les écoles primaires ne soient exercés que par des maîtres éclairés. »
« A cet effet, il sera établi auprès de chaque académie, et à l'intérieur des collèges et des lycées, une ou plusieurs classes normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer. » (Décret impérial portant sur l'organisation de l'Université. Articles 107 et 108. 17 mars 1808)

Napoléon organise les Ecoles normales avec, dans ce même décret, un diplôme délivré par l'Université, le baccalauréat ; le grade de bachelier ouvre la porte à des carrières civiles. Charles de Villiers (1808), sollicité par Napoléon, soulève l'importance de la valeur du maître dans son ouvrage : *Coup d'œil sur les universités et le mode d'instruction de l'Allemagne protestante*. Il s'entoure de noms prestigieux comme Georges Cuvier, conseiller de l'Université et Victor Cousin qui s'inspirent du modèle de la Hollande. Un maître, avec deux aides, s'occupe de deux cents élèves environ : rendement, pédagogie vivante et « trucs » techniques, c'est un enseignement de pointe soulignent Furet et Ozouf (1977, p.155). Cependant, pour Gérando, secrétaire général du ministère de l'intérieur, la grande question est celle de l'éducation, il dénonce le manque de moralité en 1808 (Ponteil, 1966, p.137).

« Une multitude de motifs conduisent à la fermeture de l'Ecole normale de l'an III (conditions matérielles, manque d'aspirants-instituteurs qualifiés, disparité du public et de ses attentes, hiatus entre les ambitions et les conditions de réalisation etc...) parmi lesquelles figure le concept même de l'Ecole. » (Hofstetter & Lussi, 2010, p.123)⁶⁵ Cette initiative se solde par un échec, c'est alors la deuxième Ecole normale de Strasbourg qui ressurgit.

La deuxième Ecole normale de Strasbourg (1810)

Suite à l'échec de l'Ecole normale de Strasbourg en 1794 et aux initiatives isolées de 1805-1806, les questions autour de la formation des maîtres restent cruciales. Le décret de 1808, fondateur de l'université, ainsi que les réflexions du pasteur Oberlin (1740-1820) et du préfet du Bas-Rhin, Lezay-Marnézia (1769-1814)⁶⁶ contribuent à la création de la deuxième Ecole normale de Strasbourg (Avanzini, 1981). Pestalozzi, en relation avec Lezay, rédige un exposé de ses principes méthodiques en offrant de faire venir à Paris, un des maîtres de son institut, accompagné

⁶⁵ Hofstetter et Lussi s'appuient entre autre sur Condorcet et la littérature existante pour développer cette idée.

⁶⁶ Ils sont inspirés par le pédagogue suisse Pestalozzi (1746-1827).

d'un élève, afin de « *joindre à l'exposé théorique une démonstration pratique de l'efficacité méthodique* » (Chalmel, 2010, p.14). Il se targue d'avoir conçu une méthode d'une « *suprême simplicité* » (Pestalozzi SW, XV, p.525, cité par Hofstetter & Lussi) « *qui garantit une formation aussi rapide qu'économique des enseignants* » (Hofstetter & Lussi, 2010, p.127).

« L'essentiel de ces idées est pratique et tellement parfait que l'enseignement à l'intérieur des formes qui ont été créées par cette intention de choses, doit devenir un travail artisanal (d'artisan) simplement mécanique. Et puis je puis soutenir : avec les moyens, qui me sont dans ce cas à disposition, chaque mère et chaque enseignant peut, même sans posséder les connaissances qu'ils veulent engendrer chez l'enfant lui-même, créer chez ce dernier des résultats que la méthode par soi-même, grâce à son organisation interne doit engendrer. » (Pestalozzi, 1801, pp.178-179. Dans Hofstetter & Lussi, 2010, pp.126-127)

Suite à ces expériences, une classe normale ouvre en 1810 selon le projet de Simon. Cette réalisation a le caractère d'un institut de formation des maîtres à « *existence légale, le premier fondé sur le territoire français depuis l'expérience avortée de 1794* » (Chalmel, 2004, p.256). Ces « *cours normaux* » sont décrits par Jacquet-Francillon (1999, p.23) comme des « *formations rudimentaires mais techniquement efficaces.* » L'influence germanique est ici évidente : le pédagogue et abbé Von Felbinger diffuse le modèle des « *Normalschulen* » dans les provinces catholiques de l'Empire. Cette école est organisée sur le modèle des séminaires allemands avec des alsaciens ou des allemands qui servent de médiateurs. Le recrutement des élèves en première année est fait sur les critères suivants :

« Etre âgé de seize ans au moins et de trente ans au plus; savoir lire et écrire correctement la langue allemande ; posséder les quatre premières règles de l'arithmétique; avoir été vacciné ; être proposé par le maire de la commune.
Le concours d'admission durait quatre jours et les interrogations portaient sur les auteurs classiques, grecs et latins, sur la grammaire et la syntaxe, sur la prosodie et la versification, sur la rhétorique, la philosophie, l'histoire, l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie et l'algèbre.»
(Arrêté du préfet du Bas-Rhin relatif à la création d'une Ecole normale primaire à Strasbourg. Article 8. 24 octobre 1810)

La formation dans cette Ecole normale présente un « *cursus ambitieux et complet adapté au métier d'instituteur* » ; l'inspecteur général Rendu trouve à Strasbourg l'architecture de l'enseignement normal qu'il recherche (Grandière, 2006, p.28).

« Les élèves normaux acquièrent :
1° le français et l'allemand par principes, la grammaire allemande servant d'introduction à l'étude du français ; 2° l'arithmétique, y compris l'utile pratique du calcul de tête, les premiers éléments de l'arpentage avec le système métrique, et quelques principes du dessin pour préparer les élèves aux pratiques relatives aux arts mécaniques ; 3° les principales connaissances de la géométrie. Les deux autres matières principales sont :
4° le chant, l'orgue et le piano, la plupart des élèves devant assurer les fonctions de sacristain et d'organiste ; 5° le catéchisme répété tous les

jours, à la manière ancienne, les plus avancés faisant répéter les commençants. En outre, les élèves maîtres se familiarisent avec la culture, l'art du pépiniériste. La quatrième année de la formation normale se fait dans la classe d'essai de l'école où l'on pratique la méthode d'enseignement mutuel : les élèves la dirigent tour à tour, comme maîtres et sous-maîtres, afin de pouvoir propager cette méthode dans toutes les écoles primaires. » (Programme des maîtres de l'Ecole normale de Strasbourg, 1810. Dans Grandière, 2006, p.28-29)

L'histoire et la géographie n'apparaissent qu'après 1810. La pédagogie est transmise à travers la méthode d'enseignement mutuel ; selon George, (1994, p.29), cette conception de la « *formation sur le tas et par l'imitation sera durable* ». Grandière (2006, p.28) constate que cette belle situation de l'école ne doit pas en faire oublier ses débuts difficiles.

Née dans un contexte délicat, l'Ecole normale de Strasbourg apparaît comme une fondation pionnière selon Condette (2007) et ne deviendra autonome qu'en 1820. Toutefois, Houssaye (2010, p.159) fait remarquer qu'elle est citée en exemple jusqu'à l'uniformisation du fonctionnement par Guizot (1832). Cette Ecole normale entraînera des transformations dans le processus de la formation des maîtres et d'autres régions françaises s'en inspireront. Selon George (1994, p.29), cette expérience strasbourgeoise reste unique sous l'Empire et c'est bien la première Ecole normale qui ait perduré. Chalmel (2010, p.14) attribue cette réussite à l'influence pédagogique de Pestalozzi. L'expansion des Ecoles normales, selon Giordani (1994, p.89), se réalise d'ailleurs à partir de Strasbourg par « *cercles de plus en plus larges* ». Mais Cuvier, inspecteur de l'académie de Paris, ne voit pas l'utilité des Ecoles normales et propose de regrouper les écoles de manière à ce qu'il y ait deux classes :

« Il devient possible, en rapprochant deux classes, de confier les petits enfants à un jeune homme, élève de l'école même, qui se formant petit à petit, par un travail proportionné à ses forces et sous la surveillance de celui qui a dirigé son enfance, pourra achever son instruction et devenir un jour lui-même titulaire⁶⁷. » (Cuvier, 1815, p.21).

Il préconise ainsi la formation avec un apprentissage auprès d'un maître expérimenté en créant un corps d'élèves choisis. Mais sans Ecole normale, la formation sur du long terme est-elle possible ? Somme toute, Grandière (2006, p.31) constate que même au sommet de l'Etat, l'idée de la nécessité d'Ecoles normales primaires n'est pas acquise. Pourtant, au cours de cette page d'histoire 1810-1815, l'organisation de l'enseignement primaire est caractérisée par un relatif effacement du rôle des évêques remplacés par l'université dans la surveillance administrative (Grevet, 2001, p.157).

⁶⁷ *Projet d'organisation pour les écoles publiques* (chapitre 1 : de la formation des instituteurs primaires).

1.4. L'expansion des Ecoles normales sous la Restauration (1815-1830)

En raison du contexte politique, les quinze années de Restauration ne présentent pas une unité d'action dans le domaine de l'enseignement. Cependant, pour Bouyer (2003), cette phase reste favorable à l'extension des Ecoles normales et à l'affirmation des programmes. Vial (1994, p.145) souligne également que cette période est propice à l'augmentation de l'alphabétisation car des mouvements autour des méthodes se manifestent. Napoléon réunit une commission de réflexion, formée de son ministre de l'Intérieur, Carnot, et d'autres noms qui constituent aussi une Société pour l'instruction élémentaire (Cuvier, le baron de Gerando, l'abbé Gauthier et le pasteur Martin). Napoléon décrète :

« Notre ministre de l'Intérieur appellera auprès de lui les personnes qui méritent d'être consultées sur les meilleures méthodes d'éducation primaire. Il examinera ces méthodes, décidera et dirigera l'essai de celles qu'il jugera d'être préférées. »

« Il sera ouvert à Paris une école d'essai d'éducation primaire, organisée de manière à pouvoir servir de modèle et à devenir école normale pour former les instituteurs. » (Napoléon, Décret du 27 avril 1815 sur les Ecoles normales)

La Société⁶⁸ se constitue en véritable administration de l'Instruction primaire selon Nique (1990, p.16) : elle fait composer, imprimer et distribuer des livres scolaires ainsi que des panneaux muraux pour la lecture et les autres matières d'enseignement ; elle constitue également une bibliothèque. Elle se préoccupe de la formation des maîtres en militant pour introduire en France l'enseignement mutuel ; cette « Ecole d'essai » ouvre en 1815 dans la chapelle de l'ancien collège Saint-Jean-de-Beauvais s'inspirant de la méthode mutuelle⁶⁹ qui combine l'enseignement simultané et l'enseignement individuel. Cette première école mutuelle compte 200 élèves et 19 élèves/maîtres qui servent de moniteurs (George, 1994, p.30). Choisis par le maître pour leurs qualités, les moniteurs sont des élèves qui exercent un tutorat auprès des autres élèves dans leur activité d'apprentissage. Mais cette méthode exige « *une formation pour se familiariser avec la gestion des moniteurs et un enseignement qui se veut méthodique et progressif* (p.30). » Furet et Ozouf (1997, p.157) en notent l'avantage économique car grâce aux moniteurs, un seul maître peut suffire à des centaines d'enfants. Grevet (2001, p.57) souligne dans cette expérience la prise en charge éducative d'une grande partie de la jeunesse. Toutefois, Furet et Ozouf (1977, p.287) constatent que la méthode mutuelle joue un rôle déterminant dans la prise de conscience pédagogique sans pour autant avoir un impact sur l'alphabétisation. En 1815, la quasi-totalité des écoles de France utilise la méthode individuelle (Nique, 1990, p.37).

⁶⁸ Travaux de l'assemblée générale constitutive du 16, 17, 18 juin 1815.

⁶⁹ Méthode qui provient d'Angleterre (Lancaster, 1778-1836) et qui entraînera la création d'écoles mutuelles.

Le ministre Carnot soutient cette forme d'apprentissage ainsi que les milieux philanthropiques qui aident à la généralisation de l'instruction du peuple (Grandière, 2006, p.31) : « *Le règlement prévoit de composer des livres et de fabriquer du matériel pédagogique, d'analyser les méthodes et de faire des expériences* » (De Gérando, 1815, p.139)⁷⁰. Cuvier, s'inspirant de Pestalozzi, se livre à un plaidoyer en faveur des méthodes nouvelles afin de favoriser un apprentissage efficace (Grevet, 2001, p.54). Cette école se présente comme une Ecole normale, cependant l'enseignement mutuel⁷¹ qui sera l'objet d'un débat âpre, à la fois politique et pédagogique, n'est pas encouragé longtemps (George, 1994, p.30). Cette méthode mutuelle, jugée trop libérale par les gouvernements successifs, disparaît progressivement (Condette, 2007, p.60).

Le règlement de l'Ecole normale fixe des conditions morales d'accès et rend obligatoire la possession d'un Brevet de capacité pour enseigner à l'école primaire.

« Un contrôle des compétences des instituteurs est sanctionné par le brevet général de capacité évaluant les apprentissages selon trois degrés de capacité :

Le troisième degré ou degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons.

Le deuxième degré, à ceux qui possèdent bien l'orthographe, la calligraphie et le calcul, et qui sont en état de donner un enseignement simultané, analogue à celui des frères des écoles chrétiennes.

Le premier degré ou supérieur, à ceux qui possèdent par principe la grammaire française et l'arithmétique, et sont en état de donner des notions de géographie, d'arpentage et des autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire. » (Ordonnance du 29-02-1816. Article 11. Brevet général de capacité)

« Les candidats doivent fournir un certificat de moralité de l'Evêque ou du curé, et un autre du préfet et du maire. » (Règlement des Ecoles normales. Arrêté du 16-04-1816)

L'obtention de ce brevet sera un des objectifs essentiels des Ecoles normales naissantes que le régime encouragera à partir de 1828 (Lang, 2008). Et, à terme, il attestera de qualités pédagogiques reconnues car le contenu de l'ordonnance organise l'exercice de la profession d'instituteur ainsi que sa surveillance pédagogique. Ce texte est un tournant dans l'évolution de l'institution car en délivrant le diplôme qui permet d'enseigner, l'Etat agréé ou refuse les maîtres qui se présentent. Grevet (2001, p.95) compte l'ordonnance de 1816 au nombre des textes législatifs importants en stipulant que ce texte prépare la voie à la loi Guizot. C'est une triple commission d'examen, universitaire, religieuse et administrative, qui inspecte le maître en classe dans sa leçon, ses aptitudes et sa moralité. Malgré l'intervention de l'Etat, les écoles sont encore sous la dépendance du clergé et la parole du curé sert toujours de

⁷⁰ *Journal d'éducation*, décembre 1815, pp.138-146, dans Grandière, 2006, p.31.

⁷¹ L'adhésion à cet enseignement n'est pas reconnue par toutes les écoles puisqu'en 1817, cette méthode est encore inappliquée dans 23 départements sur 85. (*Rapport de la Commission d'instruction publique*, 1817. Dans Grevet, 2001, p.180)

référence dans la conduite des maîtres en formation. Cette Ecole d'essai garde, selon Grandière (2006, p.37), des aspects de sa « *grande devancière de l'an III* ».

Le modèle de Strasbourg continue de se répandre et d'autres Ecoles normales prospèrent. Une Ecole normale ouvre à Bourg-en-Bresse⁷² en mars 1818 dans laquelle on y enseigne gratuitement la lecture, l'écriture et le calcul avec un enseignement mutuel. Cependant, l'Eglise, se trouvant écartée n'accorde pas ses faveurs et cette école ne peut durer que deux ans (Bonnevie, 1994, p.116).

En 1820, deux Ecoles normales, les « *seules de la période* » précise Grevet (2001, p.230) se développent sur le modèle alsacien mais les études sont réduites à deux ans ; elles ont la particularité d'introduire des matières supplémentaires.

A Heldefange (Moselle) : Histoire naturelle, hygiène, géométrie, éléments de mécanique, leçons de tenue de registre d'état civil.

A Bar le Duc (Meuse), l'accent est mis en plus sur l'initiation à l'art d'enseigner et comme nouvelles disciplines, l'histoire de France et l'arpentage (George, 1994, p.31).

Même si entre 1816 et 1820 plus de 400 maîtres sont brevetés, en 1824, la formation des maîtres est abandonnée. C'est l'incertitude sur la voie à adopter selon Grandière (2006, p.46) ; les congrégations sont alors sollicitées pour pourvoir les écoles sans maîtres qualifiés. L'évêque de Tarbes constate en 1824 que la plupart des instituteurs exercent ce métier pour échapper au service militaire (Grevet, 2001, p.204).

A partir de 1824, à Besançon, la formation est réduite aux trois mois d'été mais outre les matières de base, elle prévoit des conseils pour enseigner :

« La manière de tenir une classe, de maintenir la discipline, l'ordre intérieur et extérieur, les moyens d'exciter l'émulation, la civilité et tout ce qui regarde une bonne éducation primaire et une éducation chrétienne ».
(Sources : Archives nationales F¹⁷ 10151. Dans Grevet, p.229)

Grevet (2001, p.230) souligne d'ailleurs que sous la Restauration, la question des Ecoles normales reste en suspens malgré les efforts faits dans ce domaine. Il s'appuie sur l'exemple de Besançon pour confirmer que la formation professionnelle des instituteurs n'obéit à aucun plan uniforme.

En 1828, à l'arrivée du ministre de l'Instruction Publique Vatimesmil, une suppression du contrôle des évêques sur l'enseignement est opérée par ordonnance du roi. Le ministre se fait l'avocat des Ecoles normales et en recommande la création dans tous les départements (Gaillard, 2000, p.61). Cependant, huit années d'ordre moral laissent des traces (Bouyer,

⁷² Etablissement tenu par Procquez et financé par le Conseil général et la municipalité.

2003, p.49). Le ministre demande aux recteurs le soutien de la création des Ecoles normales et rédige un règlement pour former les maîtres. Accepté par les autorités rectorales, ce texte met en avant les savoirs de base, l'enseignement mais surtout la formation morale et religieuse :

« Le cours des études est de deux années au moins, il a pour objets principaux : la religion, l'histoire sainte, le perfectionnement de la lecture et de l'écriture, l'arithmétique, la grammaire française des notions de l'histoire générale, un précis de l'Histoire de France, la géographie, le dessin linéaire, l'arpentage, le plain-chant, la démonstration des méthodes d'enseignement les plus utiles. » (Vatimesnil. Circulaire du 19 août 1828. Régime des Ecoles normales)

D'après cette même circulaire, ces Ecoles normales sont décrites comme *« des petites maisons avec deux ou trois maîtres choisis par le directeur, celui-ci étant nommé par le ministre. »* Vatimesnil se préoccupe de tout selon Grandière (2006, p.47) : *« livres, méthodes (individuelle et mutuelle), classes normales, conférences annuelles pour les instituteurs et aussi de l'idée d'un enseignement professionnel. »* De nouvelles Ecoles normales voient le jour : il s'en ouvre cinq en 1828 (Mirecourt, Dijon, Orléans, Bourges, Ajaccio) et trois en 1829 (Toul, Charleville, Salers). Il semble bien cette fois que le pouvoir ait fait un choix, remarque Grandière (2006, p.47), celui des Ecoles normales dirigées par l'Etat et subventionnées par les départements.

Ces formations normales ont des répercussions sur les méthodes : individuelle ou simultanée (de La Salle) ? Apprentissage des ficelles du métier comme sous maître ? Elles sont utilisées de façon inégale en fonction des Ecoles normales⁷³. Les élèves/maîtres sont à la recherche de recettes qui leur permettent de se reconnaître un premier savoir-faire (Houssaye, 2010, p.172). Pour développer la méthode mutuelle, le Conseil royal de l'Instruction publique décide en 1830 la création d'une indemnité mensuelle aux moniteurs qui se destinent à devenir maître mutuel (Nique, 1990, p.69). Furet et Ozouf (1977, p.287) associent *« la méthode simultanée à une meilleure alphabétisation et la méthode individuelle à une efficacité plutôt pessimiste. »* Dans ce contexte, la pédagogie se développe à la fois comme une théorie appliquée et comme une pratique réfléchie (Jacquet-Francillon, 1999, p.49) ; elle s'impose, selon lui comme un *« savoir rationnel, transmissible, expérimental. »* Pour Chalmel (2010, p.19), adopter une *« posture pédagogique présuppose une éthique et un ensemble de règles de conduite. »* Des valeurs qui ne peuvent rester implicites et sans questionnement. En revanche, le débat des méthodes justifie l'intérêt de former des maîtres sachant que le bilan scolaire évolue⁷⁴.

En définitive, après quarante ans d'initiatives et de réalisations variées, la formation des maîtres se discute autour de trois formules, héritages

⁷³ Plus tard, Guizot favorisera la méthode simultanée.

⁷⁴ De 1815 à 1830, le nombre d'enfants scolarisés passe de 865 000 à 1 300 000 environ et le nombre d'écoles de 20 000 à 30 000 (Nique, 1994, p.103).

des systèmes politiques : les cours normaux, les noviciats et les stages (Gontard, 1963). L'instituteur français se situe à la frontière de deux royaumes : « *l'Utopie et l'Histoire* » (Duveau, 1966, p.31). C'est aussi en présentant l'Ecole normale de l'an III comme utopique que les créateurs des futures Ecoles normales pourront élaborer un modèle opposé à celui de la Révolution (Vincent, 1994, p.103).

1.5. Le développement des livres (1789-1830)

Cette partie, nodale pour notre recherche, montre l'émergence et l'évolution de la culture écrite, culture incontournable des enseignants. Par le biais de l'écriture, cette période est propice pour la composition des manuels et pour le développement du livre en tant qu'outil. Selon Vincent (1994, p.99), les livres sont toujours au centre de la stratégie des plans d'éducation. L'écrit, qui a pour rôle de communiquer d'individu à individu (Furet et Ozouf, 1977), prend ici tout son sens.

Lorsque la Révolution française abolit permissions et privilèges, elle permet à l'écrit de poursuivre sa mutation et de se généraliser :

« *La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement.* » (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789, article 11)

Dans ce contexte, le livre circule d'un pays à l'autre et devient un incontournable moyen de communication. Il s'impose sur la planète, faisant preuve d'une « *exceptionnelle diversité de forme et de contenu* » (Blasselle, 1997, p.127). Dans son évolution, l'écriture, qui était un art, passe à une commodité selon Furet et Ozouf (1977, p.90) et même à une nécessité. Le Comité d'Instruction publique (1791) prévoit des assemblées dans lesquelles journalistes, ecclésiastiques et pédagogues entretiennent le public des problèmes liés à la formation des maîtres dans les journaux. Le plan Condorcet (1791) préconise également dans ses Mémoires, une autoformation par l'écrit grâce à l'intermédiaire des dictionnaires, des manuels scolaires et de tous types d'écrits disponibles. Dans son plan, Condorcet insiste sur les livres dont l'une des utilités est de « *suppléer à la déficience d'esprit philosophique de certains maîtres et donc d'assurer plus d'égalité entre les différentes écoles* » (Julia, 1981, p.133).

En 1792, le député et mathématicien Arbogast insiste sur le fait que tous les livres doivent reposer sur l'analyse :

« *La méthode analytique doit donc régner partout dans des éléments bien faits. Jamais on ne doit y offrir une seule idée, une seule dénomination, sans que l'analyse ait préparé à la rendre exacte et précise. Jamais on ne doit présenter aucun résultat qui ne dérive d'une analyse précédente. Gardons-nous de cette méthode ténébreuse qui a régné dans la plupart des livres enseignés (...) Offrons donc l'analyse partout dans des ouvrages destinés à l'instruction, dans les explications que les instituteurs donneront.*

Les enfants raisonnent aussi bien, quelquefois mieux que les hommes... Commençons donc de bonne heure à faire raisonner les enfants ; que les premiers livres qui leur seront offerts les y mènent naturellement ; alors, et alors seulement, vous formerez leur esprit et leur cœur. » (Arbogast, octobre 1792, Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires)

Arbogast reproche aux ouvrages existants d'être en retard d'un siècle sur l'état de la science et développe l'idée de demander des ouvrages aux savants eux-mêmes (Vincent, 1994, p.100). A propos du rapport entre les éléments d'une science et la méthode d'analyse, on peut se référer selon Vincent (1994, p.101) à ce qu'a écrit en l'an VII l'héritier et préfacier de Condorcet :

« Des éléments de ces sciences (arithmétique et science) ne doivent pas seulement avoir pour but de mettre les enfants en état d'exécuter sûrement et facilement par la suite, les calculs dont ils peuvent avoir besoin, mais doivent encore leur tenir lieu d'éléments de logique, et servir à développer en eux la faculté d'analyser leurs idées, de raisonner avec justesse. » (Dans Schubring, 1989, p.172)

D'Archenholtz, ancien officier prussien, rédige en 1792 un mémoire pour informer l'Assemblée de tout ce qui est remarquable en Allemagne en matière d'instruction publique et « *digne d'être retenu dans la réflexion en France* » (Grandière, 2006, p.16). Il met en avant la formation des maîtres et la composition de livres élémentaires : « *L'éducation des instituteurs doit précéder celle des élèves, il est difficile que des hommes dévoués à l'état pénible et peu rétribué de maître d'école se forment d'eux-mêmes*⁷⁵. » Malgré ce mémoire, les appels à l'établissement de cours normaux et à la composition de livres n'aboutissent pas sous l'Assemblée législative.

En 1793, les ouvrages⁷⁶ sont utilisés pour divulguer un enseignement patriotique (Grevet, 2001, p.310) car ce dernier se veut avant tout politique et civique. Mais les livres ne sont pas encore accessibles à tous et pour transmettre le savoir, notamment dans les centres de formation, l'Ecole normale de l'an III utilise le procédé suivant :

L'enseignement reçu pendant deux mois est communiqué par écrit aux élèves de la session suivante. Ils rédigeront leurs leçons. Elles seront imprimées, et il en sera remis des exemplaires aux instituteurs avant leur départ. (*Texte de projet tendant à révolutionner l'instruction*, 20 Mai 1794)

⁷⁵ Mémoire d'Archenholtz, (Paris, 30 mars 1792). *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique à l'assemblée législative* (Guillaume, 1889, pp.424-429).

⁷⁶ Exemples d'ouvrages : *Catéchisme républicain, philosophique et moral* (La Chabeaussière, an II) / *Catéchisme de morale républicaine pour l'éducation de la jeunesse* (Bulard, an II) / *Catéchisme du citoyen à l'usage des jeunes républicains français* (Sérane, an II) / *Alphabet républicain* (Chemin, an II). Dans Grevet (2001, p.310).

L'expérience peut ainsi être perfectionnée puisque l'enseignement est répété l'année suivante. Surtout elle permet de conserver une trace écrite, à défaut d'avoir des livres.

Simon (1794) poursuit la quête de ses prédécesseurs en mettant l'accent sur la pédagogie et sur le côté pratique de la formation, il donne en effet une priorité à la rédaction des livres élémentaires. La nécessité pédagogique du livre, comme support d'apprentissage, se fait sentir. Une polémique en ce domaine oppose Crévier (1693-1765) et La Chalotais (1701-1785) : pour La Chalotais, le livre peut remplacer le maître (Lehembre, 1989, p.88). Les Conventionnels confient au Comité d'instruction publique la promotion livresque. La Convention du 22 janvier 1794 ouvre un concours pour la rédaction des premiers manuels. C'est l'Evêque Grégoire qui est chargé de définir un rapport sur les grandes orientations des livres élémentaires (Lehembre, 1989, p.88). Il insiste sur la nécessité des livres pour enseigner et éduquer.

« Hâtons-nous de mettre entre main, aux parents et aux instituteurs, non pas de ouvrages volumineux, mais des méthodes simples que les esprits peu cultivés puissent saisir (...) Des notions géographiques doivent entrer dans la série des livres élémentaires. » (Grégoire, 1794, séance du 3 pluviôse, Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation)

Neuf thèmes :

1 Education de la petite enfance. 2 Instructions sur l'éducation physique et morale. 3 Méthode pour apprendre à lire et à écrire. 4 Grammaire française. 5 Arithmétique et géométrie. 6 Géographie. 7 Instructions sur les phénomènes et les productions. 8 Morale républicaine. 8 Agriculture. 9 Arts de première utilité. (*Procès-verbal conventionnel*, 1794, t.1, pp.98-100. Dans Grevet, 2001, p. 240)

Le plan La Chalotais (1763) souligne l'importance de la méthode et le fait que les livres doivent être rédigés par des savants (Vincent, 1994, p.99). Dix-neuf ouvrages d'auteurs anonymes seront retenus mais seulement trois seront imprimés :

Eléments de grammaire française (Lhomond, 1780)⁷⁷

Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité (Ouvrage posthume de Condorcet)

Catéchisme français ou Principes de la morale républicaine à l'usage des écoles primaires (La Chabeaussière, 1789). (*Décret du 28 janvier 1794 ouvrant un concours pour la composition des livres élémentaires*)

La ville de Paris fournit certains de ces livres aux écoles, notamment la grammaire et le catéchisme, mais cela concerne peu d'écoles ; sans livre, le maître reste dans sa routine (Ponteil, 1966, p.78). En effet, le Comité d'instruction publique n'étant pas satisfait de ces résultats, il se tourne vers « *des hommes de génie* » (Vincent, 1994, p.99) qui seront nommés

⁷⁷ Ce manuel va initier la France entière aux principes de la grammaire mais paraît d'abord dans une version français-breton (Chervel, 2006, p.15).

professeurs à l'Ecole normale. Lakanal reproche dans la conception de ces livres la confusion du mot élémentaire.

« Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter. » (Lakanal, octobre 1794, Discours à la Convention)

Si pour Lakanal, les livres élémentaires au sens de livres pour les enfants, ce sont ceux qui présentent les éléments de chaque science, Vincent (1994, p.100) note qu'il peut y avoir une *« coïncidence entre la méthode par laquelle le livre s'élabore et la méthode par laquelle elle s'enseigne, c'est-à-dire entre la méthode et le livre. »*

En 1795, la transmission par l'écrit est privilégiée. Garat s'attèle à la rédaction du règlement de l'Ecole normale dans lequel il décrit la progression et les modalités d'apprentissages du futur maître.

« Des sténographes, c'est-à-dire des hommes qui écrivent aussi vite qu'on parle, seront placés dans l'enceinte des écoles normales, et tout ce qui y sera dit sera écrit et recueilli pour être imprimé et publié dans un journal. Dans une première séance, les professeurs parleront seuls, dans la séquence suivante des mêmes cours, on traitera les mêmes objets et tous les élèves pourront parler. Le journal sténographique leur aura remis sous les yeux, un ou deux jours à l'avance, ce que les professeurs auront dit la séance précédente. » (Arrêté des représentants du peuple pour les Ecoles normales, 13-01-1795)

Ces séances de dialogue professeurs/élèves, mises en place à l'Ecole normale de l'an III, constituent un avancement en matière de pédagogie. Elément tout aussi novateur, le cours magistral est sténographié pour une meilleure mémorisation et compréhension. L'écriture permet ainsi de laisser des traces. Les cours théoriques sont recueillis et publiés dans le *Journal sténographique de l'Ecole normale*, créé à cet effet. Ce journal a pour but de fournir, dans un délai de quatre jours après la fin des cours, le texte de celui-ci. Les élèves peuvent ainsi préparer leurs questions et leur demande d'explication pour les conférences de chaque décade qui permettent de rencontrer les professeurs (Grevet, 2001, p.222).

L'ensemble de ces travaux a pour but d'être distribué aux professeurs, aux élèves, aux députés et aux administrations de district. Mais selon George (1994, p.28), les cours qui sont publiés *« planent à un niveau très général et les débats sont plus politiques que pédagogiques. »* Dans le domaine de l'écrit, c'est cependant un nouveau progrès pour la transmission des connaissances et du savoir enseigner.

Pour le ministre Neufchâteau (1797-1799), les livres élémentaires restent des outils indispensables ; il en fait alors la demande aux bibliothèques pour guider les instituteurs et les former, comme sous la méthode philanthropiste de Basedow. Neufchâteau est convaincu que c'est l'absence de ces outils qui explique en partie l'échec de Paris en 1795 (Grandière, 2006, p.22). Il finira d'ailleurs par rédiger lui-même une méthode de lecture qu'il envoie aux administrations centrales de département : *Méthode pratique de lecture* (Neufchâteau, 23 juin 1799),

ouvrage compris dans la liste officielle des livres élémentaires consacrés au premier degré d'instruction. Les modes de fonctionnement des communautés enseignantes convergent de plus en plus vers la nécessité de mettre par écrit les idées et les pratiques. Cela permet de rendre accessible le savoir et de le diffuser. Cependant, Napoléon instaure un régime de surveillance dans lequel « *il est défendu de rien imprimer ou de faire imprimer qui puisse porter atteinte aux devoirs des sujets envers le souverain et à l'intérêt de l'Etat.* » (Décret du 5 février 1810) Toutefois l'Etat commence à subventionner l'impression des livres. Du besoin de généraliser les pratiques prend naissance un périodique, le *Journal d'éducation* (1815). En effet, De Gérando, conseiller d'Etat sous Napoléon en 1811, oriente son activité du côté de l'éducation populaire et de l'amélioration morale des classes pauvres. C'est pour lutter contre cette cause de l'instruction qu'il propose ce recueil périodique où sont consignés tous les actes et les documents. Le *Journal d'éducation* permet, au moment de la mise en place de l'Ecole d'essai de Paris (1815), de créer un lien entre les écoles mutuelles (Grandière, 2006, p.38) et surtout de faire connaître les publications relatives à cette méthode d'enseignement.

En continuité, l'abbé Gaultier publie entre 1817 et 1818, des livres pédagogiques (lectures pour enfants, leçons de grammaire, d'histoire, de géographie) mais les instituteurs n'y ont pas accès (Grandière, 2006, p.52). Quoiqu'il en soit les livres de lecture sont fondés prioritairement sur des textes religieux (Grevet, 2001, p.242) ; Grevet précise d'ailleurs que la liste officielle de 1717 ne mentionne que des livres religieux.

En 1828, une commission chargée par le ministre Vatismenil est organisée pour formuler un avis sur les livres existants. L'Etat ne veut laisser entre les mains des enfants que des livres de qualité, moraux et respectueux du régime (Nique, p.81). Le ministre Montalivet soumet au roi un projet pour une collecte de livres :

« *Il existe beaucoup de productions composées pour la première éducation ; il en a été publié un très grand nombre tant en France qu'à l'étranger. D'après les recherches que j'ai prescrites et les renseignements recueillis dans plusieurs Etats d'Allemagne, en Hollande, en Angleterre et en Ecosse, j'en ai fait dresser un catalogue raisonné qui ne comprend pas moins de quinze cents ouvrages.* » (Montalivet, 12 août 1831, Rapport au Roi)

Ce projet reçoit l'approbation du Roi Louis-Philippe. Montalivet provoque la composition de nouveaux livres et crée une bibliothèque centrale à Paris, « *sorte de musée pédagogique avant l'heure* » (Grandière, 2006, p.51). Il consacre une part du budget pour envoyer des livres dans toutes les écoles de France. L'objectif de Montalivet est double selon Nique (1990, p.155), propager des idées utiles et faire disparaître la méthode individuelle.

L'université intervient également dans l'édition des manuels et les publications pédagogiques ; notamment le *Guide des écoles élémentaires* (1830) et le *Journal de l'instruction élémentaire* (1830), destinés à répandre dans toutes les communes de France différentes méthodes (lecture, écriture, grammaire, calcul, géographie, dessin et musique). Ce

journal est pour Nique (1990, p.80), le moyen nécessaire de former les maîtres ; il a pour objectif d'aider les instituteurs à choisir de bons ouvrages et à faire connaître les travaux relatifs à l'enseignement (p.154).

Ces revues et ouvrages servent de référence et permettent aux maîtres d'accéder au savoir par l'intermédiaire du livre. Le progrès aidant, les premières presses mécaniques voient le jour en France, ce qui entraîne une meilleure productivité et davantage d'ouvrages. Blasselle (1998, p.14) précise qu'il est difficile de survivre en cette « *période de modernisation* » sans savoir lire car les sollicitations sont fréquentes et variées. Au cours de ce siècle, les français sont entrés dans la culture écrite, mais cette « *longue histoire souterraine* » (Furet & Ozouf, 1977, p.352) n'est pas celle d'une substitution radicale de l'écrit à l'oral car l'écrit préexistait à cette acculturation collective. Une question subsiste pour Chervel (2006, p.15), celle de la domination du patois et des langues locales. Quelle possibilité pour un enseignement du français dans ces conditions ? Quel est le rôle de la formation ?

1.5.1. Premières traces écrites : analyse de rapports et d'enquêtes

Pour cette première période (1789-1830), comme précisé en introduction, nous ne possédons pas de sources directes, c'est-à-dire écrites sous la forme de mémoires ou dossiers. Nous avons donc recherché parmi des travaux d'historiens, des traces du passé sur le métier d'instituteur : sa formation, sa pratique, les savoirs mis en jeu. Nous trouvons des indices par le biais d'enquêtes et de rapports, réalisés à cette période. Les résultats de ces travaux donnent à voir la représentation du métier et sont plus de l'ordre du développement professionnel des maîtres à cette époque.

Nous nous référons à deux rapports (1795 et 1811)⁷⁸ et deux enquêtes (1794 et 1798)⁷⁹ sur les instituteurs. Nous faisons le choix de présenter d'abord les enquêtes (1794-1798) et ensuite les rapports (1795-1811) sans tenir compte de l'ordre chronologique mais plutôt en donnant une priorité aux finalités de ces écrits. Les enquêtes ont pour but de connaître le fonctionnement général des écoles primaires ; les rapports sont établis pour mettre à jour le niveau de compétences des maîtres.

Les enquêtes analysées par Lehembre partent d'une nécessité : la République a renoncé à l'enseignement obligatoire et à la gratuité, c'est aux administrations centrales d'évaluer les besoins scolaires de leur canton (Lehembre, 1989, p.117). Pour répondre à ces besoins, deux enquêtes sont mises en place : celle de l'an III réalisée par le Comité de

⁷⁸ Grevet (2001). *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*.

⁷⁹ Lehembre (1989). *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux 1791-1804*.

salut public après la promulgation du décret Bouquier, et celle de l'an VI, à l'initiative du ministre Neufchâteau.

Les enquêtes

Enquête 1. Les écoles primaires en 1794

Le Comité de salut public pose des questions sur les écoles primaires afin d'améliorer la condition des maîtres.

Questionnaire

« Combien d'écoles primaires furent créées par la République ? Comment ont-elles fonctionné ? En quoi se sont-elles distinguées de la concurrence des écoles particulières ouvertes après l'adoption du décret du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) ? »

Déroulement de l'enquête

Le Bureau de la surveillance de l'exécution des lois adresse à tous les agents nationaux de district une circulaire pour connaître le nombre d'écoles (11 floréal an III). Ce bureau reçoit les réponses de quatre cent soixante-quatorze districts sur cinq cent cinquante-sept existants. Le dépouillement de cette correspondance fait l'objet d'une note analytique transmise au Comité d'instruction publique. (Dans Lehembre, 1989, p.117-118)

D'une part, le dépouillement de la correspondance révèle que seulement 6 831 écoles ont vu le jour en conformité à la loi alors qu'il en faudrait 23 125. D'autre part, les causes de cette inexécution de la loi sont multiples : le défaut des livres élémentaires, la pénurie d'instituteurs, la modicité du traitement et son instabilité (Lehembre, 1989, p.118). Au début de la Révolution, Grevet (2001, p.244) note que la maison d'école où logeait et enseignait le maître demeurait l'exception et le privilège de la France alphabétisée.

Malgré les efforts gouvernementaux pour approvisionner les écoles en livres, la situation des écoles primaires reste délicate pour les instituteurs.

Enquête 2. Les écoles primaires et la formation des maîtres (1798)

Menée cinq ans plus tard par le ministre Neufchâteau, l'enquête de l'an VI a pour but de connaître la situation des écoles primaires mais avec des questions plus précises sur la formation des instituteurs. Le ministre adresse aux administrations centrales de départements un questionnaire portant sur les écoles primaires et les écoles centrales créées à la fin de la Convention. Le soin avec lequel les agents des départements se sont penchés sur la situation des écoles et des maîtres confère à l'enquête « une valeur documentaire exemplaire » (Lehembre, 1989, p.119).

Questionnaire⁸⁰. Tableau des écoles primaires

« Quelles précautions a-t-on prises en général, pour le choix des instituteurs et des institutrices, relativement au talent, à la moralité, à leur attachement aux lois républicaines ? »

⁸⁰ Nous avons fait le choix de sélectionner 6 questions sur 18 que nous jugeons pertinentes pour notre étude.

Quels sont ceux des instituteurs qui ont le mieux rempli vos vues ? Quel est celui de tous qui peut être cité comme modèle ? En est-il qui aient des méthodes d'enseignement plus simples, plus abrégées que la routine ? Quelles sont ces méthodes ? Les élèves ont-ils récité ou écrit la Déclaration des droits et des devoirs, l'Acte constitutionnel ? La Constitution et les livres républicains sont-ils connus dans ces écoles ? Ne peut-on améliorer le sort de chaque instituteur en liant son état à la rédaction des actes de l'état civil, ou bien de quelque autre manière ? » (Neufchâteau, an VII, 1798, Recueil des lettres, circulaires, instructions, programmes et autres actes publics. Dans Lehembre, 1989, p.131-132)

Lehembre (1989, p.118) stipule que les réponses qui parviennent au ministère de l'intérieur montrent l'échec de la loi Daunou. Nous fournissons les éléments de réponses émanant de vingt-huit départements et qui intéressent notre étude : 1/5^{ème} des écoles primaires dispense un enseignement religieux et utilise des livres non approuvés par la Convention. 15% des écoles particulières font preuve de civisme ; les maîtres y enseignent les *Droits de l'homme et du citoyen* et la Constitution, ils se servent des ouvrages élémentaires recommandés par les autorités (Lehembre, 1989, p.120). Rien n'est indiqué sur les méthodes, la plupart des instituteurs sont d'anciens maîtres de campagne qui donnent des cours depuis dix ou vingt ans et des prêtres. Ainsi, faute d'argent et d'esprit démocratique, l'enseignement primaire et la situation des maîtres se trouvent dans un « *état lamentable à la veille du coup d'Etat de Bonaparte* » (Lehembre, 1989, p.121).

Après la brève expérience de l'Ecole normale de l'an III, la formation des maîtres se développe mais le recrutement reste problématique. Les compétences des enseignants sont discutées. La lecture des rapports administratifs de l'époque fournit des témoignages sur « *la médiocrité professionnelle des instituteurs et institutrices* » (Grevet, 2001, p.205). Nous utilisons l'analyse de ces rapports pour comprendre la situation de la formation des maîtres.

Les rapports

Rapport administratif n°1 (1795)

But de ce rapport : faire un état des compétences des enseignants.

En janvier-février 1795, le jury d'instruction du district de Saint-Pol (Pas-de-Calais) examine 150 candidats et candidates en exercice, dont 89 maîtres ruraux. Ces jurys, créés d'abord par le décret Lakanal et maintenus par le décret Daunou, symbolisent une nouvelle et double orientation administrative et pédagogique. Avant la Révolution, des procédures d'examens existaient mais elles dépendaient des assemblées d'habitants ou des municipalités. Désormais, les instituteurs et institutrices doivent faire preuve de leurs capacités devant un jury officiel. Les examens varient dans leur forme et leur contenu en fonction des districts : dictées, modèles d'écriture, récitation de textes de loi, matières d'enseignement (Grevet, 2001, p.214).

Quatre matières à l'examen

« L'écriture ne doit pas être maigre, ni trop petite, ni trop serrée, ni trop inégale. Résultats : 33,3% Bien ; 31,1% Passable ; 35,5% Insuffisant.

L'orthographe, jugée d'après une dictée. Résultats : 39,1% Bien ; 23,3% Passable ; 37,6% Insuffisant.

La lecture doit être courante, sans pause, distincte et vivante. Résultats : 78,1% Bien ; 12,6% Passable ; 8,9% Insuffisant.

L'arithmétique est appréciée d'après la connaissance des quatre opérations. Résultats : 80,8% Bien ; 6,1% Passable ; 13,1% Insuffisant. » (Dans Grevet, 2001, p.214)

Institutrices

Marie-françoise Briez, 47 ans : « Peut donner de bons principes d'écriture. Sait l'orthographe. Dit qu'elle peut apprendre à coudre, à tricoter. Sait les 4 règles d'arithmétique. »

Marie-Joseph Guffroy, 42 ans : « Un peu faible sur les principes d'écriture, a fait quelques fautes d'orthographe. Dit qu'elle peut apprendre à coudre, à tricoter. Sait l'addition. Sa lecture a besoin d'être perfectionnée. »

Joséphine Dufour, 22 ans : « Sans principes d'écriture et cependant des dispositions. Peu d'orthographe. Sait l'addition. Dit qu'elle peut apprendre à tricoter, à coudre. Lecture passable mais sans liaison. » (Archives départementales du Pas-de-Calais 2L8/113. Dans Grevet, 2001 pp.207-209)

Ces résultats démontrent, selon Grevet (2001, p.207), que l'insuffisance des compétences n'est pas générale ; dans cet ensemble, se trouvent des enseignants tout à fait capables. Ces appréciations recueillies par le jury le traduisent ; le jury est même encourageant, il note que les institutrices ont des connaissances : « sait l'orthographe », « sait l'addition ». Il constate aussi qu'elles sont en mesure d'apprendre « elle peut apprendre à coudre, à tricoter ».

Rapport administratif n°2 (1811)

Il porte sur les compétences des instituteurs et institutrices de quelques départements français.

Compétences des instituteurs dans le département de la Seine

« Votre Excellence verra que les écoles sont peu fréquentées dans les villages des environs de Paris et que la rétribution des élèves suffit à peine pour faire vivre les instituteurs (...). J'indique un assez grand nombre de ces maîtres qui n'ont ni les mœurs ni **les connaissances** que doivent avoir des instituteurs. Ils ne connaissent point les méthodes en usage et ils réfléchissent trop peu pour s'en former une eux-mêmes. Il n'existe ni règle, ni jugement dans le **choix des livres**. C'est le pur hasard qui les procure et le maître les trouve bons dès qu'ils sont écrits avec des lettres françaises. » (Rapport de Cuvier, Inspecteur d'académie de Paris. Archives nationales F¹⁷ 10188. Dans Grevet, pp.210-212)

Ce rapport montre que les maîtres ne sont pas formés et rencontrent des difficultés pour enseigner : Ils n'ont pas les « connaissances » et n'ont pas le « jugement ». Pour Grevet (2001, p.214), l'insuffisance ou la médiocrité de nombreux instituteurs prend du relief parce que les exigences du métier ne sont plus les mêmes qu'avant la Révolution. Pour comprendre ces conditions précaires, l'inspecteur Cuvier dresse un rapport individuel de quelques instituteurs de certaines communes de

Paris : il mentionne l'origine, l'âge, le nombre d'élèves et donne des appréciations.

Compétences des instituteurs

« **Nanterre** : Cette commune contient 2000 âmes ce qui donne 245 garçons de 4 à 15 ans. Il n'y a qu'un seul instituteur, nommé Caperon, âgé de 50 ans. C'est un homme de bonnes mœurs dont l'instruction est passable ; il est logé par la commune.

Courbevoie : 1200 âmes, deux instituteurs logés par la commune :

Alexis Cailleux : ancien militaire, puis maître d'école. On est fort content de lui, il a généralement de 35 à 40 élèves auxquels il enseigne à lire, écrire et compter et desquels il reçoit de 75 centimes à 2 francs par mois. Ce maître sait passablement écrire mais il ne sait que cela.

Rundeux : arpenteur de la commune, 60 ans, qui a toujours été maître d'école. Il a une quarantaine d'élèves qui lui donnent de 1 franc à 1 franc 50 c. par mois. Sa conduite est bonne.

Pierrefite : 6000 âmes, 64 garçons de 4 à 15 ans.

L'instituteur de cette commune est un vieil ivrogne nommé Léon qui laisse faire sa classe à un jeune homme Leroi, fils d'un instituteur.

Suresne : 1200 âmes, 126 garçons de 4 à 15 ans. L'instituteur se nomme Parent, il est âgé de 40 ans. C'est un fort bon sujet sous tous ses rapports. J'ai peu trouvé de commune où l'école soit aussi bien tenue et plus fréquentée ; malheureusement les filles sont avec les garçons mais le maire m'a promis qu'il ferait cesser cet abus.

Neuilly : Cet instituteur écrit assez bien mais c'est tout ce qu'il sait. Il n'écrit pas un mot pour ainsi dire correctement. En outre, sa conduite est peu édifiante, on ne le voit jamais remplir aucun exercice de piété.

Neuilly Le Pont : L'instituteur se nomme Verguet, 45 ans ; il reçoit 72 francs de la commune à condition qu'il instruira gratuitement les enfants des pauvres. C'est le meilleur instituteur primaire des sous-préfectures de Sceaux et Saint-Denis. Il réunit une instruction plus que suffisante, une conduite parfaite et un ordre qui le met au-dessus du besoin malgré la faible rétribution des élèves. » (Rapport de Cuvier, Inspecteur d'académie de Paris. Archives nationales F¹⁷ 10188. Dans Grevet, pp.210-212)

A partir de ces éléments recueillis sur 7 instituteurs, nous établissons le tableau suivant dans le but d'avoir une lisibilité du profil des compétences de ces enseignants. Les renseignements⁸¹ fournis sont précieux pour cerner la question de l'exigence professionnelle.

Tableau 3. Renseignements sur les instituteurs (1811)

Nom	Commune	Métier d'origine	Age	Effectif	Traitement
Caperon	Nanterre		50	245	
Cailleux	Courbevoie	militaire		35/40	75c. à 2F/mois
Rundeux	Courbevoie	arpenteur	60	40	1F à 1F50/mois
Leroi	Pierrefite		vieux	64	
Parent	Suresne		40	126	
	Neuilly				
Verguet	Neuilly Le Pont		45		72F

⁸¹ Tous les champs ne sont pas renseignés (parties grisées) mais cela donne toutefois une représentation.

Nous notons de prime abord des effectifs de classe chargés (entre 35 et 245 garçons de 4 à 15 ans) et des âges avancés pour les instituteurs (entre 40 et 60 ans). Ces résultats laissent entrevoir des conditions difficiles, sachant qu'ils ne sont pas tous instituteurs de métier de base. Pour le traitement, tous ces maîtres reçoivent entre 100 et 150 francs de la commune en plus de la somme qu'ils perçoivent des parents (somme indiquée dans le tableau par enfant)⁸².

Les informations fournies dans le rapport des compétences donnent des renseignements sur la qualité de l'enseignement dispensé par les maîtres mais on ne sait pas s'il existe un suivi pour aider ces maîtres : « l'instruction est passable », « sa conduite est bonne », « c'est un fort bon sujet ». Or, en 1818, dans l'académie de Strasbourg, lorsque les maîtres sont jugés médiocres, ils reçoivent une autorisation provisoire pour enseigner : sur 1236 instituteurs, 352 sont ajournés pour insuffisance et 638 sont jugés médiocres⁸³. Dans les débuts de la Restauration, la Commission d'Instruction publique recommandera aux recteurs d'écarter les instituteurs immoraux et incapables (Grevet, 2001, p.212).

Grâce à ces rapports et enquêtes, nous avons un état des lieux de la formation et nous trouvons les premières expériences du savoir du maître. Pour Grevet (2001), constituer l'état des lieux des compétences, c'est entamer un processus de professionnalisation. Au cours de cette période, la profession va changer progressivement de profil car elle va requérir de nouvelles exigences professionnelles imposées par l'Etat (Grevet, 2001, p.191), notamment le brevet obligatoire en 1816. L'abbé Gaultier, arrivé en 1818, propose une formation continue : il ouvre à Paris une « école du jeudi » pour apprendre à enseigner la grammaire, la géométrie, la géographie et la morale (Chervel, 2006, p.285). Outre ces enquêtes, quelques synthèses régionales permettent de suggérer que l'état de l'instruction élémentaire ne semble pas sensiblement différent de ce qu'il était avant la Révolution (Chervel, 2006, p.284). En revanche, suite à ce bilan de 1818, d'autres enquêtes nationales⁸⁴ sont ordonnées par le ministère de l'instruction publique : en 1829, les inspecteurs vérifient les conditions d'attribution du brevet (grammaire, orthographe) mais les résultats manquent de cohérence car l'intérêt de l'administration porte plus sur la religion que sur le niveau des maîtres (Luc, 1985). Même si cette enquête ne donne pas de résultats significatifs, nous l'évoquons pour témoigner de la volonté ministérielle de connaître le niveau des maîtres et leur éventuelle formation. L'enjeu étant de comprendre les signes de cette évolution.

⁸² Pour l'instituteur Verguet, la somme de 72F correspond au total des enfants de sa classe.

⁸³ Archives nationales F17 9367, pièce 51.

⁸⁴ Quatre enquêtes sur le niveau des maîtres et maîtresses ont lieu entre 1829 et 1833. Elles sont issues de l'ouvrage de Luc (1985) sur la statistique de l'enseignement primaire. Nous sélectionnons ici celle de 1829 (Enquête de 1829- Ecole de garçons) pour respecter la période qui s'étend jusqu'en 1830. Nous évoquerons les autres dans le chapitre suivant.

1.6. Synthèse : état des lieux des programmes dans les Ecoles normales (1789-1830)

L'analyse des programmes des dispositifs de formation est indispensable pour saisir l'univers de la culture écrite de l'enseignant et des savoirs qu'il transmet. Nous faisons le choix de questionner à travers l'institution les programmes, la formation et les écrits dans le tableau ci-dessous⁸⁵.

Quels sont les points forts de la formation des maîtres de cette période en termes de savoirs ? Comment cela se manifeste-t-il dans l'évolution de l'institution ? Quelle est la place de l'écrit dans les programmes ? Comment le maître utilise-t-il l'écrit dans son quotidien ?

Afin de traduire le processus d'évolution, nous avons opté pour un découpage en sept tranches de 1793 à 1830 (tableau 4) : chaque période est déterminée en fonction de la naissance d'une institution. Nous cherchons, à travers les couleurs et les parties grisées du tableau, à mettre une focale sur les manques et les points forts des systèmes de formation. L'analyse qui suit en témoigne.

⁸⁵ Légende du tableau et des autres tableaux de synthèse. Pour une meilleure lisibilité, nous avons attribué des couleurs en fonction de la fréquence des disciplines : 6/7 fois en vert, 5 fois en rouge, 4 fois en orange, 3 fois en bleu, 2 fois en violet et 1 fois en noir.

Tableau 4 : Evolution des programmes dans les Ecoles normales (1793- 1830)

Dates	1793-1794 Décret 21/10/1793	1794-1795 Décret du 20/01/1795	1797-1799 Recueil de lettres (1797) / Ministre Neufchâteau	1808 Décret du 17/03/1808	1810-1811 Arrêté du 24 octobre 1810	1815-1830 Circulaire du 19 août 1828
Institutions	1 ^{ère} Ecole normale de Strasbourg	Ecole normale de l'an III	Cours normal temporaire	Classe normale Université	2 ^{ème} Ecole normale de Strasbourg	Ecole normale
Programmes	Ecriture		Ecriture	Ecriture	Ecriture	Ecriture
FRANCAIS	Lecture	Grammaire (38 leçons) et analyse de l'entendement (7 leçons)	Lecture	Grammaire	Lecture	Lecture Grammaire Orthographe
	Langue française	Littérature (7 leçons)		Langue française Littérature	Langue française Allemand	
MATHEMATIQUES & SCIENCES	Calcul Géométrie	Mathématiques (16 leçons) Géométrie (12 leçons)	Calcul	Calcul Géométrie Arpentage	Calcul Géométrie Arpentage Arithmétique	Calcul Arpentage Arithmétique
	Cours intellectuels et physiques	Physique (25 leçons) Chimie (14 leçons) Histoire naturelle (18 leçons)		Sciences	Sciences	
Autres disciplines		Histoire (6 leçons) Géographie (20 leçons) Economie politique (11 leçons)	Histoire Géographie	Histoire Géographie Agriculture Horticulture	Agriculture	Histoire de France Géographie
	Instruction religieuse Morale Instruction civique	Morale (9 leçons)	Instruction religieuse	Instruction religieuse Législation morale Instruction civique	Instruction religieuse	Instruction religieuse Instruction morale Plain-chant Histoire sainte

	Education physique			Education physique Dessin Musique / Chant	Education physique Musique	Dessin
				Théorie de l'éducation Méthodologie Histoire de l'enseignement Psychologie		
Formation pratique	Cours pédagogiques Art d'enseigner Cours révolutionnaires	Pédagogie générale (1 jour/semaine) Art d'enseigner Cours révolutionnaires Conférence (1 jour/semaine) Séances de dialogue	Pédagogie Stages	Pédagogie Stages	Pédagogie Méthode mutuelle Formation sur le tas	Art d'enseigner Méthode mutuelle Tutorat
Ecrits	Livres de catéchisme et de morale	Livres élémentaires (1794) Concours pour la rédaction de manuels (1794) Enquête sur les écoles primaires (1794) Journal sur les conférences (1795) Cours sténographiés Rapport sur les compétences des enseignants (1795)	Enquête sur les écoles primaires et la formation des maîtres (1798) Livres élémentaires Méthode de lecture (Neufchâteau, 1799) Bibliothèques	Subventions de livres par l'Etat	Rapport sur les compétences des enseignants (1811) Recueil périodiques d'actes et documents (Gerando, 1810)	Journal d'éducation Livres pédagogiques (Abbé Gaultier, 1817) Commission d'examens de livres (1828)

Cette période est caractérisée par une phase d'institutionnalisation en pleine expansion. Nous relevons en effet une instabilité dans la terminologie des institutions elles-mêmes : « Cours normal temporaire » (1797-1798) puis « Classe normale » (1808-1810) ; le vocable « Ecole normale » se réinstalle à partir de la deuxième Ecole normale de Strasbourg. Ce processus d'institutionnalisation s'accompagne de deux phénomènes importants : l'enjeu des savoirs de la formation et le besoin de maîtres qualifiés (Lussi, 2009, p.43). Mayeur (2004, p.325) constate que, pour que l'institution se développe, le vœu des populations doit aller au-devant de la sollicitude gouvernementale (Mayeur, 2004, p.325). Les réformes sont tributaires d'objectifs complexes qui s'entremêlent et évoluent. Nous notons pour chaque période, des programmes en mouvement qui obligent les institutions à s'adapter.

Les programmes

L'expérience de la première Ecole normale de Strasbourg pose les jalons pour les programmes à venir. En effet, de par le caractère éphémère de cette école, ceux-ci se traduisent par de l'initiation : « *on y apprend les rudiments en accordant une importance à l'enseignement de la langue française.* » (Grevet, 2001, p.61) Cependant Chervel (2006, p.26) note un obstacle majeur à cet enseignement : l'Eglise. En effet, l'enfant doit comprendre le catéchisme au moment de sa première communion. L'instruction religieuse, présente sur quasiment toute cette période, est donnée par le maître sous le contrôle du curé. En outre, elle impose souvent la pratique du patois ou de la langue régionale.

A partir de l'Ecole normale de l'an III, les programmes s'organisent en volume horaire avec une distribution précise des enseignements. Les fondamentaux, lecture, écriture, calcul, affichent une certaine stabilité notamment pour l'apprentissage de l'écriture. Le maître a pour fonction essentielle d'apprendre la belle écriture, cette calligraphie aux styles divers ; pour Grosperrin (1984, p.92), elle fait partie du domaine de l'art. Au sein de la pédagogie des petites écoles, cet enseignement se révèle la seule occasion d'une préoccupation d'éducation physique, d'une formation du comportement corporel et gestuel (p.95).

Pour l'enseignement du français, nous notons un intérêt pour la grammaire (trois colonnes du tableau). Suite à la dualité latin/français sous l'Ancien régime, le débat pédagogique reste ouvert. En revanche, seules les langues pour lesquelles ont été écrites des grammaires, « *qui ont été réduites en art* », peuvent faire l'objet d'un enseignement (Chervel, 2006, p.57). C'est le cas du français, pour Rollin (1821, p.448), « *la langue française, étant capable de l'art, doit être enseignée.* » Toutefois même si la grammaire française commence à se répandre, l'incompétence de la plupart des maîtres ne leur permet pas de dépasser la pure et simple récitation (Chervel, 2006, p.292). Peuvent-ils apprendre aux autres ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes ?⁸⁶

L'enseignement de la morale, dispensé sous l'Ancien régime, se faisait sous la forme de « civilité ». Après la Révolution, l'éducation morale

⁸⁶ Question que pose le grammairien Vanier en 1830, pédagogue dénonciateur de la routine (Chervel, 2006).

contribue à fortifier le patriotisme républicain (Grevet, 2001, p.61). En effet, la loi Bouquier (1793) prescrit de donner une éducation morale ; elle privilégie des conditions civiques et morales pour enseigner mais sans grandes garanties intellectuelles selon Ponteil (1966, p.71). Avec Lakanal (1794) cet enseignement est fondé sur la morale chrétienne et républicaine (Avanzini, 1981, p.66). La loi Daunou (1795) prévoit aussi dans les écoles primaires l'enseignement des éléments de la morale républicaine (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.143). A partir de 1840, des ouvrages de morale paraissent : *La morale en action ou les bons exemples* (Delessert & Gerando, 1842), *Traité de morale à l'usage des écoles primaires* (Rendu, 1848). Cette évolution lexicale « civilité » puis « morale » s'inscrit dans une perspective civique et politique. Le programme d'histoire et de géographie, qui commence en 1795, est associé à cet enseignement civique ; or nous constatons une interruption en 1810.

Quelles sont les évolutions les plus marquantes ? Nous pouvons les lire grâce aux couleurs du tableau à l'aide des domaines qui reviennent plusieurs fois. Hors mis les fondamentaux, les enseignements des sciences, de l'agriculture et de l'éducation physique prennent place progressivement. Les instituteurs doivent en faire plus qu'un savoir, un savoir-être. Les processus de mise en place des savoirs se caractérisent ainsi par leur circonspection, leur lenteur et leur sûreté (Chervel, 1998) ; les congrégations religieuses de l'Ancien régime ont dû faire place à d'autres enseignements que l'instruction religieuse. Cette stabilité, d'après Chervel (1998), s'inscrit elle-même dans un devenir historique puisqu'il faut parfois un demi-siècle entre la naissance et l'apogée d'un enseignement. Par exemple, l'orthographe ne trouve véritablement sa place qu'à partir de 1820 alors que l'enseignement de la morale s'est affirmé dès l'Ancien régime.

Quelles sont les ruptures ? Elles sont traduites par les parties grisées du tableau. La plus significative est caractérisée par les contenus délivrés par l'université : éducation, méthodologie, enseignement, psychologie. Le rapport entre savoirs et université est un premier pas dans la mise en place de la formation des maîtres même si ces enseignements ne durent pas ensuite. Cette période montre que de nombreuses réflexions sont menées pour trouver une stabilité dans les curriculums ; « *il n'est pas une seule révolution politique, intellectuelle ou culturelle dont la responsabilité n'ait pas été imputée à celle des programmes* » selon Chervel (1998, p.46).

La formation pratique

Elle est caractérisée par la nécessité de former à l'art d'enseigner, ce qui sous-tend l'idée de rechercher les savoirs adéquats. Plusieurs dispositifs sont mis en place : « cours de pédagogie », « formation sur le tas », « stages ». Ces dispositifs reposent sur la transmission du métier par le biais de l'imitation (Bourdoncle & Fiches, 2006, p.215) avec une pédagogie essentiellement reproductrice (p.220). La formation dispense des cours de pédagogie basés sur l'art d'enseigner : comment rendre ces savoirs transmissibles ? Quels types de contenus faut-il privilégier ? Au cours de cette époque révolutionnaire, la question des méthodes

pédagogiques est en lien avec les livres élémentaires, il n'existe pas de textes officiels qui traitent de pédagogie (Grevet, 2001, p.240). Ces ouvrages sont-ils tous accessibles ?

A traverser tous les projets et toutes les réformes, la formation s'impose, impliquant la transmission des connaissances et des valeurs, c'est-à-dire à la fois l'instruction et l'éducation (Fabre, 1994). Cette pensée rejoint celle de Prost (1985, p.54) : « *instruire ne peut s'opérer sans éduquer* ». « *Enseigner relève donc du relationnel et il ne saurait exister de transmission du savoir sans influence éducative* (p.54). » Les préoccupations de cette période tournent autour de la recherche de méthodes et du rôle du formateur. Qui peut transmettre et comment ?

L'écrit

Il trouve sa place dans les programmes grâce aux publications des premiers pédagogues. Nous attribuons l'expansion de la culture écrite au rôle déterminant de l'imprimerie et au nombre croissant de ceux qui savent lire et écrire ; le corollaire dépend de plus en plus de la présence de documents écrits. Nous pouvons nous demander si le fait de savoir écrire change la façon de formaliser sa pensée. Quel changement pour celui qui écrit ? Pour celui qui lit ?

Cette période laisse un premier héritage d'écrits (publications et ouvrages) sur lequel les successeurs ne manqueront pas de s'appuyer. Les pédagogues ont compris la nécessité de la transmission du savoir par le biais de l'écrit. Grâce à la Commission chargée d'examiner les ouvrages élémentaires en 1828 (Terral, 1998), l'écriture va propulser la diffusion de manuels scolaires.

Les sources étudiées dans cette partie nous renseignent sur les conditions du métier. Pourquoi ces sources et que nous apprennent-elles ? Le contexte de ces enquêtes et de ces rapports correspond à l'émergence des premières Ecoles normales. L'analyse des compétences des enseignants donne des indications sur le niveau d'exercice mais aussi sur la formation. Synthétisons l'analyse de ces Ecoles normales.

La première Ecole normale de Strasbourg (1794) propose un programme mais son fonctionnement est très imparfait. L'Ecole normale de l'an III (1794-1795) ouvre une autre perspective : les programmes sont dispensés par des savants mais ils ne se préoccupent ni des méthodes ni des livres élémentaires (Houssaye, 2010, p.159). La deuxième Ecole normale de Strasbourg (1810) commence à esquisser une réelle formation grâce à des formateurs qui assurent aussi bien l'instruction que la formation au métier (Houssaye, 2010, p.159). A travers l'évaluation des compétences des rapports n°1 et 2, nous pouvons ainsi croiser ces résultats avec la formation reçue. Les indications sur le savoir du maître traduisent une évolution entre 1794 et 1811, dates de la création de ces Ecoles normales. Cette synthèse montre l'impact de la formation.

Sous la Restauration, une nouvelle étape est franchie pour uniformiser les compétences et enrayer ces difficultés. L'attribution du brevet

(ordonnance de 1816) représente une mesure capitale pour l'avenir de l'enseignement primaire. Cette mesure s'accompagne de distribution de récompenses⁸⁷ pour les maîtres : à l'initiative de la Commission de l'instruction publique (arrêté du 15 juin 1818), il est décidé de remettre annuellement deux médailles en argent et quatre en bronze aux meilleurs instituteurs de chaque académie⁸⁸. Les distributions de ces prix donnent l'occasion aux instituteurs de prouver leurs talents et de recevoir des éloges de la part des autorités (Grevet, 2001, p.218).

A travers ces sources, nous dégageons principalement que les maîtres ont peu de livres à leur disposition. La formation est peu visible car nous ne trouvons pas de trace de méthode. En revanche, l'enseignement religieux est dominant.

Les expériences institutionnelles de cette période constituent un vivier d'idées en matière de formation des maîtres et de savoirs même si ces établissements existent à court terme. Ils ont peut-être eu vocation d'améliorer les connaissances des élèves/maîtres. Le mouvement de formation continue s'engage dans le courant des années 1820 où certains maîtres tentent d'améliorer leur statut en se préparant aux épreuves du brevet de second degré (Chervel, 2006, p.299). La progression dans la carrière prend ainsi un nouveau sens avec l'instauration de ces diplômes. Somme toute, le système de contrôle des pouvoirs publics mis en place à partir de 1816 dans le but d'encadrer, surveiller, informer les autorités supérieures sur l'activité des écoles est un premier pas vers la centralisation de l'instruction primaire des maîtres. Par exemple, à partir de 1829, le ministère reçoit des données dont certaines font l'objet de publications officielles. Et grâce au numéro d'obtention du brevet, il est possible de dresser la carte de la connaissance de l'orthographe chez les maîtres d'école dans 86 départements (Chervel, 2006, p.286)⁸⁹.

Ces brèves initiatives laissent des éléments fondateurs et indicateurs pour les futures Ecoles normales. Elles posent la question de l'enjeu des savoirs et leur lien avec la transmission. A qui confier la formation des maîtres ? Des savants trop savants ? Des pédagogues ? Houssaye (2010, p.158) pose la question autrement : quels sont les vrais professionnels, ceux du savoir ou du savoir-faire ?

Une autre question est sous-jacente, celle du contenu proprement dit des programmes. Notamment l'enseignement du français en tant que langue nationale. En effet, jusqu'à la Révolution et même au-delà, une partie non négligeable de la population utilise le patois local (Chervel, 2006, p.14). Ce qui pose le problème de l'enseignement de la lecture, en latin et en français et des autres matières inscrites au programme (grammaire, orthographe).

⁸⁷ La liste des instituteurs récompensés dans chaque académie est publiée dans *l'Almanach de l'Université royale* (Grevet, 2001, p.219).

⁸⁸ Archives nationales F17 1460.

⁸⁹ *La statistique de l'enseignement primaire, 19^e- 20^e siècles. Politique et mode d'emploi* (Luc, 1985).

Marseille Nice Le soleil baisse déjà
 Marseille Nice quand nous arrivons
 Marseille Nice mon garde et moi da
 Marseille Nice L dans la première des encein-
 Marseille Nice L tes elle est déjà pleine d'om-
 Marseille Nice L bre. Le soleil baisse déjà qu
 Nice, Lyon, Marseille, Nice, Lyon, M nous arrivons en garde et moi dans la première des encein-
 Nice, Lyon, Marseille, Nice, Lyon, tes elle est déjà pleine d'ombre. Le soleil baisse déjà quand
 Nice, Lyon, Marseille, Nice, Lyon, M nous arrivons en garde et moi dans la première des enceintes elle
 Nice, Lyon, Marseille, Nice, Lyon est déjà pleine d'ombre. Le soleil baisse déjà quand nous arrivons
 Nice, Lyon, Marseille, Nice, Lyon, M mon garde et moi dans la première des enceintes elle est déjà

Note et vice de l'institut de
 188...

Musée national de l'Ecole de Chartres

Chapitre 2

Le développement des Ecoles normales (1830-1885)

L'histoire de la formation des maîtres a souvent été abordée selon des points de vue variés (Crubellier, 1993, p.5) : points de vue politique et religieux (contrôle de l'Eglise sur l'Etat) ; point de vue institutionnel de plus en plus important à mesure que l'organisation scolaire se perfectionne ; et point de vue pédagogique pour les méthodes. L'institut de formation est interrogé : quel est le niveau des maîtres ? Quelles sont leurs connaissances ? Quel diplôme ? Cette partie est d'autant plus riche pour notre étude que ce sont notamment les mémoires de 1860 qui vont directement nous renseigner sur le métier du maître : sa formation (en termes d'expériences), son développement professionnel.

Après les premières initiatives du siècle précédent, cette période montre comment les réformes ministérielles permettent l'essor et le maintien des Ecoles normales. L'histoire de la formation des maîtres offre un remarquable exemple d'enchaînements de réformes. Pour Condette (2010), le principe de continuité l'emporte sur celui de rupture : la loi Guizot ne peut expliquer son succès que par la lente maturation de l'idée d'Ecole normale. Par ailleurs, c'est en s'appuyant sur l'héritage de Rousseau, les pédagogies innovantes (Basedow, Pestalozzi...) et sur la base des Ecoles normales de la période révolutionnaire que Guizot construira son action, en prenant soin d'inscrire selon Terral (1998) sa démarche dans une perspective historique.

Dans cette masse de textes qui édifie l'institution scolaire, le modèle normalien s'impose et trouve sa place à travers les différentes réformes de la période républicaine. Les écrits des instituteurs de 1860 constituent un moyen essentiel de faire le lien avec l'évolution de toutes ces réformes. Comment les Ecoles normales ont fait évoluer le métier d'enseignant ? Quelles sont les réformes les plus marquantes et quel rôle ont-elles joué ? Comment évolue l'institution « Ecole normale » ? Quelle place occupe le savoir dans la formation et dans les écrits ?

2.1. Impulsion du cadre institutionnel (1830 à 1885)

Cette phase institutionnelle traduit une évolution sur le plan du statut du maître d'école et des programmes. Elle cible le rôle scriptural dans le métier d'enseignant en plaçant l'écriture au centre du débat de la formation. En témoignent les différents articles et revues professionnelles qui émergent au cours de cette période. A partir de ces années 1830, le recrutement et le retour dans les communes rurales des jeunes normaliens capables de parler, d'écrire et d'enseigner le français va jouer un rôle important dans la divulgation de la langue (Chervel,

2006, p.32). Le problème majeur pour Chervel (2006, p.296), réside pour les dix années à venir, dans la formation linguistique.

Il est deux points sur lesquels l'Etat tient particulièrement à avoir une action décisive (Nique, 1990, p.79) : les Ecoles normales pour former les maîtres et les livres élémentaires. Ces deux points constituent les axes essentiels de la période qui s'annonce : ils vont d'une part prolonger les efforts accomplis précédemment et d'autre part déterminer le rôle des maîtres en associant la nécessité de l'écrit.

Cette impulsion est donnée au cours du ministère Vatismenil, puis est poursuivie, malgré la révolution de juillet, par le ministre Montalivet⁹⁰. Ce dernier mène deux enquêtes auprès des écoles de filles et de garçons (1831 et 1832) pour faire un bilan de l'instruction primaire et intervenir auprès de la formation des maîtres. Mais les résultats ne sont pas assez révélateurs : en 1831, sur onze académies, 64% (garçons) et 67% (filles) ont le brevet du troisième degré ; en 1832, les données ne sont pas exploitables (Luc, 1985, p.19). Il œuvre alors dans le sens de la formation des maîtres en mettant au point des méthodes et des outils (livres) pour guider la réflexion des maîtres. Mais après la Monarchie de juillet les Ecoles normales sont à nouveau controversées. Un débat porte alors sur la terminologie de ces Ecoles (George, 1994, p.33) : Ecoles normales ou Ecoles modèles ? Daunou⁹¹, propose le nom d' « Ecole modèle » (rapport au Roi de décembre 1831). La Monarchie de juillet tranche en conservant le terme « *Ecole normale* », « *destinée premièrement à former des instituteurs primaires pour l'académie de Paris, deuxièmement à éprouver ou vérifier les nouvelles méthodes d'enseignement applicables à l'instruction primaire.* » (Ordonnance du 11 mars 1831. Les Ecoles normales.)

Pour donner de l'élan au mouvement en faveur de l'instruction normale, l'Ecole de Paris est créée à « *titre d'exemplarité* » (Grandière, 2006, p.49) : « *il sera établi à Paris une Ecole normale destinée à former les instituteurs primaires pour l'académie de Paris, à éprouver ou vérifier les nouvelles méthodes d'enseignement applicables à l'instruction primaire.* » (Cité dans Gréard, 1874, p.391) Mais la vie à l'Ecole normale se déroule encore dans un climat religieux avec une discipline sévère. Les programmes exigent de nouvelles capacités chez les instituteurs :

En plus des matières traditionnelles, « *les élèves-maîtres sont exercés, à lire non seulement les imprimés français et latins mais aussi les manuscrits les plus difficiles (textes de messe) ; à la rédaction des actes civils et à l'art de cultiver les jardins et à la taille des arbres ; il y a des exercices militaires pendant les récréations ; et une heure d'instruction religieuse par jour par un maître catholique. Il y a des compositions deux fois par*

⁹⁰ Ministre de l'Intérieur de Napoléon avec un court mandat en 1830.

⁹¹ Daunou fera plus tard une loi pour donner une nouvelle définition de l'organisation scolaire autour des écoles primaires (loi Daunou, 1895).

mois avec des classements ; chaque mois, les progrès sont notés dans un registre. » (Règlement des Ecoles normales. Ordonnance du 13 mai 1831)

Améliorer la qualité des instituteurs et institutrices fait partie des ambitions du ministre Montalivet, ambition reprise par Guizot en 1832 pour repenser le corps des maîtres. En effet, Guizot associe la Révolution de 1789 à l'échec de l'école qui n'a pas su transmettre l'instruction (Nique, 1990, p.113). Tout le programme de Guizot réside donc en une instruction dirigée par l'Etat.

Organisation des Ecoles normales (1832-1837)

Marquée par une impulsion étatique, cette période consiste en une refonte des programmes et une politique en faveur des livres scolaires. Cette impulsion étant donnée, quarante-sept établissements de formation des instituteurs vont appliquer le règlement imposé par l'Etat (Nique, 1990, p.80). Les Ecoles normales, qui jusqu'alors dépendaient des départements, deviennent des établissements d'Etat.

Dès 1832, les programmes sont remaniés ainsi que la formation et le recrutement des maîtres. En arrivant au ministère de l'Instruction publique (11 octobre 1832), Guizot marque sa préférence pour le système des Ecoles normales au détriment des Ecoles modèles (Grevet, 2001, p.232). Les Ecoles normales s'accompagnent d'une œuvre réglementaire qui détaille les programmes : ce règlement fixe les conditions de recrutement des élèves, organise le financement des écoles, précise le personnel qui lui est propre et institue les examens qu'elles feront passer.

« Les cours concernent en priorité l'instruction morale et religieuse, un enseignement de la lecture, la grammaire, l'orthographe (regroupés sous les éléments de la langue française), l'écriture ; l'arpentage, l'arithmétique, le calcul, la géométrie pratique, des notions de sciences physiques, la musique, le dessin, la gymnastique et quelques éléments d'histoire et de géographie. » (Guizot, 14 décembre 1832, Règlement général des Ecoles normales)

Guizot accorde une importance à l'enseignement religieux en tant que culture et instruction (Furet & Ozouf, 1977, p.142) ; il met en avant les préceptes de la morale et les devoirs des hommes dans la société. L'enseignement du français se borne essentiellement à la grammaire ; les œuvres littéraires, la lecture expliquée et la récitation ne sont pas au programme (Chervel, 2006, p.266).

La scolarité de l'Ecole normale est prévue sur deux années avec les six derniers mois réservés à l'exercice pratique (stages) dans les classes primaires annexes. Cet enseignement de la pratique fondée sur l'observation est « une vraie Ecole professionnelle » (Grandière, 2006, p.50). Ce règlement prévoit également une formation supplémentaire :

« Les instituteurs en exercice, pourront dans le courant de l'année et pendant les vacances, suivre des cours à l'Ecole normale, afin de fortifier les connaissances qu'ils possèdent et d'apprendre des méthodes

perfectionnées. » (Guizot, 14 décembre 1832, *Règlement général des Ecoles normales*)

Guizot entreprend en effet, de s'atteler au recyclage des maîtres de l'Ancien régime qui sont toujours en fonction. C'est pour Furet et Ozouf (1977, p.169) tout un déracinement mais ces maîtres, grâce au perfectionnement, deviennent des « *maîtres nouveaux* ». L'idée de formation gratuite des maîtres indique la volonté locale et nationale de voir se constituer un corps d'instituteurs compétents (Bonnevie, 1994, p.122). En outre, pour Chervel (2006, p.298), l'instruction primaire ne peut se contenter de l'investissement à long terme que constitue la formation initiale ; ce nouveau régime prend les maîtres déjà en poste pour leur donner à la fois l'instruction qui leur manque et la formation professionnelle qu'ils n'ont jamais eue.

A partir de ce règlement national, l'Ecole normale de Rennes se fixe une « *vocation très large* » selon Nicolas (1994, p.110) : former des instituteurs nombreux et supérieurs aux maîtres d'avant 1830, capables d'instruire mais aussi d'assister les maires et d'éclairer les paysans dans l'agriculture. L'instruction religieuse est donc peu considérée dans cette Ecole normale. Comme le stipule Bonnevie (1994, p.118), la formation morale et religieuse doit naturellement conduire les élèves, quand ils deviennent maîtres, à aider les curés dans l'exercice de leur fonction.

La loi Guizot distingue dans son dispositif de formation un brevet de capacité en deux degrés⁹² : le brevet du degré élémentaire et celui du degré supérieur.

« Le premier degré forme le minimum : lecture, écriture, calcul qui pourvoient aux besoins essentiels ; système légal des poids et mesures, langue française qui scellent l'unité du pays ; instruction morale et religieuse qui assurent l'ordre social.

Le degré supérieur offre une culture plus élevée complétée par la géométrie, la physique, l'histoire naturelle, la musique, l'histoire, la géographie et éventuellement une langue moderne. » (Loi Guizot, 1833. Dans Nique, 1990, pp.118-119).

Néanmoins les élèves des Ecoles normales se voient également imposer « *un examen de sortie où leur aptitude à enseigner peut être appréciée* » ; ce dernier comporte une « *leçon d'épreuve* » présentée devant la commission d'instruction primaire (arrêté du Conseil royal du 14 décembre 1832). L'exigence du brevet de capacité peut apparaître comme une entrave à la liberté de l'enseignement mais « *Guizot justifie cette disposition en expliquant que la profession d'instituteur est une fonction qui exige des garanties.* » (Grevet, 2001, p.100) Selon Grandière (2006, p.54), c'est une vraie mutation culturelle qui s'opère, car en imposant les Ecoles normales, « *l'Etat dessine l'épure de maître qu'il faut à la nation, instruit et moral.* »

⁹² La loi Guizot (1833) supprime le troisième degré du brevet.

« L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. » (Guizot, 18 juillet 1833, *Lettre aux instituteurs*)

La loi sur l'Instruction primaire du 28 juin 1833 représente bien « *le point d'orgue de la politique réformatrice* » pour Terral (1998, p.28) car deux traits majeurs en fixent l'essentiel : l'instruction grâce à des programmes complets et une exigence de professionnalité liée au brevet de capacité⁹³. Des instituteurs volontaires suivent une formation pour « *apprendre à mieux enseigner* », ils peuvent suivre des « *cours spéciaux* » destinés à se perfectionner dans la maîtrise des programmes scolaires et des méthodes (Gontard, 1963, p. 35). Cette *Lettre aux instituteurs* n'est pas un simple bordereau de transmission précise Nique (1990, p.144), c'est le moyen de préciser aux maîtres de quelle manière le ministre demande d'exercer le métier. Chervel (2006, p.296) qualifie l'Ecole normale dans ses premières années « *d'école primaire pour adolescents ouverte à l'initiative d'un maître mieux formé que les autres.* »

La nécessité de former des maîtres n'est plus à démontrer, une formation continue est mise en place, elle porte le nom de « *conférence*⁹⁴ » (Bonnevie, 1994, p.119). Ces conférences ont une double finalité : permettre l'échange des procédés et des manuels, arracher le personnel enseignant à la solitude (Ozouf, 1992). C'est aussi pour Jacquet-Francillon (1999, p.48) la première « *aide professionnelle officiellement apportée aux instituteurs.* » Cependant, les résultats ne sont pas assez satisfaisants car pour Bonnevie (1994, p.119), le savoir du maître évolue peu. Les principes de formation sont réaffirmés.

« Le but des Ecoles normales est de former des maîtres d'école, toutes leurs connaissances doivent être solides, pratiques, susceptibles de se transmettre sous la forme d'un enseignement immédiatement utile. » (Guizot, 11 octobre 1834, *Instruction aux directeurs des Ecoles normales*)

Ces solides connaissances que les instituteurs doivent acquérir représentent un axe fort de la formation. Pour Mayeur (2004, p.334), « *Guizot est bien l'interprète de son époque, animé de la conviction qu'une instruction de type élémentaire apporte plus de bienfaits qu'elle ne recèle d'inconvénients.* » Toutefois, Grevet (2001, p.104) signale une lacune totalement négligée par la loi Guizot, c'est l'enseignement féminin ; à l'origine, le projet y consacrait son dernier article mais il ne fut pas retenu par les députés.

De 1828 à 1838, de nouvelles générations d'instituteurs se forment et les Ecoles normales se transforment : l'internat est rendu obligatoire (1834), le corps des inspecteurs primaires est créé (1835) et le brevet de capacité

⁹³ Lorsque cette loi est votée, quarante-sept Ecoles normales primaires existent déjà.

⁹⁴ Ces conférences seront légalisées en 1837.

est modifié⁹⁵ (1836). Ces atouts renforcent l'aspect professionnel selon Jacquet-Francillon (1999, p.28).

En 1837, tous les degrés de l'enseignement sont prévus : la salle d'asile (de 2 à 6 ans), l'école élémentaire, l'école primaire supérieure et l'Ecole normale⁹⁶ pour la formation des maîtres. Mais malgré la première Ecole normale de filles ouverte en 1838, la situation demeure préoccupante pour l'avenir du métier féminin car le pouvoir se désintéresse de l'instruction des filles (Condette, 2007). C'est ainsi qu'en janvier 1839, la formation dans les salles d'asile se fait le plus souvent « *sur le tas ou après avoir recueilli quelques conseils* » (Cosnier, 1999, p.26).

Les principales préoccupations du ministère Guizot concernent le statut des maîtres : leur compétence d'une part, et les moyens nécessaires à l'enseignement, d'autre part. Cependant, le maître n'a pas encore le statut social auquel il prétend ni le traitement. En effet, les commissions d'examens, constituées de notables de bonne volonté, ne connaissent pas les critères nécessaires pour évaluer le savoir des maîtres. De plus, la double tutelle du maire et du curé représente encore une menace permanente pour le maître. En effet, Gineste (1994, p.108) stipule que l'enseignement de la religion reste un des piliers de la loi Guizot.

Malgré le développement des Ecoles normales, celles-ci ne sont pas encore assez stables pour exiger une formation des maîtres. Pourtant, Condette (2010) note que les Ecoles normales, institutionnalisées par la loi Guizot et réorganisées, ont œuvré à la formation de nouvelles générations de maîtres. Grevet (2001, p.105) appuie ce point de vue malgré les effets non immédiats de la loi.

Le gouvernement Guizot a somme toute bousculé le monde de l'instruction primaire précise Nique (1990, p.147) : une loi, une inspection générale, une lettre aux instituteurs et la mise en place des nouveaux comités. En outre, en donnant un ensemble de règles à la situation de l'instituteur, il assure une cohésion du personnel des enseignants primaire sans laquelle les lois laïques n'auraient pas pu connaître un véritable visage (Mayeur, 2004, p.456).

Evolution des programmes (1837-1848)

Dans l'essor des Ecoles normales, la révision des programmes privilégie le savoir du maître. Le ministre Salvandy (1837-1839)⁹⁷ oriente son projet vers les Ecoles normales de filles qui existent difficilement tant que les congrégations religieuses détiennent le monopole⁹⁸. Malgré le développement en grand nombre des Ecoles normales, celles-ci inquiètent ; des campagnes sont menées contre elles en lien avec les difficultés politiques du pays (Gineste, 1994, p.105). En effet, l'état

⁹⁵ Le brevet est modifié par l'introduction d'une composition sur un sujet donné (arrêté du 11 octobre 1836).

⁹⁶ Soixante et onze écoles normales sont fondées.

⁹⁷ Salvandy est nommé deux fois ministre : 1837-1839 et 1845-1848.

⁹⁸ Le premier élan datait de la loi du 28 juin 1833.

d'esprit change et le mouvement de création est ralenti comme en témoigne le rapport adressé au Roi par le ministre Villemain (1841).

« Une pensée philosophique a dirigé Villemain dans son travail. Il a voulu faire connaître à la fois l'état matériel et l'état moral des écoles. Il nous fait connaître la situation de l'instruction primaire sous le rapport des méthodes employées par les instituteurs, des livres dont on fait usage, de la condition et de la moralité des maîtres (...) Même avec le concours actif des Ecoles normales récemment établies, un premier obstacle se rencontre dans l'insuffisance du nombre de maîtres (...) Bien réglées et renfermées dans de justes limites, les Ecoles normales formeront des maîtres zélés pour leur fonction. Si au contraire, l'enseignement de ces écoles était mal ordonné (...) ; si les prétentions d'un faux savoir y remplaçaient les connaissances saines et positives (...), on pourrait craindre que la société ne fût plus troublée que secondée par tant d'instituteurs qui seraient mécontents de leur état (...) Je crois donc utile de conserver ces établissements en assez grand nombre. » (Villemain, 1841, *Tableau de l'état actuel de l'instruction primaire. Rapport au Roi*)

C'est la première fois depuis 1830, souligne Grandière (2006, p.62), qu'un texte officiel met en doute les Ecoles normales. Le ministre Villemain fait état des points positifs à conserver en montrant la nécessité des Ecoles normales et des instituteurs. Salvandy fait paraître dans le *Bulletin universitaire* de 1838 une série de textes officiels dont l'objectif est d'assurer la solidité de l'institution normale. Il conserve l'idée du brevet de capacité mais prescrit de ne laisser préparer le brevet supérieur qu'aux élèves ayant des chances de réussir ; les autres reprennent en seconde année le programme du brevet élémentaire (Trénard, 1994, p.128). Cette seconde année en Ecole normale est ponctuée de conférences suivies d'interrogations sur toutes les disciplines inscrites au brevet. Ces conférences portent sur *« les diverses manières d'enseigner, sur les procédés et méthodes, sur les principes qui doivent diriger la conduite des enfants et la conduite des maîtres. »* (Arrêté du 10-02-1837. *Programme des Ecoles normales*. Article 1) En dépit de la crise que traversent les Ecoles normales, les programmes sont revus et des ajouts apparaissent.

« Le système métrique, les éléments d'agriculture et d'industrie, les droits de l'homme et des citoyens, l'hygiène et l'éducation civique, l'histoire sainte. » (Décrets du 28 juin 1838 et 2 octobre 1839)
« Les enseignements de l'histoire et de la géographie sont également reconsidérés en tant qu'éléments fondateurs de la République. » (Décret du 11 septembre 1838)

En revanche, l'arithmétique et l'arpentage sont supprimés. A travers cette refonte, Salvandy vise une transformation du savoir du maître. Comme le souligne Grandière (2006, p.75), la place des Ecoles normales est affaire de *« qualité intellectuelle des personnes. »*

Prenons l'exemple de l'Ecole normale de l'Ain en 1844 pour montrer une application concrète des programmes. Le directeur de cette Ecole expose le bilan d'une année de formation à propos des connaissances et de leur transmission :

Ecole normale de l'Ain (1844)

« Nous avons veillé, avec un soin tout particulier, à ce que le programme des différents cours tels qu'ils ont été arrêtés par le Conseil royal de l'instruction publique fussent suivis scrupuleusement (...) »

Le but constant de nos efforts dans les diverses branches d'enseignement a été d'écarter tous les développements scientifiques et trop abstraits et de former nos élèves par les théories plus simples et les plus rationnelles à la pratique la plus éclairée (...)

*Comme il ne suffit pas de posséder quelques connaissances pour être un bon instituteur mais qu'il faut encore connaître les **moyens de transmettre** aux autres l'instruction que l'on possède, nous avons mis un soin particulier aux **cours de méthodes**. » (Rapport du directeur de l'Ecole normale de l'Ain sur l'ensemble des études et de la discipline pendant l'année scolaire, 1843-1844, 10 septembre 1844)⁹⁹*

Le directeur met en avant le souci de la formation professionnelle mais le mot pédagogie n'apparaît pas en tant que tel, il se décline sous les termes « moyens de transmettre », « cours de méthode ». Ce rapport touche directement le ministre Salvandy (1845-1848) qui réagit : « Ce sont de véritables instituteurs qui sortent des Ecoles normales c'est-à-dire des jeunes gens habitués à une vie régulière, frugale, modeste, se résignant avec le bonheur, à l'honnête simplicité de leur condition. » (Cité dans Gontard, 1962, p.52)

Malgré cette évolution, une Commission d'inspecteurs présidée par Rendu est chargée d'une refonte complète des programmes en 1845 dans le but d'élargir la base du recrutement des candidats. En cette fin de période, l'instruction des filles a subi un essor, vingt et un départements ont ouvert des cours normaux pour filles. La Révolution de 1848 entraîne la chute du ministre Salvandy et avec lui, l'école où se forment les enseignantes de salle d'asile (Cosnier, 1999, p.88). Toutefois, les Ecoles normales ont pris une place importante, souligne Grandière (2006, p.57). Incontestablement, 1848 provoque chez certains maîtres une prise de conscience politique républicaine (Prost, 1968).

Remaniement des Ecoles normales (1848-1851)

Les débats de la décennie qui vient de s'écouler laissent des traces mais les Ecoles normales sont maintenues. Le ministre Falloux consacre ses efforts au remaniement des programmes et s'interroge sur la façon de mieux former les maîtres y compris pour enseigner dans les écoles maternelles. Dans cette période confuse de 1848, en six mois, quatre ministres de l'instruction publique se succèdent : Carnot, Vaulabelle, Freslon et Falloux¹⁰⁰.

Dans le nouveau ministère confié à Carnot, Marie Carpentier présente son projet sur les salles d'asile ; selon elle, l'école maternelle représente « l'école des commencements » (Cosnier, 1999, p.96). Le ministre Carnot prend en compte ce projet et signe un arrêté qui légalise ces établissements.

⁹⁹ Archives départementales de l'Ain (38T5).

¹⁰⁰ Le ministre Falloux arrive en dernier et restera le plus longtemps.

« Les salles d'asile improprement qualifiées établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837 sont des établissements d'instruction publique. Ces établissements porteront désormais le nom d'écoles maternelles. (Art. 1) Cette école recevra des élèves âgées de vingt ans au moins. (Art. 3) Il s'y fera tous les ans des cours d'études, chacun de quatre mois y compris les examens. (Art. 4) Une école maternelle sera annexée à l'école normale et les élèves seront autorisées à s'y exercer sous la surveillance de la directrice. (Art.6) » (Arrêté du 28 avril 1848. Les Ecoles normales maternelles)

En outre, Carnot veut élever la dignité des maîtres en améliorant leur formation (Grandière, 2006, p.80). Vaulabelle et Freslon continuent dans cette logique. En 1849 est fondée une Ecole normale maternelle qui délivre une formation de quatre mois à trente élèves-surveillantes ; celles-ci sont accueillies par une directrice des études et assistées par trois maîtresses (George, 1994, p.40). Un examen constate *« leur éducation première et leurs connaissances permettant de suivre les cours de l'Ecole normale. »* (Arrêté du 13 avril 1849 sur la formation à l'Ecole normale maternelle) Le programme différencie peu de celui dispensé dans les écoles primaires si ce n'est dans la terminologie :

Histoire sainte, catéchisme, lecture, grammaire, calcul, dessin, musique, géographie, poids et mesures, division du temps, notions familières sur l'homme, histoire naturelle. (Dans Carpentier, 1848)

Mais la majorité de l'Assemblée législative élue en 1849 veut la suppression des Ecoles normales. C'est la loi Falloux (15 mars 1850) qui les sauve en faisant accomplir à l'institution primaire un nouveau progrès pour le statut des maîtres : l'introduction du corps des inspecteurs dans le Conseil départemental.

« Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le conseil académique, soit aussi dans l'Ecole normale établie à cet effet par le département. » (Loi du 15 mars 1850. Article 35)¹⁰¹

Prost (1968, p.142) souligne l'importance de ce nouveau statut social des maîtres qui traduit la dignité de leur existence : *« la dignité morale va de pair avec le niveau intellectuel et un esprit très moralisant »*. L'héritage de la Révolution est présent avec une nouvelle culture qui se doit d'être répandue. *« Il faut non plus comme Rousseau s'adresser à des individus isolés, mais au grand nombre, et transmettre un savoir encyclopédique. »* (Trénard, 1994, p.128)

Le programme est alors reconsidéré, tant dans la pratique que dans la théorie. Le décret du 12 mars 1851 précise l'organisation des stages en école primaire dans les départements où il n'y a plus d'Ecole normale ; il

¹⁰¹ Cette loi portera le nom de la loi Falloux bien qu'elle ait été menée à terme par De Parieu.

supprime aussi les leçons sur la tenue des registres d'état civil¹⁰². La voie de l'apprentissage au sein de l'école comme le souhaitait Cuvier en 1815 est de nouveau réintroduite. La scolarité de l'Ecole normale est alors portée à trois ans mais réduit l'enseignement théorique à un enseignement primaire approfondi.

« *Le programme comprend l'instruction morale et religieuse, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures, l'arithmétique, le chant religieux, le dessin et la gymnastique.* » (Règlement relatif aux Ecoles normales primaires. 24 mars 1851)

Ce règlement, précise Grandière (2006, p.93), met en forme officielle le recadrage rigoureux tant demandé. Le concours de recrutement est également remplacé par une enquête de moralité et le caractère monacal est renforcé par l'internat¹⁰³. Ce programme détermine clairement et de manière restrictive les modalités de fonctionnement et la vie dans les Ecoles normales. L'éducation morale et religieuse est prise en main par l'aumônier ; il dispense un ensemble de cours hebdomadaires qui recouvrent l'aspect cognitif et comportemental (Rendu, 1838). Certaines matières disparaissent : l'histoire, la géographie, l'histoire sainte et les droits de l'homme. Cependant, un accent particulier est mis sur la langue française (tableau 17)¹⁰⁴.

Toutefois, ce programme sera à nouveau modifié car il faut éviter de faire des « *demi-savants* » (Bouyer, 2003, p.67) dans un métier où l'instruction est primordiale. Une issue positive : les Ecoles normales continuent d'exister et sont en partie sauvées. Néanmoins, entre 1850 et 1851, huit Ecoles normales ferment et le programme des études finira par être reconsidéré.

Le savoir du maître : un atout incontournable (1851-1856)

Après ces années de « *disgrâce* », (Condette, 2007, p.95) il faut attendre l'arrivée du ministre Fortoul pour voir réapparaître des « *vellétés de développement des Ecoles normales.* » En effet, cette période s'inscrit dans une lente réaffirmation de ces établissements. Fortoul se positionne dès le début de son mandat en considérant l'instruction comme primordiale : « *Il importe d'appliquer dès aujourd'hui les principes propres à rétablir l'ordre et la hiérarchie du corps enseignant.* » (Décret du 9 mars 1852)

Dans l'esprit du rapport du directeur de l'Ecole normale de l'Ain (1844)¹⁰⁵, un règlement sur les devoirs de l'instituteur est établi :

¹⁰² La loi du 15 mars 1850 interdisant aux instituteurs d'exercer une fonction administrative sans autorisation académique.

¹⁰³ Décret du 24 mars 1851 relatif aux Ecoles normales primaires.

¹⁰⁴ Tableau de synthèse en fin de chapitre 2.

¹⁰⁵ Rapport cité précédemment en exemple dans ce même chapitre (1848-1851).

- 1) Le principal devoir de l'instituteur est de donner aux enfants une éducation religieuse.
- 2) Il doit instruire par ses exemples comme par ses leçons.
- 3) On ne le verra dans aucun lieu qui ne conviendrait pas à la dignité de ses fonctions.
- 4) Il se montrera plein de respect et de déférence pour les autorités.
- 5) Il veillera avec une constance sollicitude sur tout ce qui intéresse l'esprit et le cœur, les mœurs et la santé des enfants. (*Règlement du 9 mars 1852, Conseil supérieur de l'Instruction publique de l'Ain*)

Ce règlement, approuvé par Fortoul, fait office de décret. Deux mesures sont prises : d'abord, le remplacement des instituteurs par des institutrices dans une circulaire adressée au recteur (16 février 1853) ; ensuite, l'acquisition par les instituteurs des matières obligatoires de l'enseignement primaire en fin de formation.

Examen

« Outre l'enquête morale, les candidats doivent satisfaire à un examen individuel qui évalue leur niveau en lecture, en orthographe, sur les quatre règles d'arithmétiques et en histoire sainte. » (Instruction ministérielle du 31 octobre 1854 sur la formation à l'Ecole normale)

Recrutement

« Les candidats doivent lire et écrire couramment, posséder la pratique des quatre règles et répondre aux questions posées sur le catéchisme et l'histoire sainte. » (Circulaire du 2 février 1855. Recrutement des instituteurs)

Ces intentions ministérielles traduisent une volonté de rehausser le niveau des connaissances avec une priorité à l'instruction. Pour Condette (2007), ce n'est pas le retour du concours mais c'est déjà un progrès que Bouyer (2003) qualifie de significatif. D'ailleurs, cet examen d'entrée (1855) permet de relever le niveau des élèves en attendant un climat plus favorable à l'enseignement primaire (Laprévotte, 1984). Grandière (2006, p.100) précise que le ministère de Fortoul (3 décembre 1851- 7 juillet 1856) traduit une période de restructuration et de consolidation.

L'instauration des écrits (1856-1860)

Le ministre Rouland arrive au ministère dans une période où un lent mouvement d'élaboration de normes se met en place dans les Ecoles normales. Sa réflexion porte sur la pédagogie et les programmes. C'est dans ce climat, à partir de 1860, que des Ecoles normales fermées rouvrent progressivement dans plusieurs départements (Alpes-Maritimes, Savoie, Haute-Savoie, Drôme, Indre-et-Loire) ; toutefois les cours normaux utilisant l'enseignement mutuel sont abandonnés.

Les Ecoles normales ne se relèvent pas facilement de la crise mais Rouland entreprend de connaître l'état de la situation de l'enseignement primaire pour apporter son aide. Au moment de sa nomination par l'Empereur, Rouland n'a qu'un passé de juriste et une expérience d'homme politique, commencée en 1846 en tant que député. Il se fixe comme but d'améliorer le fonctionnement de l'université et de réaliser une nouvelle politique ecclésiastique, visant à réduire l'esprit de domination de l'Eglise catholique (Nicolas, 1992, p.15).

Dans ce « *tournant libéral de 1860* » (Bouyer, 2003, p.72) se dessine une volonté gouvernementale de faire évoluer les réformes éducatives ainsi que l'intérêt porté au corps enseignant. Pour cela, le ministre Rouland retient les critiques et les vœux formulés un quart de siècle plus tôt et ceux de 1850 : il s'attache à donner des savoirs utiles (Nicolas, 2004, p.107). En proposant une enquête sur les besoins de l'instruction primaire, Rouland souhaite réformer la formation des maîtres, aussi bien sur le plan moral que matériel. La mise en œuvre de ce concours ministériel révèle la portée incontestable de l'initiative du pouvoir impérial (Nicolas, 2004, p.283). Cette enquête, adressée à tous les instituteurs ruraux volontaires, constitue un point crucial de ce chapitre puisque l'analyse des mémoires servira de miroir pour la situation des instituteurs.

La refonte des programmes (1860-1870)

Dès son arrivée au ministère, Duruy s'appuie sur l'enquête de Rouland pour répondre aux préoccupations des instituteurs : encadrement strict des contenus d'enseignement, mise en place d'une formation des maîtres hors de l'Ecole normale (Grandière, 2006, p. 105). Il va s'intéresser de près à la formation écrite des instituteurs en s'interrogeant sur le rôle de l'écrit dans les programmes. En 1865, un nouveau règlement des Ecoles normales réorganise les programmes¹⁰⁶ :

Agriculture, météorologie, chant, chimie, histoire naturelle, horticulture, arboriculture, histoire et géographie de la France, industrie (sous forme de visite d'usine), *hygiène, musique, tenue des livres de commerce et rédaction de registres d'état civil.* (Règlement des Ecoles normales, 30 décembre 1865)

Certaines matières sont remises au goût du jour (en italique), d'autres sont complètement nouvelles (en gras) ; la liste des matières d'enseignement est ainsi allongée (Condette, 2007, p.97). Ce qui témoigne d'un projet novateur et d'une volonté d'élever le niveau de connaissances des instituteurs. En outre, la pédagogie, réintroduite par Duruy, obtient un cours précis, liée à chaque matière enseignée et sous la forme de « conférences pédagogiques de sortie »¹⁰⁷ sur la mission et les devoirs des instituteurs. Ces conférences correspondent à un envoi en mission pour convaincre le jeune maître de l'importance de son travail. Elles ont lieu au dernier trimestre sur des sujets professionnels : les principes d'éducation, les méthodes d'enseignement, la direction d'une école, l'organisation pédagogique des élèves, l'étude des caractères et des relations avec les familles (Grandière, 2006, p.108). On devine ici pour Condette (2007, p.97), la volonté ministérielle de rehausser le niveau des connaissances théoriques et de mettre fin à un certain ordre

¹⁰⁶ Il remplace celui de 1851 et est appliqué le 2 juillet 1866.

¹⁰⁷ Bulletin administratif de l'instruction publique 17 mai 1866 (p.9).

moral en permettant aux élèves-maîtres d'exercer leur esprit critique. Selon Grandière (2006, p.106), « *il n'y a que les Ecoles normales qui puissent fournir des maîtres de qualité et cette qualité s'acquiert grâce à un équilibre entre la formation théorique et pratique.* »

Ce programme apparaît comme le fruit d'une encyclopédie pratique (Terral, 1998, p.77) ; il correspond à l'enseignement primaire tout entier. Le brevet de capacité est renforcé et insiste sur le choix des sujets d'examen avec un programme chargé. Le concours d'entrée se trouve également réhabilité.

Brevet

« *Les épreuves écrites sont au nombre de quatre : une page d'écriture, une dictée d'une page, un exercice de style, des problèmes arithmétiques.*

A l'oral : une lecture en français et en latin, des questions de catéchisme et d'histoire sainte, analyse de phrase, questions d'arithmétique et de système métrique. » (Règlement ministériel du brevet de capacité, 3 juillet 1866)

Concours

« *Les candidats, dès l'âge de dix-sept ans, seront interrogés sur des questions précises concernant deux séries d'épreuves.*

A l'écrit : écriture, dictée, récit ou narration, et calcul.

A l'oral : instruction religieuse, lecture, explication de textes, arithmétique et histoire géographique. » (Décret sur la formation dans les Ecoles normales, 2 juillet 1866)

Duruy, ministre démocrate et novateur¹⁰⁸, fait un pas décisif en ouvrant la voie à la gratuité de l'enseignement, aussi bien par principe démocratique que par souci de développer l'instruction en la rendant accessible à tous (loi Duruy 10 avril 1867). Lui-même historien, « *Duruy est fasciné par la question de l'instruction du peuple* » (Bouyer, 2003, p.73). L'accès à la gratuité est progressif, il faudra attendre la loi du 16 juin 1881 et Jules Ferry pour la gratuité totale.

Au moment où Duruy quitte le ministère, les Ecoles normales reçoivent 3500 élèves (Gontard, 1963) contre 3000 à son arrivée. A la fin du second Empire, dans le langage courant, le maître d'école devient un « instituteur ». Tout au long de son ministère, Duruy a cherché à valoriser les Ecoles normales pour en faire des points d'appui du développement de l'instruction (Grandière, 2006, p.105). « *L'histoire des Ecoles normales n'est donc pas un long fleuve tranquille entre la loi Guizot de 1833, qui pourtant semble pérenniser leur victoire définitive, et la chute du Second Empire en 1870.* » (Condette, 2007, p.102)

L'instruction : une priorité nationale (1870-1873)

Au cours de ces trois années, c'est l'instruction obligatoire dans une école gratuite et laïque qui est privilégiée. Dans son projet de loi, le ministre Simon donne une priorité à l'instruction à l'école primaire:

¹⁰⁸ Les novations se situent aussi dans le secondaire où Duruy rétablit l'enseignement de la philosophie, les cours d'histoire contemporaine et ouvre des cours secondaire pour les filles.

« Tout enfant de 6 à 13 ans doit recevoir un minimum d'**instruction** comprenant des matières obligatoires, soit dans l'école communale, soit dans une école libre, soit dans la famille. Ce minimum d'**instruction** sera constaté, à la fin de la scolarité par un certificat d'études. » (Projet de loi sur l'instruction primaire, 15 décembre 1871)

L'assemblée nationale fait un mauvais accueil à ce projet et le parti républicain doit ajourner son programme de réorganisation de l'Education nationale. L'instruction primaire relève désormais d'une administration indépendante fortement structurée sur le plan départemental. Par-delà l'obligation et la gratuité, la conception même de l'école est en jeu. La grande idée des républicains¹⁰⁹ est de mettre en place un enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïc. Simon propose de fonder un régime républicain sur la vertu, base de la grandeur des peuples (Trénard, 1994, p.133). Néanmoins les programmes ne sont pas complètement modifiés ce qui traduit une certaine continuité dans ce domaine. Simon insiste plutôt sur l'importance de quelques « *disciplines marginales* » (George, 1994, p.47) comme la musique sacrée, la gymnastique liée à l'hygiène, la morale et les langues vivantes. Les seules matières qui disparaissent sont les nouveautés introduites par Duruy : histoire naturelle, horticulture, météorologie, arboriculture. Sur trois années de ministère, Simon ne montre guère d'intérêt à la formation normale (Grandière, 2006, p.117), cependant il crée deux Ecoles normales, l'une de garçons l'autre de filles¹¹⁰.

Les Ecoles normales de cette époque sont la voie royale ayant pour mission de former les « *bataillons d'instituteurs de l'école républicaine* » (Compagnon & Thévenin, 2001, p.19). En outre, pour Giordani (1994, p.86), cette Ecole normale est « *un composé laïc et sécularisé* » ce qui explique cette période « *sacrale* » de l'institution.

Les principes républicains affirmés (1874-1885)

Simon¹¹¹ a préparé le terrain de l'école obligatoire et laïque ; Ferry va modifier le paysage des Ecoles normales et de la formation des maîtres en affirmant les principes républicains. Les Ecoles normales affichent une formation de plus en plus complète tant sur le plan culturel que sur

¹⁰⁹ Troisième république

¹¹⁰ Décret du 15 décembre 1871. Article 18.

¹¹¹ Entre Simon et Ferry, deux ministres font la transition et relancent les Ecoles normales : Le ministre de Cumont (du 22 mai 1874 au 10 mars 1875) s'assure de la vocation du maître et de la qualité scientifique de l'enseignement normal (circulaire du 26 octobre 1874 sur les programmes des Ecoles normales). Le ministre Paul Bert, élu en 1876, dépose une proposition de loi (14 janvier 1878) tendant à généraliser les Ecoles normales dans les quatre ans, et faisant obligation aux départements d'assurer la formation des instituteurs et d'institutrices dans des Ecoles normales. La loi Paul Bert (9 août 1879) imposera l'ouverture d'une Ecole normale de filles dans chaque département.

le plan professionnel. Cette période, marquée par une accélération de réformes, donne une nouvelle orientation aux programmes.

Comme le souligne Grandière (2006, p.176), « *une réforme n'étant que le résultat d'un équilibre fragile, elle peut être remise en cause par la réforme elle-même.* » Pour Boutan (1994, p.167), Ferry se place dans la continuité historique de ses prédécesseurs, en phase avec les changements du système éducatif : élever le niveau de l'enseignement primaire et rehausser le niveau des études dans les Ecoles normales. Ce processus historique implique une transformation du savoir par l'institutionnalisation de la formation (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.21). Dès 1870, dans son *Discours sur l'égalité d'éducation* (10-04-1870), Ferry aborde l'égalité de tous face au savoir et revendique le droit à l'éducation, indispensable à la démocratie. Il s'oppose en cela aux théoriciens révolutionnaires qui voient dans l'éducation la préparation à la révolution sociale ; Ferry y voit au contraire, un élément essentiel de stabilité sociale (Ponteil, 1966, p.286). Nommé ministre de l'Instruction publique le 4 février 1879, il ne tarde pas à plaider le rôle essentiel de la formation des maîtres :

« Messieurs, le savoir est une chose, enseigner ce que l'on sait est une chose bien plus difficile (...) on peut être un bachelier très éminent et cependant un très mauvais maître d'école. » (Ferry, 17 mars 1879, *Discours à la Chambre*)

C'est une véritable mutation pédagogique : nouveaux manuels, nouvelles méthodes, refonte du plan d'étude, des matières, horaires et contenus. Cette nouvelle conception modifie également le rôle de l'enseignant au sens large : il peut avoir un rôle d'éducateur et même de tuteur (Gaillard, 2000, p.22). Sachant que l'Eglise est désormais exclue de l'enseignement primaire ; les instituteurs et institutrices peuvent disposer de réels lieux de formation, des Ecoles normales généralisées et stabilisées (Condette, 2007). Les réformes se précipitent mais selon Prost (1985, p.162), « *elles sont à la fois ponctuelles et coordonnées parce que Ferry ne procède pas par textes systématiques mais pierre après pierre* ». Pourtant Ferry ne ménage pas les moyens matériels et politiques, maîtres et maîtresses congréganistes sont exclus des écoles publiques (Grandière, 2010, p.143). Les premières mesures concernent le concours de recrutement des inspecteurs primaires et des directeurs d'Ecole normale (décret et arrêté 5 juin 1880) puis le rétablissement des conférences pédagogiques. Ces conférences, tant réclamées par les instituteurs, sont rétablies dans le but de valoriser auprès des maîtres l'image de leur métier.

« Les conférences permettent de discuter en commun les questions de méthodes, les points de doctrine, les procédés et les livres. Les maîtres trouveront l'occasion de nouer ensemble de bonnes relations de confraternité et de multiplier leurs rapports avec leurs chefs hiérarchiques. » (Circulaire aux recteurs sur les conférences, 10 août 1880)

D'autres créations marquent l'évolution de la formation des enseignants : le Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles primaires (décret du 5 juin 1880) ainsi que le Certificat d'études primaires (arrêté 16 juin 1880)¹¹² et la création de l'Ecole normale supérieure (ENS) de jeunes filles de Fontenay (arrêté du 13 juillet 1880). Selon George (1994, p.48), l'institution est désormais « *consacrée mais non sans hésitations ou tâtonnements* » : trente-huit Ecoles normales d'institutrices sont ouvertes dans les quatre ans prévus ainsi que neuf pour les garçons. Parmi les transformations, l'examen du brevet est aussi remanié : pour devenir instituteur, les conditions de titre sont le grade de bachelier ou la possession du brevet de capacité. Les épreuves comportent deux séries d'épreuves :

Ecrit

« Pour le français : 1° Une composition sur un sujet de littérature, d'histoire ou de morale, 2° Une composition sur une question de méthode, 3° Une page d'écriture (cursive, bâtarde et ronde), 4° Une dictée.

Pour les sciences : 1° Une composition sur arithmétique et géométrie, sciences physiques et naturelles, agriculture, 2° Une composition sur une question de méthode appliquée à l'enseignement des sciences.

Les programmes de référence sont ceux des Ecoles normales. » (Décret du 5 juin 1880. Brevet de capacité)

Oral

« Lecture, analyse de phrases, arithmétique, géographie, histoire, au cours desquelles des **questions sur les procédés d'enseignement** des diverses matières sont posées. » (Arrêté du 15 janvier 1881. Brevet de capacité)

Dans le cadre du passage de cet examen, Boutan (1994, p.178) décrit les Ecoles normales comme des « *fabriques à brevet* ». Mais pour Grandière (2006, p.155), il est conçu pour vérifier l'acquisition du niveau des connaissances de base. En effet, le brevet élémentaire a pour programme le cours supérieur de l'école primaire et le brevet supérieur (ou du premier ordre) contient le programme des Ecoles normales. Boutan (1994, p.171) fait remarquer « *la discrétion* » dans les épreuves de la pratique professionnelle sur « des questions sur les procédés d'enseignement » qui n'étaient guère en vigueur selon Grandière (2006, p.156). Toutefois, dans le diplôme destiné à l'exercice de direction des salles maternelles, le brevet de 1881, identifié à part, comporte « *une épreuve professionnelle devant élèves* » (Boutan, 1994, p.171). Ces controverses à l'égard du brevet posent la question de la place de l'enseignement normal en France et de celle des savoirs. Toutes ces remises en question, notamment dans le domaine de l'écrit, montrent un intérêt pour l'évolution de la formation.

Une partie des programmes est modifiée mais la base demeure (lecture, écriture, calcul), cependant les directives ministérielles incitent à développer d'autres connaissances. De fait, le statut de l'enseignant se transforme :

¹¹² Ces arrêtés et décrets sont consignés dans le Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (1882).

« La profession de l'instituteur n'est pas comme les autres professions (...). Là le devoir est tout tracé, la tâche à remplir toute préparée ; c'est en lui-même que l'instituteur trouve sa propre direction ; son point d'appui le plus solide, c'est sa conscience professionnelle. » (Manuel Général de l'Instruction Primaire. 23/04/1881, p.339)

Trois textes concourent à développer les programmes¹¹³ qui répartissent la formation des élèves/maîtres sur trois années de scolarité ; ils conservent l'essentiel des disciplines enseignées sous Duruy et Simon. De nouveaux enseignements apparaissent : la littérature française, les sciences naturelles, l'instruction civique, les travaux manuels, l'économie domestique pour les filles, la législation, la psychologie et l'histoire de l'éducation. Pour Grandière (2006, p.131), l'année 1881 est celle de la « *transformation programmée de la formation normale en France.* » Pour le programme de pédagogie, le ministre s'associe à Buisson afin de donner un aspect pédagogique plus détaillé et plus complet¹¹⁴. Jacquet-Francillon et Kahn (2010, p.224) considèrent la pédagogie comme une « *discipline quasi-savante* » qui assure la promotion d'une figure sociale porteuse de ses valeurs propres. Dans les notices biographiques du dictionnaire Buisson, le pédagogue est une sorte de mention honorifique.

Programme d'enseignement pour les Ecoles normales d'instituteur

« 1^{ère} année. L'éducation.

Education des sens. Education intellectuelle. Education morale

2^{ème} année. L'école.

Organisation pédagogique : programmes ; emplois du temps ; journal de classe Formes de l'enseignement : interrogation ; exercices oraux et devoirs écrits.

3^{ème} année. Pédagogie.

¹¹³ Décrets du 22-01 et 29-07-1881 et arrêté du 3-08-1881.

¹¹⁴ Détail du programme des Ecoles normales (1881) :

1^{ère} année. L'éducation : Education des sens : Petits exercices d'observation.

Education intellectuelle : Notions sur les facultés intellectuelles - Leur développement aux divers âges - Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances - Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement- de l'imagination - La méthode ; ses différents procédés : analyse et synthèse ; induction et déduction.

Education morale : Volonté - Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant- Conscience morale - Rapport des devoirs et des droits - Culture de la sensibilité chez l'enfant Modification des caractères et formation des habitudes - Diversité naturelle des instincts et des caractères.

2^{ème} année. L'école. Organisation pédagogique : Classement des élèves ; programmes ; emplois du temps ; journal de classe – Formes de l'enseignement : intuition ; enseignement par l'aspect ; exposition ; interrogation ; exercices oraux ; devoirs écrits et corrections ; promenades scolaires – Etude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

Examens : Certificat d'études primaires – Composition et concours.

3^{ème} année. Histoire de la pédagogie : Principaux pédagogues et leur doctrine – Analyse des ouvrages les plus importants.

Administration scolaire : Lois, décrets, règlements.

Révision théorique et pratique des matières étudiées dans les deux premières années.

Pédagogie et administration scolaire.

Histoire de la pédagogie. Administration scolaire. Pédagogie et administration scolaire. » (Arrêté du 22 janvier 1881. Liste des matières à enseigner dans les Ecoles normales)

« Dès le second trimestre de la deuxième année, les élèves/maîtres sont exercés à l'enseignement oral sur chaque matière du programme. Les élèves de troisième année font à tour de rôle des leçons devant leurs professeurs et leurs camarades en écoles annexes. » (Décret du 3 août 1881. Pédagogie à l'Ecole normale)

La pédagogie dite pratique est validée par un Certificat d'aptitude dans les écoles annexes après la période de stages (30 jours par an) ; les exposés oraux enrichissent la formation. Selon Vial (1994, p.147), *« les Ecoles normales remplissent au-delà leur mission pédagogique. »* Sur le plan de l'organisation de la scolarité, Baron (2008, p.42) précise qu'elle comporte une triple finalité : une culture générale, une culture disciplinaire et une culture professionnelle puisque les élèves/maîtres doivent enseigner dans une école annexe. Cette école sert donc de lieu d'apprentissage pour la formation professionnelle. Ce dispositif uniformise pour la première fois sur tout le territoire français les conditions d'accès au diplôme d'instituteur et le cours d'études des Ecoles normales (Dubois, 2002, p.95) ; il assume ainsi une forte continuité avec la littérature pédagogique existante. Dans cette répartition disciplinaire chargée, Condette (2007) pose le problème du positionnement entre l'importance des savoirs à acquérir et l'apprentissage d'une pratique professionnelle. En effet, l'apprentissage des savoirs de façon isolée ne suffit pas. L'évolution des Ecoles normales implique la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement. Grâce aux ouvrages de Compayré et à d'autres pédagogues, une formation à la pédagogie selon une *« organisation rationnelle des pratiques »* (Bouyer, 2003, p.174) est mise en place progressivement dans les écoles annexes ou écoles d'application. Pour Compayré (1908, p.28), il n'est pas concevable que le futur maître arrive en classe *« sans savoir de quelles méthodes il devra s'y servir, quels outils il va employer et qu'il n'apprenne les règles du métier qu'au jour le jour. »* La Troisième République réclame des instituteurs compétents, Ferry en rappelle l'importance dans son discours : *« Messieurs les professeurs d'Ecole normale, vous avez charge d'âmes. »* (Congrès pédagogique, Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique, 1882, p.28)

Le recrutement est soumis à un concours dont le programme sera remanié à cinq mois d'intervalle. Les candidats participent à deux types d'épreuves.

Première épreuve

« L'écrit comprend : une dictée, une séquence d'écriture, une composition française, de l'arithmétique, du système métrique, et du dessin. L'admission se joue à l'oral, lors d'interrogations sur la langue française, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, la synthèse d'une leçon faite par un maître adjoint de l'école, le tout couronné par du chant et de la gymnastique. Les garçons sont soumis à quelques exercices militaires et les filles à un travail de couture. » (Décret du 29 juillet 1881)

Deuxième épreuve

« A l'écrit : composition française, histoire et géographie.

A l'oral : interrogations, corrections de devoirs et exposés. » (Arrêté du 30 décembre 1882)

Alors que les programmes avaient déjà été repensés en 1881, de nouveaux aménagements sont prévus un an après.

« I) Un cours de **psychologie et de morale** appliquées à l'éducation et un cours d'**histoire critique des doctrines pédagogiques**.

II) Des cours sur les diverses matières enseignées dans les écoles normales primaires.

III) Des **conférences** faites par les élèves et des exercices pratiqués dans les classes.

IV) Pour les aspirantes aux fonctions de directrice, un cours de législation d'administration scolaire. » (Arrêté du 30-12-1882. Programmes de l'Ecole normale, article 7)

Les programmes se trouvent transformés. Si bien qu'en 1883 le ministère de l'Instruction publique ouvre un premier cours de sciences de l'éducation, donné à la Sorbonne par Marion, professeur de philosophie au Conseil supérieur de l'Instruction publique. Pour Plaisance et Vergnaud (2001, p.7), « on ne fait plus une confiance aveugle à la raison instinctive mais on cherche à développer une culture rationnelle. » La science de l'éducation prend ainsi son origine dans la politique volontariste des réformateurs de l'Instruction publique et par la puissance du projet républicain (Gautherin, 2002, p.109). Selon Houssaye (2010, p.160), la pédagogie peut devenir science de l'éducation si elle s'appuie sur des savoirs scientifiques.

Les philosophes de cette époque partagent la conviction que l'enseignement populaire ne peut se limiter à la transmission des connaissances instrumentales (Dubois, 2004, p.104). Mais la mission des professeurs d'Ecole normale va bien au-delà de cette transmission souligne Gaillard (2000, p.110), il leur est demandé d'être des « guides ». Les Ecoles normales ne dispensent plus seulement des savoirs mais des savoir-faire : cours d'histoire critique des doctrines pédagogiques ou conférences faites par les élèves/maîtres (1882). Pécaut (1879, p.132) précise qu'elles propagent des « *habitudes d'esprit, des manières de penser, de juger qui entrent pour une part notable dans la formation du caractère.* »

Ces arrêtés de 1881 et 1882 organisent la scolarité des normaliens en deux temps : une année pour se présenter au brevet simple et passer ensuite les épreuves du brevet supérieur à la fin de leur scolarité normalienne. Les lois de Jules Ferry rendent obligatoires pour tous les départements une Ecole normale d'instituteurs et une Ecole normale d'institutrices même si cette dernière est créée longtemps après celle des garçons¹¹⁵. Nouvelle avancée, les Ecoles normales primaires françaises sont des établissements laïcs dotés d'un personnel spécial. Elles assurent le recrutement départemental des instituteurs et sont intégrées à

¹¹⁵ La première date de 1838, on en compte huit en 1848 et onze en 1933.

l'appareil scolaire centralisé. Elles associent la formation générale culturelle et la formation professionnelle en un double cursus long au sein duquel les études pédagogiques sont complétées par des travaux à l'école annexe (Laprévote, 1984, p. 73)¹¹⁶.

Pour affirmer le débat de la laïcité, le programme religieux prend une tournure différente : l'instruction civique et l'instruction morale sont privilégiées. Cette modification donne au maître « *une qualité d'éducateur chargé de former des citoyens républicains* » (Gaillard, 2000, p.114). Pécaut (1879, p.24) justifie le développement des Ecoles normales par le rôle d'éducateur du peuple que les instituteurs doivent tenir. L'instruction morale supplante l'instruction religieuse rendue non obligatoire.

« *En première année, la morale s'appuie sur les données élémentaires de la psychologie ; en deuxième année sera étudiée la morale pratique, les devoirs individuels et sociaux ; la troisième année se consacrera à l'instruction civique.* » (Décret du 3 août 1881. Education morale et civique)

L'enseignement de l'instruction civique est assuré par le directeur ; ce dernier joue un rôle essentiel car le décret de 1881 lui confie aussi les conférences pédagogiques. Il s'agit en quelque sorte de laïciser la religion et de mettre en place une morale partagée par tous précise Condette (2007, p.123). « *Partisan de la liberté de conscience et de l'indépendance du pouvoir civil vis-à-vis de l'Eglise* », Ferry ne veut pas d'une école où domine la doctrine religieuse (Ponteil, 1966, p.287).

L'œuvre de Ferry¹¹⁷ inscrit dans la durée historique « *une sorte d'idéalisation de l'ordre scolaire républicain* » (Terral, 1998, p.91) et pour Buisson (1887), l'histoire ne se trompe pas quand elle désigne les mesures décisives qui ont déterminé les traits essentiels de la Troisième République. Les instituteurs de cette période incarnent la cohérence entre le projet politique républicain et les programmes. Le propre de Ferry, selon Prost (1985, p.161), ce n'est pas seulement de se contenter de l'affirmation législative des principes républicains mais de réaliser simultanément une œuvre considérable. Cette œuvre réside dans sa participation notamment à la rédaction du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* (Buisson, 1^{ère} édition en 1882) ; une œuvre en germe depuis quatre ans dans l'esprit de Buisson (juillet 1876)¹¹⁸ qui avait commencé à rassembler une équipe rédactionnelle de personnalités compétentes dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation¹¹⁹. En plus de contenir l'historique et la description des institutions, ce livre représente l'histoire des grands pédagogues et des grands moments de la pédagogie (Mayeur, 2004, p.606).

¹¹⁶ Cette évolution est visible dans le tableau 17.

¹¹⁷ Jules Ferry a mené deux mandats : du 23/09/1880 au 10/11/1881 et du 21/02/1883 au 30/03/1885.

¹¹⁸ Buisson réunit les auteurs du dictionnaire et élabore le plan de l'ouvrage (1878-1880) puis rédige un collectif de quatre volumes de 5 600 pages (1882-1887).

¹¹⁹ Durkheim se charge notamment des rubriques : Education, Enfance, Pédagogie.

Tous ces changements permettent une continuité dans le modèle de la formation des maîtres. Celle-ci s'affirme dans la mise en place d'une qualification du maître et des savoirs à maîtriser. En effet, Grandière (2006, p.140) considère que ces années marquent une étape dans ce siècle car l'accent est mis davantage sur la capacité à transmettre des connaissances. Les programmes étant remaniés à maintes reprises, ils finissent par s'affiner et s'orientent vers une optique d'unité de formation. Bouyer (2003) ajoute que la laïcisation de l'enseignement, l'évolution des programmes et des méthodes constituent des éléments fondamentaux pour la nation. Pour Mayeur (2004, p.582), cette période est marquée par « *l'instruction qui affranchit de l'ignorance et qui unifie le pays.* »

2.2. Rôle de l'écrit : un outil pour les enseignants (1830-1885)

L'histoire culturelle de la France va connaître une transformation : là où le savoir prend place, l'écriture aussi. Dans le contexte sociétal, le « *lire est devenu le moyen de communication par excellence* » (Crubellier, 1993, p.6). La culture écrite est marquée par des actes variés : les textes législatifs et administratifs, les manuels chargés de diffuser le message de l'école et les livres de lecture courante. L'écrit entre ainsi progressivement dans le milieu enseignant au moment où l'alphabétisation, née à l'intersection du religieux et du social, cesse d'être le monopole de l'Eglise (Furet et Ozouf, 1977 p.199).

Les progrès sont lents mais à partir du 19^e siècle l'écrit apparaît sous plusieurs formes (livres, revues, journaux, prospectus...) et l'école se mobilise pour répondre à cette communication. Blasselle (1998, p.53) précise que dans de nombreuses villes, la vente de livres d'usages tels que les almanachs, les livres scolaires et religieux s'étend également. Les manuels scolaires, obligatoirement conformes aux programmes en vigueur (définis par les décrets et règlements), sont couramment rédigés par des enseignants ; ils offrent, selon Crubellier (1993, p.8), « *l'expression la plus synthétique de la culture scolaire* ». Les journaux d'éducation parus à la période précédente (1815-1830) participent à cet essor. Grâce à l'accomplissement des réformes, ils deviennent selon Grandière (2006, p.53), un « *outil qui habitue les maîtres à la réflexion pédagogique.* » Le ministre Montalivet crée une commission officielle (12 août 1831) pour analyser les livres existants et signaler les sujets sur lesquels il serait bon d'en composer de nouveaux (Nique, 1990, p.81).

Avec la révolution du papier, le livre devient beaucoup moins rare, c'est selon Blasselle (1978, p.19), l'ère de la production massive où triomphent sans partage le papier et l'imprimé, l'image et le journal. C'est aussi l'arrivée du livre illustré qui bouleverse cette culture livresque ; l'image va jouer un rôle pédagogique. Comment l'écrit s'instaure-t-il dans l'espace de formation ? Quelle place occupe-t-il chez les enseignants ? En étudiant d'une part l'impact de l'écrit et d'autre part certaines sources de l'époque, nous pourrions ainsi analyser l'évolution de l'écriture et son rôle dans l'histoire de la formation des

maîtres. Nous ciblerons aussi comment l'écrit prend sa place grâce aux manuels scolaires.

Une nécessité pédagogique (1832-1837)

La mise en place des lois scolaires républicaines s'accompagne d'un mouvement de rénovation pédagogique qui alimente la littérature. Repenser l'écriture oblige ainsi à considérer à la fois l'héritage culturel et institutionnel ; c'est ce que Guizot s'attache à faire à travers une enquête auprès des instituteurs. Et nous verrons également à travers les sources le rôle fondamental que joue la culture écrite en tant que phénomène historique.

Le 19^e siècle correspond pour Blasselle (1998, p.14) au « *siècle de l'alphabétisation des petits français* » dans lequel l'apprentissage de l'écriture revêt toute son importance. D'ailleurs, le programme établi sous Guizot intègre plusieurs formes d'écriture : bâtarde, ronde, cursive et gothique. Furet et Ozouf (1977, p.306) précisent que « *l'école n'est pas le signal de l'accès à la culture écrite, bien qu'elle en soit un des signes, et qu'elle s'en veuille le symbole.* » A partir du règlement national établi pour les Ecoles normales (1832), une question se pose. Comment faire pour intégrer les cours dispensés dans la formation ?

A l'Ecole normale de Rennes, des efforts sont consentis pour uniformiser les connaissances de base des normaliens par des cours dictés et l'utilisation de quelques manuels approuvés par l'autorité ministérielle (Nicolas, 1992, p.111)¹²⁰.

Pour développer l'écrit, Guizot publie en 1832 le *Manuel général de l'Instruction primaire*¹²¹ ; le but de ce Manuel est de faciliter l'entrée dans le métier.

« Donner aux membres des comités les informations nécessaires à leur mission, aux maîtres sans formation les principes de leur métier et surtout aider les jeunes maîtres en leur faisant connaître tout ce qui peut concerner leur métier : les actes officiels, les questions de méthodes, les leçons préparées et les analyses d'ouvrage. » (Guizot, 19 octobre 1832, *Rapport au Roi*)

D'après Grandière (2006, p.52), ce « *manuel a clairement pour objectif d'utiliser la presse pour généraliser la connaissance des bonnes méthodes d'enseignement.* » Ozouf (1992, p.342) décrit ce manuel comme une « *véritable culture pédagogique.* » Selon Nique (1990, p.186), c'est aussi un ouvrage fourni en conseils pédagogiques ; il privilégie la méthode mutuelle mais c'est le mode simultané qui s'impose peu à peu surtout dans les écoles rurales (p.211). Grâce à la parution de ce manuel, les maîtres possèdent une référence de savoirs dans laquelle ils peuvent puiser.

¹²⁰ Exemple de l'Ecole normale de Rennes étudié par Nicolas (1992) dans : *Les instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens de Bretagne au XIX^e siècle.*

¹²¹ Dirigé par Jacques Matter, inspecteur général et appelé par Guizot en 1832.

Enquête de Guizot en 1833

Pourquoi une enquête alors que la loi Guizot est votée ?

Sous la Restauration, l'ordonnance de 1816 requiert une certification écrite des compétences (brevet) mais de nombreux instituteurs ne possèdent pas ce titre. Les enquêtes de 1831 et 1832 à ce sujet n'ont pas donné de résultat probant. Dans ce contexte, Guizot reprend le projet formé par Montalivet, en présentant au Roi les statistiques. L'Etat intervient pour obtenir des renseignements détaillés sur chaque école afin d'avoir une vue exacte de l'enseignement primaire. Nous faisons état de cette enquête, même si elle est à la fois une mesure administrative et politique car elle nous informe sur la manière dont les maîtres construisent leur posture professionnelle avec les moyens qu'ils ont en leur possession. Il ne s'agit pas d'écrits d'instituteurs mais de leurs réponses recueillies ; à travers ces réponses, nous nourrissons notre recherche d'informations capitales sur le métier d'instituteur, notamment grâce à la pédagogie utilisée. Mais nous devons tenir compte du contexte qui est plutôt inquisiteur ; en revanche, les questions posées sont précises dans le but d'obtenir des renseignements fiables. Ce sont les inspecteurs qui se rendent dans les écoles, enquêtant sur la qualité de l'enseignement et la tenue des écoles. Cette enquête va impliquer des traces écrites, or jusqu'en 1833 l'Etat ne possède que des rapports annuels transmis par les recteurs aux ministres ; en outre, ceux-ci ne dressent qu'un bilan imprécis. L'écrit joue donc ici un rôle de témoignage et de communication. L'objectif de Guizot est double précise Nique (1990, p.134) : connaître l'état matériel et moral des écoles primaires mais aussi intervenir au nom de l'Etat. L'intervention ne peut se faire qu'en recueillant des données sur le terrain par le biais de l'écrit. Les entretiens sont menés par des principaux de collèges, des professeurs ou des inspecteurs d'académie dans quatre-vingt-six départements français. Des questions générales sont adressées au maire, au curé et au maître et d'autres questions plus spécifiques sur le matériel et les méthodes ne sont adressées qu'au maître. Guizot dresse un bilan quantitatif et qualitatif (Nique, 1990, p.133).

Résultats / Etat quantitatif :

« Sur 33 695 écoles visitées, 19 192 (56,9%) sont pourvues de livres et objets nécessaires à l'enseignement. 15 601 (46,3%) sont considérées comme de bonnes écoles du point de vue de la tenue, de la discipline et des résultats scolaires ; 14 355 (42,6%) sont médiocres ; 3 739 (11,1%) sont mal dirigées. Sur trois millions d'enfants, seulement 1 million 654 828 sont peu ou prou scolarisés. » (Guizot, 1833, Rapport au Roi sur l'exécution de la loi de 1833)¹²²

Ces premiers résultats permettent à Guizot d'avoir des éléments pour améliorer la situation scolaire (Nique, 1990, p.136). Le faible taux de fréquentation scolaire témoigne pour Furet et Ozouf (1977, p.176) que l'alphabétisation est tout justement l'histoire de la pénétration d'un

¹²² Archives nationales (F 1780 à F 17160). Dans Nique (1990, pp.135-141). Tous les extraits qui suivent mentionnés sous : *rapport au Roi* sont issus de la même source.

modèle culturel élitiste dans la société. D'après les réponses aux entretiens et les analyses réalisées, nous saisissons les catégories pertinentes pour notre recherche : les conditions matérielles, le statut du maître et leur méthode. Ces points sont en lien avec notre recherche car ils donnent à voir le rôle du maître et surtout la formation reçue.

Résultats / Etat qualitatif

Les locaux

*« C'est la simplicité et la **pauvreté** qui dominent et souvent même le dénuement. Quelquefois, le local sert à d'autres activités publiques, le maître peut alors s'en servir que si les autres n'en ont pas besoin, l'instruction n'étant pas une priorité. Il arrive aussi souvent que l'école se tienne dans un fournil ou une échoppe, le maître ne considérant l'enseignement que comme une activité complémentaire.*

La pauvreté des instituteurs est telle qu'ils doivent fréquemment faire classe dans leur propre maison qui se résume à une simple chambre, au milieu de ses enfants et de sa femme. Parfois même la classe est installée dans un grenier, une cave, une écurie, un poulailler ou un entrepôt.

*Le peu d'**hygiène** des locaux scolaires est fréquemment dénoncé. Les salles de classes sont souvent basses, sombres et mal aérées. Elles sont aussi trop petites pour contenir les enfants qui doivent souvent s'asseoir sur la terre. Nombreux sont les rapports qui signalent les maladies contractées à cause de l'**insalubrité**. »* (Guizot, 1833, *Rapport au Roi sur l'exécution de la loi de la loi de 1833*)

L'état des locaux traduit des conditions extrêmement difficiles et les mots qui reviennent « pauvreté, hygiène, insalubrité » montrent une situation grave en ce domaine.

Les maîtres

*« Ils habitent dans des **taudis** et ont un mobilier des plus **rudimentaires**, ce qui les apparente aux plus **pauvres** des commis de ferme. Ils n'ont d'ailleurs souvent choisi ce métier que parce qu'ils ne pouvaient en exercer d'autre et pour échapper au travail de la terre. Ce n'est pas une profession lucrative, loin s'en faut, et sont instituteurs ceux qui ne peuvent faire mieux. Certains en sont réduits à mendier le dimanche à la sortie de la messe. On trouve trois catégories d'instituteurs. Dans la plupart des départements, ceux-ci sont fixes, tant qu'ils n'abandonnent pas le métier. Les seconds sont saisonniers : dans les régions de montagne, ils descendent enseigner dans les villages. Les troisièmes sont des ambulants, qui se déplacent de village en village. Les instituteurs mutuels, recrutés et rémunérés par la Société pour l'Instruction élémentaire, ont une assurance d'emploi. Les autres instituteurs dépendent du bon vouloir et des possibilités des communes d'une part, et de la rétribution que les parents veulent ou peuvent payer.*

*Une telle situation matérielle est la raison principale de la **médiocrité pédagogique** des maîtres, dont la plupart n'a aucun **brevet**. La lecture des rapports des inspecteurs montre que beaucoup savent tout juste lire, écrire et chiffrer. Très rares sont ceux qui connaissent la grammaire ou qui ont quelques notions d'histoire ou de géographie. Comme l'écrit l'un des inspecteurs de Guizot : Comment pourraient-ils enseigner ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes ? »* (Guizot, 1833, *Rapport au Roi sur l'exécution de la loi de 1833*)

Les maîtres ont choisi ce métier par dépit et ne sont pas assez instruits. Grevet (2001, p.205) ajoute qu'ils optaient pour cette profession « comme un pis-aller face à l'adversité. » Rien ne les encourage à

poursuivre l'enseignement ni même à chercher à se former tant la situation générale est délicate.

Le matériel et les livres

« Le matériel scolaire est particulièrement **sobre**. Lorsqu'il y a des tables, elles sont en nombre réduit, et l'on est obligé d'asseoir les enfants des deux côtés de telle sorte que la moitié d'entre eux tourne le dos au maître. Il n'y a pas toujours **d'encre et de papier**, et s'il semble que beaucoup de classes aient des tableaux muraux imprimés, ceux-ci se réduisent en général à un alphabet, quelques syllabes et un peu de calcul.

Pénurie également en ce qui concerne les **livres élémentaires**. L'une des raisons de cette pénurie réside dans la **pauvreté** des familles. En outre la qualité des livres trouvés par les inspecteurs est souvent des plus médiocres, et les rapports qui signalent les livres incohérents avec les leçons dispensées, ou désuets (comme *La civilité*), ou déplacés (comme *Les devoirs de l'homme galant*) sont nombreux.

Lorsqu'il était ministre, en 1831, Montalivet avait fait envoyer des livres de lecture dans toute la France. Or les inspecteurs constatent que ceux-ci sont souvent relégués dans un coin, soit parce que les maîtres sont trop ignorants pour les utiliser, soit qu'ils sont trop paresseux pour modifier leurs habitudes. » (Guizot, 1833, *Rapport au Roi sur l'exécution de la loi de 1833*)

Les maîtres ne sont pas aidés par le matériel qui est « particulièrement sobre » et manquant. Même s'il existe quelques livres, aucun usage n'en est fait car les maîtres ne savent pas les utiliser.

Les méthodes

« Comment dans de telles conditions, l'instituteur pourrait-il organiser un enseignement régulier, ordonné, méthodique ? On comprend que vu l'état des locaux **la méthode individuelle** ait la vie dure. Le maître ne peut guère enseigner simultanément puisqu'il est sans cesse distrait par d'autres tâches, et puisque ses élèves ne peuvent se regrouper de telle manière qu'il ait une vision globale de sa classe et puisque les maladies dues à l'insalubrité rendent la fréquentation irrégulière. Tout ceci conduit le maître à faire ce qu'il peut avec chaque élève individuellement.

La méthode individuelle est la plus employée, même si les instituteurs n'osent pas l'avouer. Beaucoup de rapports signalent que les instituteurs se déclarent **simultanés** ne connaissent de cette méthode que le nom. Quant au mode **mutuel**, il n'est pratiquement jamais employé dans les campagnes et l'est rarement en ville. Aussi, lorsque l'enseignement n'est pas individuel, ce sont souvent des **méthodes mixtes**, mélangeant chacun des trois modes, qui sont employées. Rares sont les classes où le maître maîtrise suffisamment les méthodes scolaires. » (Guizot, 1833, *Rapport au Roi sur l'exécution de la loi de 1833*)

Nous recueillons des informations qui reflètent indirectement le niveau professionnel des instituteurs. Sur le plan pédagogique, les maîtres savent nommer les différentes méthodes « individuelle, simultanée, mutuelle ou mixte » mais ne peuvent pas parler clairement de celle qu'ils utilisent. La méthode mutuelle, recommandée par le bulletin quasi officiel que le ministre envoie gratuitement partout en France (Nique, 1990, p.211), est difficilement applicable. Ils nomment les principales matières enseignées : instruction religieuse, lecture, écriture, orthographe, grammaire, arithmétique, arpentage. Ces renseignements sont précieux car les écrits que nous analysons ensuite (mémoires de

1860) soulèvent ces questions de méthode et de matières enseignées ; l'intérêt de ces mémoires réside dans le fait que les maîtres émettent des solutions.

Cette enquête permet de confirmer ou souligner les points sur lesquels le ministre doit impérativement agir s'il veut diriger l'instruction primaire et obtenir des résultats (Nique, 1990, p.141). Tant sur le plan des conditions matérielles que sur le plan des méthodes, les conditions d'enseignement sont insuffisantes. Ces résultats font également apparaître la grande difficulté qu'ont les instituteurs à organiser leur enseignement, soit parce qu'ils manquent de matériel ou de livres, soit parce qu'ils ne sont pas formés. Suite à cette enquête, Guizot va développer des crédits publics pour soutenir la construction d'école, l'achat de matériel scolaire ; pour améliorer la condition des maîtres, il obligera les communes à les loger (Grevet, 2001, p.246). Pour Guizot, ce chantier est l'occasion d'une réflexion pour aborder les changements nécessaires. « *Cette enquête a produit, dans les campagnes comme dans les villes, un mouvement moral qui est le gage le plus sûr de l'action des lois et du pouvoir.* » (Guizot, 1834, p.144)¹²³

Sur les conseils de Cousin, membre de l'Instruction publique, Guizot met en place dès 1834, une politique en faveur du manuel scolaire de base en encourageant les instituteurs dans la rédaction ou le choix du manuel. Il fera composer cinq manuels (Nique, 1990, p.155) :

Alphabet et premier livre de lecture (1831, Rendu)

Petite arithmétique raisonnée (1832, Vernier)

Livre d'instruction morale et religieuse (1833, Cousin)

Petite grammaire (1835, Lamotte et Lorain)

Premières leçons d'histoire et de géographie (1835, Letronne).

Nique (1990, p.155) dans son ouvrage « *Comment l'école devient une affaire d'Etat ?* » fait une analyse critique à propos de ces manuels.

L'*Alphabet* est un livre simple qui ne propose que des lectures éducatives (p.157). Toutefois, selon Nique (1990), l'effort est considérable pour uniformiser l'enseignement : en 1831, cinq cent mille exemplaires de l'*Alphabet* sont distribués, en 1832, deux cent mille et en 1833, encore trois cent mille (p.82). L'*Arithmétique* n'aborde que les mécanismes opératoires élémentaires nécessaires dans la vie professionnelle et domestique (p.158). L'objectif du *Livre d'instruction morale et religieuse* est de faire découler les vertus sociales des vertus divines (p.158). La *Petite Grammaire* a pour but de faire apprendre par cœur des règles permettant de mieux parler, de mieux écrire et surtout de mieux maîtriser l'orthographe (p.159). Dans les *Premières leçons d'histoire et de géographie*, l'histoire sert à montrer au peuple que le régime politique en place s'inscrit dans une continuité, la géographie n'est qu'une discipline mineure au service de l'histoire (p.160).

Ces manuels sont rédigés par des personnes compétentes qui partagent les conceptions éducatives de Guizot (Nique, 1990, p.155) mais écrire un

¹²³ Bilan adressé au roi par Guizot dans *Le Manuel général* (juillet 1834, n°9, p.144).

manuel est une pratique nouvelle pour les instituteurs. Jamais officialisés totalement, bien que fortement recommandés par le *Manuel général*, « *les cinq manuels sont moins utilisés que ne l'auraient voulu Guizot et Cousin* » (Nique, 1990, p.161). Guizot poursuit l'action du ministre Montalivet pour la rédaction et l'envoi des livres. Mais le statut du 25 avril 1834 rappelle l'obligation d'utiliser des livres identiques dans une classe, en rapport avec le niveau des élèves (Grevet, 2001, p.244). C'est aussi le point de vue de Cousin, pour qui l'unification de l'instruction passe par la définition de programmes mais aussi par l'unification de livres identiques (Nique, 1990, p.156).

En juillet 1835, Guizot fait éditer un catalogue de livres pour composer les bibliothèques des Ecoles normales primaires : revues, atlas ou cartes, livres d'instruction morale et religieuse, méthodes de lecture et d'écriture, livres de langue française, de mathématiques, d'histoire, de géographie, de sciences physiques, de musique, de chant et de pédagogie. La plupart de ces ouvrages sont des manuels mais une place considérable est encore accordée aux livres religieux (George, 1994, p.36). La politique des livres menée par Guizot aura des effets positifs plus tardifs ; c'est le Rapport au roi sur l'état de l'instruction publique (Villemain, 1841) qui permet de mesurer ces effets : sur 36 795 écoles publiques, seules 2 937 utilisent des livres mal choisis (dans Nique, 1990, p.161).

A la fin de cette période, la presse pédagogique connaît un essor : vingt et une revues sont créées entre 1830 et 1839 alors que deux seulement l'avaient été dans la décennie précédente¹²⁴. Grâce à cette politique de manuels scolaires et de revues, le développement de la culture écrite s'étend : le savoir s'apprend aussi bien à l'école que dans les livres et les revues. Ce développement traduit ainsi un changement dans les mentalités et dans le rapport à l'écrit. Pour Caspard et Caspard-Karydis (1996, p.108), « *cette vitalité traduit tout un mouvement d'opinion favorable à l'instruction et à la formation des maîtres.* » Toutefois, Chervel (2006, p.460) précise qu'on ne forme pas des maîtres seulement en leur donnant des manuels destinés aux élèves. Ce qui laisse en suspens la question de la formation des maîtres.

Un moyen de communication (1838-1851)

L'importance de divulguer les expériences par le biais de l'écrit est notable. Les ministres encouragent les publications ainsi qu'une nouvelle expérience, un concours. Nous entrons dans une période où malgré les difficultés pour le maintien des Ecoles normales, la culture écrite va chercher à s'affirmer sous différentes formes, notamment dans l'élargissement des disciplines. Un ouvrage indispensable aux jeunes

¹²⁴ Etude de Caspard & Caspard-karydis (1996) sur la presse pédagogique des instituteurs de 1815 à 1940.

maîtres est publié : c'est le *Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire*¹²⁵. Il est présenté comme le cours de pédagogie des Ecoles normales ; une première partie est consacrée aux méthodes d'enseignement en six points :

- 1) Les principes généraux de l'enseignement ; 2) Les principes généraux des méthodes ; 3) Les méthodes de l'enseignement individuel, mutuel, simultané ou mixte ; 4) Les qualités de l'instituteur ; 5) Les méthodes particulières aux branches d'enseignement ; 6) La discipline.

Une seconde partie s'intéresse aux principes d'éducation. Cet ouvrage aborde les questions essentielles que les maîtres se posent en début de carrière ; il constitue en cela un véritable outil à la fois théorique et pratique. La voie de l'écrit ouvre une autre possibilité d'expression : un concours organisé en 1840 par l'Académie des sciences morales et politiques. Sujet : « *Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des Ecoles normales primaires considérée dans ses rapports avec l'éducation de la jeunesse ?* »

Vial (1994, p.151) considère comme une attaque cette question des « *perfectionnements possibles des Ecoles normales* » car cela permet à l'Académie des sciences morales et politiques de dénoncer des maîtres « *pas assez savants* ». Les premières réponses du concours¹²⁶ provoquent selon Grandière (2006, p.64) une polémique au sein des Ecoles normales. D'ailleurs, l'académie reporte le concours à l'année suivante. Après recadrage de l'académie, parmi les dix mémoires transmis, c'est celui de Théodore Barrau (Principal de collège) qui est retenu car il représente une mise en garde contre le danger social des instituteurs (Condette, 2007, p.87). Ce mémoire énonce l'urgence de réduire les programmes et de revenir à la diffusion d'une culture essentiellement pratique, tournée vers les réalités du monde rural tout en renforçant la formation morale et religieuse des maîtres (Nique, 1991, p.97). Il évoque aussi la grandeur de la mission des instituteurs dont il reparlera plus tard dans ses ouvrages destinés, soit aux maîtres, soit aux élèves¹²⁷.

Jacquet-Francillon (1999, p.59) mentionne également un « *rapport à l'ordre culturel* » qui vise à restreindre l'usage de la culture reçue en transmettant la connaissance scolaire avec modestie. Pour Grandière (2006, p.69), le mémoire de Barrau donne une image saisissante de la crise qui secoue l'édifice normal : « *Jouffroy ne veut pas que l'on regarde la société selon le point de vue de l'école, mais l'école selon le point de vue de l'organisation sociale.* » Sur le contenu des neuf mémoires livrés à l'académie, Jouffroy en fait ressortir trois points forts :

¹²⁵ Killian, 1838-1839.

¹²⁶ *Rapport sur le concours relatif aux Ecoles normales primaires* (13 juin 1840) fait au nom de la section de l'Académie des sciences morales et politiques (Jouffroy, 1872, pp.208-252).

¹²⁷ Exemples : *Les directions morales pour les instituteurs* (1879), *Devoirs des enfants envers leurs parents* (non daté), *Livre de la morale pratique* (1901).

La position sociale des maîtres

Mémoire n°8 : « On ne saurait peindre avec plus de vérité toute la position actuelle du **malheureux maître d'école**, entre le maire, le curé, les parents, le comité local où il est obligé de se rendre tous les mois en habit noir pour des conférences inutiles. »

Mémoire n°3 : « **L'abaissement** de ces fonctionnaires produit un double mal : on ne les respecte pas, et on ne recherche leur fonction que comme un pis-aller. » (Dans Jacquet-Francillon, 1990, p.59)

Les abandons de poste se multiplient car il manque au maître « *les lumières et l'autorité* » (Jouffroy, 1840, p.226). Ce défaut d'autorité du maître paraît être un point fort de tous les mémoires (Jouffroy, 1840, p.26). Grandière (2006, p.70) s'interroge sur le statut du maître de cette époque : « *comment, dans une commune, respecter les enseignements d'un homme mal payé et mal logé, qui est sous la dépendance voyante du curé et du maire ?* »

L'antagonisme vis-à-vis des congréganistes

Mémoire n°8 : « Il s'anime quand il rencontre sur son chemin les hommes et les choses qui rendent la vie dure à l'instituteur et qui sont comme ses **ennemis naturels** : les congrégations religieuses, les inspecteurs, les maires, les lois, ... » (Dans Jacquet-Francillon, 1990, p.59)

Les mémoires évoquent « *l'état de défiance et d'hostilité* » (Jouffroy, 1840, p.243). Jouffroy note un double déficit : celui des maîtres publics par rapport aux religieux et celui de l'autorité (Grandière, 2006, p.70).

La formation des maîtres

Mémoire n°9 : « Quand l'instituteur a découvert dans sa classe un enfant qui paraît réunir toutes les qualités convenables, il le signale à l'inspecteur. L'inspecteur et les parents font ensemble auprès des parents les démarches. Dès lors, l'élève est soumis à des soins et à une surveillance spéciale, pendant un temps déterminé au terme duquel, il reçoit le titre d'**apprenti instituteur**. » (Dans Jacquet-Francillon, 1990, p.59)

Cette proposition faite par Barrau (vainqueur du concours) convient à Jouffroy car suite à ce repérage l'élève/maître peut présenter le concours. L'idée de Cuvier de préparer les maîtres auprès de leurs instituteurs n'est donc pas abandonnée (Grandière, 2006, p.71). Mais le temps de formation fait partie des débats : il est trop court, il faudrait trois ans pour une meilleure formation morale (Jouffroy, 1840, p.242) et bénéficier des savoirs académiques. L'instruction est-elle toujours au centre de la formation des maîtres en cette période de crise ?

L'écrit dans la formation des maîtres devient une nécessité et l'Ecole normale de l'Ain (1844) en montre l'exemple.

« Pour rendre profitable les leçons de grammaire, nous avons donné à nos élèves deux fois par semaine, à traiter par écrit quelques lettres, quelques questions de pédagogie, quelques sujets simples pris dans leurs occupations présentes et futures. Toutefois, ces exercices n'ont reçu que l'extension

nécessaire pour les amener à rendre leurs idées avec clarté et sans trop de répétitions. » (Rapport du directeur de l'Ecole normale de l'Ain sur l'ensemble des études et de la discipline pendant l'année scolaire 1843-1844. 10 septembre 1844)¹²⁸

Les ouvrages se multiplient car l'écrit devient le moyen de partager son expérience. C'est le cas de Marie Carpentier (1845) qui écrit un livre sur l'éducation des jeunes enfants à partir de son vécu : *Conseils sur la direction des salles d'asile*. Son livre reçoit, le 20 juin 1845, l'approbation ecclésiastique de l'évêque du Mans qui l'autorise dans les salles d'asiles et les écoles du diocèse. Elle l'envoie au ministre Salvandy, qui permet un an plus tard (Conseil Royal du 19 juin 1846), l'accès de cet ouvrage dans les bibliothèques des écoles primaires et des salles d'asile. Dans la presse locale, la revue *L'Ami de l'enfance* (1846, p.53) lui consacre un article qui souligne « *la noblesse et la pureté du langage* ».

Ce livre est divisé en treize chapitres sur des sujets variés : 1) L'instituteur et les enfants 2) L'affection 3) La considération 4) La religion 5) La dignité morale 6) L'obéissance 7) La répression 8) Le tempérament 9) La prévention 10) Les récompenses 11) L'emploi du temps journalier 12) Instruction et éducation 13) Résumé.

Ces chapitres abordent les questions rencontrées au quotidien. Les conseils et recettes se trouvent à la fin (Cosnier, 1993, p.59) car ce qui prime pour l'auteure, ce sont les qualités de la personne nécessaires dans la relation maître/enfant. Plus tard, Carpentier rédigera des récits en introduisant un élément novateur, les images.

« Prenez la peine de chercher l'âme qui réside sous cette rugueuse écorce et de vous mettre en communication avec elle. » (Carpentier, 1846, p.84)
« Il n'est pas un être aimant qui ne désire faire ce qui plaît à l'être aimé, afin de lui devenir agréable. Il n'y a donc pas un être aimé qui ne puisse transformer celui qui l'aime ; établir des convictions dans son cœur et vivifier son intelligence. Voilà le secret des bons instituteurs, la véritable puissance morale. » (Carpentier, 1846, p.20)

Carpentier considère qu'un enseignant qui est indulgent et juste, obtiendra leur considération (Cosnier, 1993, p.64). Elle poursuit ses écrits en publiant dans la revue *L'Ami de l'enfance*¹²⁹ un article consacré à l'enseignement de l'histoire dans les salles d'asiles : « *Ignorer, c'est surtout savoir mal. A quoi bon apprendre à l'enfant des noms qu'il oubliera ? Ce qu'il faut enseigner aux petits enfants, c'est l'histoire de l'humanité ou plutôt la vraie moralité de l'Histoire.* »

A partir de 1850, la création du nombre de revues ralentit (Caspard & Caspard-Karydis, 1996, p.108). *L'Education nouvelle*, créée à cette période, ne figure pas dans la liste officielle des ouvrages et publications autorisés par l'instruction primaire (Cosnier, 1999, p.113). En revanche,

¹²⁸ Archives départementales de l'Ain (38T5).

¹²⁹ *L'ami de l'Enfance*, 1847, n°5-6 p.139.

la publication poursuit son essor : la lecture d'ouvrages « édifiants » est prônée (Ponteil, 1966, p.242). Certains livres de lecture et de récitation sont mis entre les mains des normaliens :

Les Fables de Fénelon (La Fontaine)
Les Mœurs des Israélites et des chrétiens (Fleury)
La Doctrine chrétienne, l'Histoire de la religion et l'Histoire de l'Eglise (Lhomond)
Le Discours sur l'histoire universelle (Bossuet) (Arrêté du 31 juillet 1851 sur les livres de l'Ecole normale)

Par ce même arrêté, d'autres ouvrages courants sont recommandés par les autorités religieuses : le psautier, le diurnal, les lectures de piété, l'histoire sainte et les livres indiqués par l'aumônier (Ponteil, 1966, p.242). C'était plus « *l'enseignement d'un petit séminaire* » que celui d'une Ecole normale (Buisson, 1887, p.2064-2065). Cependant ces références dans les programmes de 1851 mettent en contact les élèves/maîtres avec des grands noms de la littérature.

Une aide concrète dans l'enseignement (1851-1860)

L'écrit se généralise sous la forme de divers documents pédagogiques et par le biais des mémoires de 1860. Ceux-ci sont l'occasion de devenir un moyen de réflexion pour donner un avis sur la situation de l'enseignement primaire afin d'en améliorer le système. Pendant une vingtaine d'années, des réformes se font dans ce sens avec un questionnement qui évolue. Quels sont les outils nécessaires pour améliorer la pratique de la classe des maîtres ? Des propositions concrètes apparaissent.

L'inspecteur de l'Ecole normale de Périgueux, Charbonneau (1817-1870) offre un ouvrage sur *l'Organisation pédagogique* (1853) affirmant la nécessité de répartition trimestrielle des programmes. En outre, les livres acquis par l'Ecole normale de l'Ain au cours de cette même année, sont révélateurs des conceptions pédagogiques selon Trénard (1994, p.131) : *Le grand et le petit carême* (Massillon) ; les *Mélanges* (Franklin). La pédagogie de ces ouvrages est l'œuvre de l'évêque Dumouchel.

L'inspecteur d'académie Villemeureux (Loiret) élabore en 1855 un *Manuel de l'instituteur primaire* dans lequel il donne les principes d'un classement méthodique des élèves avec une idée de journal de classe et un emploi du temps possible, mais pas encore de programme précis souligne Terral (1998).

Rapet (1805-1882), recruté par Guizot pour la direction de l'Ecole normale de Périgueux, publie son *Cours d'études pour les écoles primaires* (1856) ; il est fondé sur la division en trois cours. Selon Grandière (2006, p.103), les instituteurs disent apprécier ce Cours d'étude, méthode naturelle fondée sur un apprentissage partant du simple au composé. C'est un fondement que nous retrouverons dans les mémoires de 1860.

A la charnière de ces années s'opère la diffusion de revues pédagogiques qui témoigne selon Prost (1968) de l'aspiration des instituteurs en un

corps solidaire ; la première publication du *Journal des instituteurs* (1858), théoriquement axée autour de thèmes pédagogiques, brise l'isolement des maîtres. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur des outils pour préparer leur classe et l'écrit devient un réel moyen de communication. Pour Nicolas (2004, p.116), ce journal professionnel est inséparable de l'évolution vers la lecture de masse.

Le mémoire

Rouland (1856-1860) mobilise les instituteurs pour connaître leur situation. Lors d'une allocution prononcée à la distribution des prix du concours général¹³⁰, le ministre proclame la nécessité des améliorations morales et pécuniaires des maîtres des campagnes. Cependant, ce n'est pas la première fois que l'Etat éprouve le besoin de mieux connaître les instituteurs à travers l'écrit ; nous avons fait référence à l'enquête de Guizot (1833). Toutefois, Nicolas (2012, p.9) souligne que l'initiative napoléonienne de 1860 est tout à fait novatrice dans la mesure où « *c'est la première fois que les instituteurs sont sollicités par le ministre à prendre eux-mêmes la plume.* » C'est ainsi que les maîtres sont amenés à rédiger un mémoire, portant sur des témoignages de la vie quotidienne du milieu enseignant et sur les conditions d'existence. Ils constituent davantage des écrits académiques que professionnels, rédigés avec un plan et un style clairs, la priorité de l'époque étant la forme. L'origine du terme mémoire remonte au 11^e siècle : « *écrit destiné à se souvenir de quelque chose*¹³¹. » Utilisé aussi dans le domaine du droit, il désignait un dossier écrit destiné à l'instruction ; il servait à soutenir les prétentions d'un plaideur. L'étymologie du mot mémoire qui vient du latin ancien *memoria* suggère en outre que ces types d'écrits méritent d'être conservés et consultés (Guigue-Durning, 1995, p.23). A partir du 18^e siècle, le mémoire devient une sorte de dissertation, visant à l'exposé d'un sujet devant une société savante.

C'est en effet pour connaître la situation de l'enseignement primaire en 1860 que le ministre de l'Instruction publique Rouland interroge les instituteurs :

« Il m'a semblé que le plus sûr moyen de m'éclairer serait de m'adresser à ceux mêmes qui sont directement intéressés à la question, qui journallement sont en présence des enfants et des familles et doivent avoir longuement réfléchi à toutes les combinaisons favorables au bien du service qui leur est confié. » (Rapport au ministre. Manuel Général de l'Instruction Primaire, 1861, p.254)

Le discours de Rouland de même que le concours traduit pour Nicolas (2004, p.16) la volonté de l'Etat de s'imposer à nouveau dans l'enseignement primaire. Ce concours, récompensé par des primes (1200 francs au premier, 600 au second, 200 aux six suivants), est d'abord politique pour Grandière (2006, p.102) ; néanmoins il vise à redonner confiance aux instituteurs. Nous verrons dans l'analyse proprement dite

¹³⁰ Discours dans *Le Moniteur*, 9 août 1860, p.966.

¹³¹ Définition du dictionnaire de l'ancien français (1979, p.376).

de ces mémoires comment les instituteurs s'expriment sur leur métier. La forme de consultation proposée par le pouvoir impérial est ambivalente selon Nicolas (2004, p.7), en effet, elle est officiellement un concours, comme énoncé ci-dessus, mais également une enquête, au sens acquis par ce mot à la fin du 19^e siècle, celui d'une « *étude sociale, fondée sur le rassemblement de témoignages des intéressés.* » La centration sur le concours n'empêche pas pour autant le ministre Rouland de continuer à propager la culture littéraire en rendant obligatoire l'établissement de bibliothèques scolaires (arrêté de 1862). Celles-ci confortent le rôle de « *médiateur culturel des maîtres* » (Crubellier, 1993, p.72). La presse bénéficie de progrès techniques dans le domaine de la fabrication des ouvrages : des journaux, des bulletins et des livres sont alors imprimés. C'est le cas du journal *Le Figaro* (1861) et du *Petit Journal* (Frères Millaud, 1863).

Cette enquête nationale (1860-1861) apporte sa « *pierre à l'édifice des Ecoles normales grâce à l'intérêt porté au corps des instituteurs et à l'action prolongée du ministre Duruy* » (Nicolas, 2004, p.289). De surcroît, les résultats sont une mine d'informations pour faire évoluer le métier et encourager l'écrit.

Un objet de culture (1860-1870)

En 1860, la *Société des anciens élèves de l'Ecole normale de Versailles* publie les premiers *Bulletins* qui ont pour but de communiquer les méthodes et procédés d'enseignement à travers sa propre expérience ; ils sont une source d'Histoire, histoire du département et de l'Ecole normale. Ces bulletins peuvent également reproduire des conférences faites par des directeurs ou directrices (Karnaouch, 1994, p.278).

Carpantier (1863) fait paraître deux ouvrages : *La géométrie naturelle*, livre pour enseigner le dessin linéaire, basé sur l'observation pratique ; et *Petites lectures* variées pour les enfants des deux sexes, un recueil de morceaux choisis. Dans ce dernier figurent des textes de différents auteurs : Chateaubriand (*Le nid des oiseaux*), Rousseau (*Le lever de soleil*), Lamennais (*La famille*), Lamartine (*La prière*). C'est un livre de lecture mais aussi de morale et d'instruction civique avec le thème de la famille inspiré par Lamennais : « *Quand tout le monde s'aimera comme il faut, on ne verra plus de gens sans instruction, plus d'enfants abandonnés, plus de vieillards sans pain, plus d'infirme sans asile.* » (Lamennais, dans Carpentier, 1863, p.15) Elle publie également dans le journal *L'Economiste français*, trois articles qu'elle présente au ministre Duruy ; ils concernent l'intérêt de l'école maternelle mais portent surtout sur la réforme de l'enseignement, une méthode qui enseigne à l'enfant à la fois la discipline, la liberté et la responsabilité (Cosnier, 1993, p.184). Duruy est intéressé mais la publication parviendra après son départ.

La demande de l'écrit se manifeste de façon plus probante dans la formation, au sein des examens ; notamment dans les épreuves du brevet

de capacité où figurent de courtes rédactions à rédiger sur des sujets en lien avec le métier.

Exemple de sujet (1865) : « *Quelle est la règle de conduite que doit adopter un élève/maître de l'école normale débutant dans une commune rurale ?* »

Extrait de rédaction :

« *Quand je serai nommé instituteur, mon premier soin sera d'aller visiter les principales autorités, le maire et le curé (...) mes paroles seront pesées. Je chercherai à me faire aimer des enfants (...) A l'égard de tout le monde, je serai modeste et poli (...) J'éviterai les réunions bruyantes dans les bars (...) En me conduisant ainsi, j'espère m'attirer l'estime de mes supérieurs.* » (Archives MAHE. IUFM de Troyes. Cahiers du normalien Rozé, troisième année, 1^{er} sujet. 1865. Dans Condette, 2007, p.101).

Les questions peuvent porter sur des sujets variés : l'écriture d'un courrier destiné à promouvoir l'ouverture de cours pour adultes, une lettre à l'inspecteur pour lui annoncer l'épidémie dans le village ou encore, plus proche du métier, une rédaction sur les règles de conduite de l'élève/maître débutant (Condette, 2007, p.101). Cet extrait montre, d'après Condette (2007, p.103), une soumission au maire et au curé ; respect et fermeté sont les valeurs mises en avant. Les objectifs recherchés par l'institution pour vérifier les fondements idéologiques semblent atteints si on en juge ces réponses.

La rédaction : un écrit émergent

« *Des questions sur les procédés d'enseignement des diverses matières comprises dans le programme obligatoire seront en outre adressées aux candidats.* » (Bulletin administratif de l'Instruction publique, 1866. Règlement du brevet de capacité du 3 juillet 1866)

La rédaction pour exprimer son point de vue ou répondre à des questions d'enseignement est donc un moyen de vérifier l'assimilation des fondements idéologiques de la mission enseignante.

L'exposition universelle de 1867 : une innovation

La réforme de l'enseignement passe par la réforme du matériel pédagogique. Le ministre Duruy prévoit de le montrer lors d'une exposition universelle à Paris.

« *Tout ce qui se rapporte à l'enseignement des enfants et des adultes : matériel d'études, livres et instruments, méthodes et procédés pédagogiques.* » (Bulletin de l'Instruction publique. 1866, n°124, p.166)

L'intérêt de cette exposition réside dans l'échange de procédés entre les divers pays (trente nations). Le moyen de communiquer cette expérience se fait par le biais de l'écrit dans les journaux, notamment, *L'illustration* (1867). En outre, de retour dans leur province, les instituteurs qui ont pu aller à l'exposition font des rapports sur les sujets qu'ils ont découvert et nombreux sont ceux qui écrivent au ministère pour obtenir les conférences rédigées à ce sujet. En demandant notamment à Carpentier de faire une conférence, le ministre Duruy reconnaît sa valeur (Cosnier,

1993, p.221). En effet, Crubellier (1993, p.17) stipule qu'elle privilégie « *l'apprendre à apprendre* » méthode dans laquelle c'est l'intelligence qui est sollicitée.

Si le mandat de Duruy est riche en matière de développement de l'écrit, Simon, pendant son court ministère (1 an), ne fera que poursuivre son œuvre en s'attachant à promouvoir l'instruction à travers la lecture dans les bibliothèques. Entre l'enquête du ministre Rouland (1860), l'exercice de rédaction (1866) et l'exposition universelle (1867), la tendance s'accélère pour « *donner la parole au corps enseignant* » (Boutan, p.182) et pour continuer de faire progresser l'écrit.

Place centrale du livre (1870-1885)

La presse pédagogique connaît une expansion à la fin des années 1870-1879 grâce à la création de la *Revue pédagogique* (1878). Au moment où Ferry arrive au pouvoir, l'écrit est à son apogée ; l'évolution des modes de fabrication de livres et l'élargissement des publics entraînent une diversification des contenus. Pour Blasselle (1997, p.57), le livre vise à faciliter l'accès de tous au savoir. La culture commune est ainsi renforcée par les revues pédagogiques, les bulletins départementaux de l'instruction primaire, la création de bibliothèques pédagogiques. La formation des maîtres apparaît, pour Grandière (2006, p.128), comme le lieu « *matriciel de l'outil scolaire* » qui devient indispensable dans le métier; le livre en est un instrument central qui commence à se trouver à la portée des instituteurs.

Dans l'Ain, une liste de livres en usage depuis 1875 atteste une continuité, à la veille de la République :

Histoire Sainte (Ansart), *Histoire abrégée de l'Eglise* (Lhomond), *Discours sur l'histoire universelle* (Bossuet), *Grammaire française* (Guérard), *Histoire de France* (Duruy), *Tables des logarithmes* (Lalande), *Instruction élémentaire sur la conduite des arbres fruitiers* (Dubreuil), *Premiers éléments d'industrie manufacturière* (Legendre), *Leçons élémentaires d'hygiène* (Dr Georges). (Archives Ecole normale de Bourg. Liste de livres 1875. Dans Trénard, 1994, p.134)

Parmi les lois de Jules Ferry, il en est une importante dans le domaine de la culture écrite, c'est la liberté de la presse (loi du 29 juillet 1881) qui favorise l'accès à la lecture et qui permet de codifier les conditions de parution, d'impression et de diffusion des journaux. L'apprentissage est tellement central dans la société qu'elle a aussitôt inventé les institutions dédiées à son développement : « *des écoles* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.155). L'école, « *complice dans la mesure où elle enseigne à lire* », s'efforce de promouvoir la lecture de bons livres (Crubellier, 1993, p.27). C'est à l'école que s'instituent les conditions spéciales pour que les conduites à enseigner puissent être accomplies (Bourdieu, 1997, p.29). Pour Gaillard (2000, p.24), la République fait une œuvre novatrice qui donne toute sa signification quatre-vingt-dix ans après, aux écrits des philosophes des Lumières et aux ambitions des

hommes de 1789. Cette loi est le propulseur de la multiplication en France des écrits périodiques, favorisant ainsi la communication. En effet, il est logique pour Karnaouch (1994, p.275) que ceux qui doivent apprendre à lire et à écrire aux enfants s'expriment collectivement. En outre, pour appliquer les programmes de 1881, les Ecoles normales reçoivent des moyens. Ferry enrichit alors le fonds des bibliothèques, il veut « *donner à chaque titulaire du Brevet supérieur un certain nombre de livres qui lui auront servi pendant ses études et avec lesquels il sera familiarisé.* » (Circulaire du 3 avril 1882 relative aux bibliothèques des Ecoles normales primaires) Il prône dans son discours l'importance du livre :

« Pour nous, le livre, entendez-vous, le livre quel qu'il soit, est l'instrument fondamental, irrésistible de l'affranchissement de l'intelligence. » (Discours à la chambre des députés. Ferry, 28 décembre 1882)

Dans les livres mis en circulation, 80% des manuels de lecture courante sont des recueils de morceaux choisis, les 20% restants se rattachent à la catégorie des romans scolaires (Crubellier, 1993, p.71). Les romans scolaires sont qualifiés par Ferry de « *conservatoire de lieux communs sur l'école.* » Il fait établir un programme sur les livres pédagogiques de morale (loi du 28 mars 1882). Soixante-cinq manuels sont prêts pour les instituteurs et disponibles à la bibliothèque pédagogique de chaque chef-lieu de canton. Dans un contexte de suppression de l'instruction religieuse, « *le ministre veille à ce que le contenu de ces ouvrages ne choque aucune conscience* » (Gaillard, 2000, p.133).

Après 1880, Buisson¹³² dirige la rédaction du célèbre *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* (1^{ère} édition en 1882) ouvrage collectif qui constituera la « *Bible d'une génération d'instituteur* » (Weber, 1983, p.25)¹³³. Son rôle est avant tout de permettre à l'instituteur de préparer ses leçons en étendant son savoir. En proposant d'intégrer au Dictionnaire les leçons d'un « cours complet d'études à l'usage des Ecoles normales », Buisson doit tenir compte des programmes en vigueur¹³⁴, relatifs aux Ecoles normales primaires. De surcroît, la partie encyclopédique du Dictionnaire ajoute des enseignements complémentaires qui ne figuraient pas dans le décret du 2 juillet 1866 : cours de cosmographie et de météorologie, enseignement d'économie politique, cours de littérature française, psychologie et philosophie (Dubois, 2002, p.42). Somme toute, avec ce Dictionnaire, l'enseignement primaire est doté, pour la première fois en France, d'une « *mémoire professionnelle érudite* » (Dubois, 2002, p.51). Pour aider à la préparation des candidats aux brevets et certificats, d'autres livres pratiques apparaissent dans les bibliothèques pédagogiques : trois

¹³² Ferdinand Buisson est directeur de l'enseignement primaire.

¹³³ Nous ferons état plus en détail de cet ouvrage dans le chapitre suivant car il prend tout son effet à partir de 1882.

¹³⁴ Ceux de Duruy (décret du 2 juillet 1866).

volumes du *Cours normal d'histoire* (Ammann & Coutant, 1883-1884)¹³⁵. Cette progression contribue à élever le niveau professionnel des maîtres.

Les instituteurs se voient outillés dans un institut de formation qui s'est grandement développé ; ils doivent y acquérir des savoirs de plus en plus spécifiques. Avec un programme plus complet, les Ecoles normales essaient d'œuvrer dans le sens de méthodes novatrices, préconisées par Pestalozzi et Carpentier. Tous les efforts sont tournés vers le comment transmettre et comment utiliser ces nouveaux outils. Malgré tout Crubellier (1993, p.17) précise que le succès dans ce domaine est lent et partiel.

« *Il aura fallu de longs siècles d'existence pour que difficilement, s'affirmât l'idée qu'une formation particulière était nécessaire aux maîtres et que cette formation exigeait une institution spéciale.* » (Vial, 1994, p.141) L'Ecole normale existe et fonctionne mais elle se trouve confrontée à une double problématique : apporter au jeune élève/maître des savoirs mais aussi l'outiller dans l'exercice de sa profession. Dans cet équilibre qui reste à trouver, pour Compagnon et Thévenin (2001, p.112), l'instituteur symbolise une époque de confiance dans le progrès accompli par les institutions. La question des livres élémentaires, telle qu'elle est soulevée par Guizot, révèle la volonté de l'Etat de ne pas se limiter seulement aux aspects matériels de l'instruction et de l'éducation. Nique (1990, p.79) parle de diriger l'action pédagogique. Cependant, Ferry met en garde les instituteurs quant à l'utilisation des livres scolaires¹³⁶.

« *Le livre est votre conseiller et votre guide mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves.* » (Ferry, 1882, Loi du 28 mars 1882)

Grâce aux nombreuses publications, le maître accède plus facilement à la connaissance. Ce nouveau rapport de l'homme au savoir place l'enseignant dans une nouvelle dimension de questionnement de son métier. Nous posons ainsi la problématique des savoirs spécifiques à l'enseignement, non seulement à partir du livre mais aussi de l'évolution des programmes. Pour Grandière (2006, p.51), la production de livres scolaires et de méthodes a toujours été considérée comme un instrument essentiel de formation et d'évolution des pratiques. Mais comment les enseignants utilisent-ils ces méthodes ? Y ont-ils accès facilement ? Est-ce qu'ils disposent de mode d'emploi pour tirer le meilleur profit de ces livres ? Comment l'Ecole normale peut les aider dans leurs

¹³⁵ Ce *Cours normal d'histoire* est rédigé conformément au plan d'étude et aux programmes d'enseignement des écoles primaires. Il contient 3 volumes : 1^{ère} année. Histoire de France, depuis les origines jusqu'à nos jours ; 2^{ème} année. Histoire générale jusqu'à la mort d'Henri IV (1610) ; 3^{ème} année. Histoire générale de 1610 à nos jours.

¹³⁶ Cette remarque est faite contre l'ouvrage de Compayré qui a publié en 1880 son *Manuel d'instruction civique et morale* pour aider les élèves/maîtres à réfléchir sur les principes de l'enseignement.

interrogations ? Autant de questions qui suscitent notre intérêt et dont l'écriture des mémoires de 1860 va nous livrer des éléments de réponse.

2.2.1. Analyse des mémoires (1860) : le développement professionnel

Contexte historique

Cette période est une étape décisive dans la construction de l'école publique et du statut du maître. Quels événements ont poussé les maîtres à accepter l'écriture de ces mémoires ?

Le corps enseignant fait partie du ministère de l'instruction publique mais les maîtres sont encore soumis aux autorités établies (maires et curés). Ils perçoivent un traitement fixe annuel de 200F minimum (règlement du 14 décembre 1832). Ils avaient déjà eu l'occasion de signaler la mauvaise tenue des écoles, le manque de livres et de matériel de base¹³⁷. Ces conditions évoluent (matériel, traitement, inspecteur) mais les changements sont longs et les résistances sont grandes (Furet & Ozouf, 1977, p.166). L'avènement de l'inspection primaire acquiert une réelle valeur (Mayeur, 2004, p.442) et constitue une aide pour les maîtres. Nous verrons que la présence des inspecteurs est souvent demandée par les instituteurs dans les mémoires car leur visite n'est pas régulière. Au vu de ce contexte difficile, le ministre Rouland défend l'enseignement primaire laïc en ouvrant ce concours entre instituteurs sur les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale (Ponteil, 1966, p.255). Ce concours s'inscrit, pour Jacquet-Francillon (1999, p.167), dans une stratégie gouvernementale ; il a pour but d'endiguer les progrès de l'Eglise qui a été largement favorisée dans la première partie du Second Empire.

Nous allons montrer comment ces expériences historiques ainsi que les changements opérés dans la formation des maîtres ont marqué les auteurs de ces mémoires.

Contexte d'écriture

Les instituteurs qui se livrent à cet exercice d'écriture sont diplômés (baccalauréat et brevet de capacité) ou bien ont trois ans d'enseignement (âge requis 21 ans). Même si l'examen général d'entrée (1855) ne fait plus partie des exigences, les inspecteurs doivent s'assurer pour les candidats de leurs aptitudes à recevoir « *avec fruit* » l'enseignement de l'Ecole normale (George, 1994, p.42). Mais l'Etat ne veut pas envoyer n'importe quels instituteurs dans les villes et les campagnes, « *ils doivent être de qualité, vertueux, moraux et respectueux du régime* » (Nique, 1990, p.80). Nous sommes donc en présence d'instituteurs qui ont ces prédispositions et ces qualités au moment où ils rédigent les mémoires.

Pour analyser la situation des maîtres en 1860 et appréhender le discours sur leur métier, nous faisons référence à des documents conservés dans

¹³⁷ Voir les détails de l'enquête de Guizot dans ce même chapitre.

les archives nationales. Furet et Ozouf (1977, p.359) notent que les archives retiennent ce qui constitue la mémoire du passé par l'écrit. Ce corpus a été obtenu difficilement (commande uniquement sur microfilm ou cédérom) puis numérisé par le Centre national du microfilm et de la numérisation (Château d'Espeyran, Gard). Ces écrits constituent une richesse car ils sont le témoin d'une époque ancienne ; ils permettent de pénétrer dans les classes par le biais de témoignages et des préoccupations quotidiennes des instituteurs. Ils donnent ainsi accès aux savoirs de la formation en utilisant un registre d'écriture particulier.

L'écrit est un moyen de s'exprimer en tant que narrateur ; c'est souvent le « je » qui est utilisé ou bien le « nous » qui englobe le maître avec les autres dans son métier. Jacquet-Francillon attribue une importance à ce type de discours. L'exemple fourni par le mémoire de Labarre¹³⁸ montre que le maître s'implique en écrivant à la première personne : « *Je connais...* » « *Moi-même qui écrit ces lignes...* » (p.10-11), il s'exprime librement tout au long du mémoire (Jacquet-Francillon, 1999, p.132). Aussi, l'utilisation fréquente du conditionnel montre le désir d'une école idéale :

« En tenant compte de ces demandes, l'avenir de l'instruction serait assuré. » (n°14 p.38) *« Il serait bon de décider qu'un instituteur seul ne peut suffire. »* (n°12, p.12) *« Les écoles seraient bien plus fréquentées. »* (n°9 p.4)

Dans chaque point de vue, le langage employé est différent : une demande, un souhait, un reproche, une dénonciation. A ce sujet, la liberté d'écriture apparaît incontestable pour Nicolas (2004, p.59) bien que « *tantôt bornée par l'autocensure, tantôt par le désir de plaire ou d'impressionner.* »

« Nous demandons que toutes les écoles soient pourvues du nécessaire métrique. » (n°12 p.23) *« Nous appelons de tous nos vœux des dispositions nouvelles... »* (n°19 p.8) *« Il faudrait mettre une cloison... »* (n°16 p.2) *« Ce qu'il faut enseigner aux enfants par-dessus-tout, c'est une science pratique. »* (n°13 p.11) *« Ce n'est pas tout. Il est une situation qui est loin d'être satisfaisante. »* (n°26 p.7) *« On nous accusera d'exagération... »* (n°25 p.6)

Ces deux dernières utilisations langagières, reproche et dénonciation, sont une forme de discours critique. Jacquet-Francillon (1999, p.133) attribue cette forme d'écriture à une tentative directe d'action sur le contexte. C'est en effet un moyen d'être lu et entendu que d'exprimer des récriminations écrites au sujet des conditions quotidiennes de travail.

¹³⁸ Archives Nationales F10771 (Cantal)

En nous appuyant sur la typologie du philosophe américain Searle (1972), nous rencontrons effectivement différents types de discours qui jalonnent les écrits. Lorsque les maîtres s'adressent au ministre pour le remercier ou le gratifier, ils utilisent un langage « expressif » : « *Nous soumettons humblement ces réflexions à la sagesse de son excellence M. le Ministre de l'instruction publique.* » (n°4 p.10) Quand il s'agit de faire une demande dans le but d'obtenir, c'est un langage « directif » qui est utilisé : « *Accordez-nous une seule revendication, celle de mener à bien notre tâche.* » (n°6 p.34) « *Dans le voisinage de la classe doivent se trouver des latrines faciles à tenir propres et à surveiller.* » (n°1 p.10) « *Des lieux d'aisance devraient exister.* » (n°7 p.5) Les « assertifs » se servent des textes officiels pour faire leur demande : « *La loi de 1850 impose à chaque commune d'entretenir une école primaire. La commune doit à cet effet fournir un local.* » (n°3 p.7) « *Le gouvernement ne peut et ne voudra pas délaissier plus longtemps ces modestes fonctionnaires.* » (n°10 p.25) Ainsi, en utilisant ces divers discours, les auteurs donnent des raisons de modifier leur situation ; surtout, ils marquent un engagement.

Description et traitement du corpus

Il s'agit de mémoires¹³⁹ rédigés par les instituteurs ruraux sous la période libérale du Second Empire. Ces écrits ne font pas partie d'une validation de formation puisqu'ils sont demandés en cours de carrière dans le but de connaître la situation de l'enseignement pour l'améliorer ; les maîtres qui rédigent ces manuscrits sont déjà dans le métier et ont quelques années d'enseignement (le plus jeune du corpus a 23 ans). Nous supposons donc qu'ils ont suivi une formation initiale et qu'ils écrivent au cours de leur formation continue ou tout au moins grâce à leur expérience.

Rappel du sujet : « *Quels sont les besoins de l'instruction primaire, dans une commune rurale, au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ?* »

Nicolas (2012, p.8) associe le triple point de vue de ce sujet comme une aide à la préparation des réformes. Les maîtres vont en effet communiquer « leurs besoins » aux instances ministérielles dans le but d'être pris en considération. Grandière (2006, p.102) note que le concours révèle chez les instituteurs un moment de prise de conscience d'eux-mêmes et de leur volonté d'indépendance ; ils ont l'impression

¹³⁹ Deux auteurs ont aussi étudié les mémoires de 1860 : Jacquet-Francillon (1999) et Nicolas (2004 et 2012). Leur étude sera citée et comparée à l'analyse de notre corpus. Ces études sont une richesse pour ma recherche d'autant plus que j'ai découvert leurs travaux après avoir reçu mon corpus. Nous travaillons tous les trois sur des échantillons différents. Jacquet-Francillon : 248 mémoires prélevés dans 25 départements. Nicolas : 271 mémoires prélevés dans 7 départements. Ils font tous deux une analyse générale du métier d'instituteur à l'aide d'un échantillon conséquent. Pour cette raison, je peux tirer parti de leur étude quant à des résultats qui sont davantage représentatifs et que je peux comparer avec ceux de mon étude.

que grâce à cet exercice d'écriture, ils peuvent échapper à la tutelle séculaire à laquelle ils sont soumis.

La durée du concours est brève et le délai d'écriture aussi : les mémoires sont à rendre entre le 15 décembre 1860 et le 3 février 1861 soit sept semaines pour la rédaction. Ce qui génère une production manuscrite volumineuse, précieuse masse documentaire sur l'école primaire du 19^e siècle (Nicolas, 1999, p.5). Selon l'étude de Nicolas (2012, p.8), la participation nationale n'atteint que 17% du corps des instituteurs publics ; en effet, « *certaines maîtres hésitent à donner de leur temps, persuadés que seuls quelques mémoires seront lus et retenus* » (Nicolas, 2004, p.43). Plusieurs facteurs entrent en jeu : le délai très bref accordé aux instituteurs pour la rédaction, une saison d'hiver peu propice à l'écriture après la classe, la crainte de déplaire, l'incertitude du devenir des mémoires et enfin l'indigence matérielle de nombreux instituteurs (p.12). Mais le fait que la plupart décide de participer à ce concours de plein gré prouve, pour Jacquet-Francillon (1999, p.135), la valeur que revêt la prise de parole pour eux et l'usage positif qu'ils en font.

La participation au concours étant facultative, l'action des corps d'inspection se révèle nécessaire pour « *pousser, voire presser les instituteurs à prendre la plume* » (Nicolas, 2004, p.42). Pour la lecture des mémoires, tous les échelons de l'administration de l'enseignement primaire sont mobilisés, du ministre à l'inspecteur. Puis, la commission opère un tri et fait une distinction pour les mémoires ayant su exposer un ensemble d'observations et d'idées pratiques et qui ont « *le plus utilement recherché et signalé les lacunes et les abus, indiqué les améliorations et les besoins démontrés.* » (Rapport au ministre, Ed. de Royer, *Manuel Général de l'Instruction Primaire*, 1861, p.264)

Afin d'analyser ces écrits, nous dégageons dans un premier temps leur structure puis nous recherchons les savoirs contenus dans ces expériences. Ces écrits montrent-ils des traces de la formation ? Donnent-ils déjà des indices de professionnalisation ? Ou sont-ils simplement la traduction d'un développement professionnel ?

STRUCTURE

L'échantillon est constitué de 30 documents issus de deux départements (16 mémoires de Lot et Garonne et 14 de Gironde)¹⁴⁰, exploité sous la forme de cédérom. L'ancienneté des documents entraîne une écriture illisible sur papier, la lecture est donc réalisée à partir de l'écran d'ordinateur : les caractères peuvent ainsi être grossis à souhait mais l'encre ayant vieilli, certains mémoires sont difficilement exploitables. En revanche, pour avoir imprimé quelques pages lisibles, celles-ci sont d'une écriture nette, soigneusement calligraphiée. « *La recherche d'archives nous confronte à une réalité historique qui ne nous révèle que rarement des séries de sources claires et bien définies* » ; cette même

¹⁴⁰ Mémoires de 1 à 16 : Lot et Garonne. Mémoires de 17 à 30 : Gironde.

recherche nous conduit à des fluctuations tant dans leur quantité que dans leur qualité, résultant de l'interaction de multiples causes et variables (Chalmel, 2010, p.XV). Les mémoires sont en cela des documents d'époque particulièrement précieux.

L'analyse consiste en une lecture détaillée afin d'en isoler les éléments pertinents en relation avec nos questions de recherche. Chaque page de document correspond à une vue, ce qui représente 514 vues pour les 30 mémoires. Dans le tableau ci-dessous, nous avons relevé les principales informations liées à l'état civil des instituteurs. Ainsi, nous avons d'une part, une représentation du profil de la population concernée (nom, date de naissance) et d'autre part, des indications sur le corpus (nombre de pages, dates de signature). Ces dernières indications nous permettent d'établir la structure¹⁴¹.

¹⁴¹ D'autres tableaux spécifiques à l'âge (tableau 5) et au nombre de pages (tableau 6) viennent compléter l'analyse.

Tableau 5. Corpus des 30 mémoires de 1860

N°	Noms Prénoms	Date naissance	de	Date de la signature	Pages
1	Levèque Etienne-Abel	22/08/1807		2/02/1861	21
2	Gay Henri-Jean	2/12/1832		30/01/1861	15
3	Boucheron Jean	8/10/1829		30/01/1861	27
4	Courtines Paul-Numa	30/06/1830		30/01/1861	9
5	Agissolski Jean-Sylvain	30/01/1830		27/01/1861	32
6	Nolibet Jean-Gabriel-Edouard	24/08/1837		30/01/1861	34
7	Galand Jean-Léopol	6/12/1832		30/01/1861	13
8	Capmarty Jules-Ernest-François	26/02/1834		25/01/1861	7
9	Figues Joseph	20/12/1825		31/01/1861	9
10	Vigneau Pierre	30/08/1828		29/01/1861	25
11	Pucheu Jean Bruno	21/10/1821		27/01/1861	12
12	Maillé Guillaume	27/03/1835		31/01/1861	25
13	Séré Barthélémy	14/09/1826		19/01/1861	14
14	Dallès Joseph	29/01/1829		21/01/1861	38
15	Counord Jean	25/04/1816		17/01/1861	32
16	Métérié Bertrand	20/03/1835		29/01/1861	9
17	Champétie Simon-Paul	9/04/1831		12/01/1861	29
18	Caubit Pierre-Julien	10/01/1832		31/01/1861	21
19	Chaigné Louis	26/10/1826		29/01/1861	8
20	Lassalle Pierre	4/08/1826		31/01/1861	21
21	Dupas Pierre	7/06/1835		31/01/1861	8
22	Bellange Jean-Frédéric	25/12/1828		25/01/1861	8
23	Camus Nathan	21/04/1828		28/01/1861	22
24	Genis Elie	6/09/1827		31/01/1861	17
25	Merle Jean	4/04/1827		28/01/1861	12
26	Bal Pierre-Valmon	22/04/1832		2/02/1861	9
27	Ducourt Jean	27/04/1828		2/02/1861	6
28	Faurou Bernard-Joseph	22/02/1808		29/01/1861	29
29	Drouillard Jean	24/03/1816		24/01/1861	12
30	Castagne Ulysse	20/03/1833		31/01/1861	6

D'après les années de naissance relevées, elles s'étendent entre 1807 et 1837 : cela situe la tranche d'âge entre 23 et 53 ans. Si on considère que les instituteurs sont entrés en formation au plus tôt à 15 ans ; ceux qui sont nés entre 1814 et 1834 appartiennent à la génération Guizot (la majorité). Ces maîtres exercent donc sous le Second Empire et soulignent fréquemment dans leurs écrits, selon Nicolas (2012, p.37), leur appartenance à une génération démarquée par des repères chronologiques précis. Nous verrons comment ces repères - loi Guizot, crise de 1848, loi Falloux - sont autant de jalons perçus comme essentiels.

Grâce au tableau 6 ci-dessous, nous présentons une meilleure lisibilité de l'âge des instituteurs du corpus.

Tableau 6. Age des instituteurs des mémoires de 1860

20/30 ans 1830-1837	30/40 ans 1821-1828	Génération Guizot 1814-1834	40/50 ans 1816	Plus de 50 ans 1807- 1808	Moyenne d'âge
13 soit 43,3%	13 soit 43,3%	26 soit 86,6%	2 soit 6,6%	2 soit 6,6%	32 ,5 ans

Pour l'ensemble des mémoires, les générations 20/30 ans et 30/40 ans sont les plus nombreuses (26 soit 86,6%) avec une moyenne d'âge de 30 ans pour cet échantillon. Les instituteurs qui se sont prêtés à cet exercice d'écriture ont une certaine maturité et une expérience de l'enseignement. Toutefois, les plus jeunes s'engagent activement dans l'épreuve du concours puisqu'ils représentent 43,3%. Pour Nicolas (2004, p.69), ces jeunes maîtres entre 22 et 28 ans manifestent la volonté de se livrer à leur métier avec ardeur mais ne cachent pas leur inquiétude pour le futur. Pour notre corpus, c'est aussi le cas d'après ces extraits.

« Il serait bon de décider qu'un instituteur seul ne peut suffire à la direction de plus de 30 à 40 élèves. » (n°12, p.12, 25 ans) « Donnez de l'homogénéité au cours des écoles, faites en sorte que les maîtres puissent assumer leur tâche. » (n°12, p.14, 25 ans) « Accordez-nous une seule revendication, celle de mener à bien notre tâche sans les entraves que je vous signale. » (n°6, p.34, 23 ans) « Il faudrait à l'instituteur plus d'indépendance afin qu'il eût plus d'influence sur les élèves. » (n°2, p.15, 28 ans)

Les maîtres les plus âgés de notre corpus (à partir de 40 ans) représentent une minorité (4 soit 13%). En revanche, ceux qui ont une longue expérience sont plus nombreux à témoigner de pratiques pédagogiques ou de méthodes. L'auteur du mémoire n°29 (p.7), âgé de 44 ans est le seul à nous livrer un outil : son emploi du temps¹⁴².

« L'instituteur, formé à l'école normale, va enseigner la lecture, l'écriture et le calcul grâce aux méthodes qu'il a reçues. » (n°28, p.9, 52 ans) « Nécessité de mettre entre les mains des instituteurs des précis clairs et méthodiques (...). Les conférences font beaucoup de bien. » (n°1, p.19, 53 ans) « L'instruction primaire n'arrive à un développement satisfaisant que si les maîtres savent utiliser les ouvrages de pédagogie. » (n°15, p.10, 44 ans)

¹⁴² Visible dans ce chapitre

Dans l'ensemble, la moyenne d'âge des instituteurs de notre corpus est de 32 ans et demi, ce qui témoigne d'une population d'enseignants qui a déjà fait quelques preuves dans le métier et qui peut s'exprimer dans les mémoires en connaissance de terrain.

Le concours étant national, nous avons jugé pertinent d'étudier la situation géographique des instituteurs (annexe 1). Ce concours est exclusivement réservé aux maîtres des communes rurales et pour chaque département, le Lot et Garonne ou la Gironde, nous avons relevé la commune de naissance et celle de fonction afin de connaître la mobilité des instituteurs. Cette comparaison entre lieu de naissance et lieu d'affectation montre que la majorité des maîtres (83,3%) répond à la volonté institutionnelle d'être départementale. En effet, seulement cinq instituteurs ont changé de département duquel ils étaient originaires et se sont retrouvés à exercer dans le Lot et Garonne ou en Gironde (mémoires n°1, 2, 9, 16 et 27 grisés dans le tableau en annexe 1). A cette époque, les maîtres restaient donc dans le département où ils avaient passé leur brevet lorsqu'ils pouvaient y trouver un poste. En revanche, trois instituteurs sont restés ou revenus enseigner dans leur commune de naissance (mémoires n°13, 20 et 25 en gras dans le tableau en annexe 1). Il a fallu mener une recherche pour trouver à quel département appartenait les communes car cela n'était pas spécifié dans la déclaration des mémoires. Nous avons également constaté que les noms propres n'étaient pas toujours retranscrits fidèlement au niveau de l'orthographe. Ecriture illisible ou évolution orthographique ? Nous ne savons pas, c'est un constat.

Tableau 7. Nombre de pages dans les mémoires de 1860

Mémoires de 1860				
Moins de 10 pages	Entre 10 et 20 pages	Entre 20 et 30 pages	Entre 30 et 40 pages	Moyenne
10 mémoires soit 33,3%	7 mémoires soit 23,3%	9 mémoires soit 30%	4 mémoires soit 13,3%	17,5 pages

Le nombre de pages n'est pas précisé par les directives ministérielles, l'écart des pages d'un mémoire à l'autre en témoigne : de 6 à 38 pages (tableau 5). Ces écarts s'analysent de plusieurs manières : le délai, le matériel à fournir et le temps à accorder à l'écriture en dehors de la classe. Nicolas (2012, p.13) précise qu'en dépit de ce contraste, ce concours témoigne d'un effort demandé aux maîtres. En effet, la rédaction d'un mémoire s'inscrit dans la durée et participer à son élaboration au cours d'un cheminement est long et sinueux (Guigue-Durning 1995, p.50). Pourtant, certains inspecteurs n'hésitent pas à mentionner qu'un mémoire de 6/12 pages est un travail trop succinct¹⁴³. D'autres en revanche ont conscience de la lourde charge de l'instituteur :

¹⁴³ Voir l'analyse des inspecteurs dans le tableau 15.

« M. l'inspecteur primaire, dans ses visites, reconnaît le travail du maître et l'exécution de ses devoirs. » (n°28 p.7)

Nous avons analysé plus particulièrement notre corpus pour comprendre cette disparité. Nous constatons que parmi les jeunes maîtres (20/30 ans), 8 d'entre eux (soit 26,6%) rédigent un mémoire de moins de 10 pages. Ces maîtres novices ont moins d'expérience et découvrent la réalité du métier. Dans l'étude de Nicolas (2012, p.38), ce sont les maîtres plus âgés (19,3%) qui rédigent des mémoires courts (7 à 8 pages). En revanche, nos résultats montrent que cette même catégorie de maîtres ne se sent pas limitée dans le nombre de pages (12 à 32 pages)¹⁴⁴. Pour Nicolas (2012, p.247), au jeune âge et au manque d'expérience s'ajoute la conscience d'avoir acquis une formation insuffisante. A l'inverse, certains instituteurs n'hésitent pas à écrire de longues pages, alors que Nicolas (2012, p.12) précise avec justesse, que *« pour les maîtres ruraux, il est difficile de sacrifier 50 pages de papier, une plume et de l'encre. »* Nous trouvons cependant dans notre échantillon 9 mémoires (soit 30%) de plus de 25 pages, c'est déjà un sacrifice matériel et temporel pour les instituteurs des campagnes. Le tableau 6 montre le degré d'investissement des maîtres avec une moyenne générale de 17 pages et demie sur le corpus.

D'après l'organisation administrative du concours, la date de clôture est fixée au 3 février 1861. Les instituteurs doivent faire parvenir leur mémoire au chef-lieu départemental, siège de l'inspection académique avant cette date¹⁴⁵. Trois instituteurs rendent leur écrit le 2 février 1861, juste avant la date limite (mémoires n°1, 26 et 27). Quatre s'y prennent à l'avance, entre le 12 et le 21 janvier 1861 (mémoires n°13, 14, 15 et 17). Les autres, la majorité (76,6%), le rendent la dernière semaine de janvier entre le 25 et le 31 janvier. Les délais sont donc respectés.

Tous les mémoires observent la même organisation. La première page signifie l'engagement de l'instituteur public et correspond à une formule type identique dans tous les écrits. Chaque rédacteur de mémoire est tenu de rédiger sur le premier feuillet du manuscrit, une déclaration indiquant son nom, ses prénoms, son lieu de naissance, la commune, le canton, l'arrondissement et le département d'exercice. Cette première feuille permet d'identifier le statut des auteurs. *« Les mémoires seront écrits en entier de la main de l'auteur. La signature apposée au recto de la première page et légalisée par le maire de la commune, sera accompagnée de la formule dont le modèle est ci-annexé. »* (Arrêté ministériel du 12 décembre 1860, article 4).

Je soussigné ... né à... le ... déclare que le présent mémoire est un travail personnel et qu'il a été rédigé en vue du concours ouvert par l'arrêté du Ministre de l'instruction publique en date du 12 décembre 1861.
Signature.

¹⁴⁴ Cela représente environ une moyenne de 23 pages.

¹⁴⁵ Nous avons relevé les dates de signatures dans les mémoires (tableau 5) pour pouvoir faire cette analyse.

Je soussigné Etienne Abel Lévigne, né à Bergerac,
(Dordogne) le 22 août 1807, Instituteur public à Agen,
canton et arrondissement d'Agen, département de Lot-et-Garonne,
déclare que le présent mémoire est mon travail personnel, et
qu'il a été rédigé en vue du concours ouvert par l'arrêté du
Ministre de l'Instruction publique, en date du 12 décembre 1860.

A Agen, le 2 février 1861.

E. Lévigne

Vu pour légalisation de la signature de M. Lévigne,
Instituteur communal à Agen, apposée ci-dessus.



A Agen, le 2 février 1861.

G. Gaudin

Le sujet est écrit en haut de la deuxième page.

Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de vue, de l'école, des élèves et du maître ?

D'après l'intitulé du sujet, nous trouvons en général les trois parties, l'école/le maître/l'élève, traitées séparément mais elles ne sont pas toujours séparées ou énoncées par des titres. Dans notre corpus, 83,3% des mémoires (soit 25/30) respectent le plan. Mais dans le corpus de Nicolas (2004, p.60), 28% des rédacteurs des manuscrits ne respectent pas le triptyque officiel ; il explique ce résultat par le manque de temps pour traiter un si vaste sujet ou par l'incapacité à rédiger de longs développements structurés. Chaque mémoire commence par une introduction et se termine par une conclusion mais ces parties ne sont pas systématiquement mentionnées en tant que telles. Toutefois, elles indiquent assez bien le début ou la fin.

« Pour moi, presque novice dans cette modeste mais noble carrière semée de tant 'aspérités, je viens avec une timide confiance offrir le tribut de ma neuve expérience. » (n°5 p.2)

« Nous venons d'exposer, aussi succinctement que le temps et nos occupations nous l'ont permis, les observations que nous avons faites pendant nos 17 années d'enseignement. » (n°20 p.21)

LES SAVOIRS

Nous recherchons dans ces mémoires, les types de savoirs liés aux contenus de formation. Le sujet oriente la définition des thèmes. Voici les idées que nous avons dégagées à partir de ces trois points de vue.

Du point de vue de l'école : les conditions matérielles, les besoins en matériel pédagogique et la nécessité du mobilier scolaire.

Du point de vue de l'élève : la nécessité de l'instruction et de l'éducation.

Du point de vue du maître : son statut, sa condition sociale, l'enseignement, la pédagogie, les méthodes, les programmes, le rapport à l'inspecteur.

Dans leur récit, les maîtres évoquent leur pratique en s'appuyant sur les textes officiels, les programmes et les méthodes. Nous questionnons les savoirs à travers les programmes afin d'analyser le milieu culturel et pédagogique de l'enseignant. Comment le maître perçoit-il l'exercice de son métier dans le contexte social ? Comment gère-t-il sa pratique au quotidien dans sa classe ? Quelle vision du développement professionnel nous donnent ces mémoires ?

Sur le métier d'enseignant, Jacquet-Francillon (1999, p.13) fait une distinction intéressante pour une époque antérieure à la République, il parle d'« *existence professionnelle* » plutôt que d'« *exercice professionnel* ». Il associe l'« *existence professionnelle* » à la somme des expériences que la corporation accomplit quand elle s'inscrit dans des rapports avec des personnes, des institutions et toute la société proche ou lointaine ; alors que l'« *exercice professionnel* » représente pour lui la

somme des pratiques, des tâches de scolarisation effectuées dans une classe (p.14). Pour comprendre l'histoire des instituteurs et leur « *existence professionnelle* » au sens de Jacquet-Francillon (1999, p.13) il est important en effet de suivre leur vie dans les rapports sociaux et à travers leurs écrits qui représentent leurs modes d'existence.

Jacquet-Francillon (1999) a procédé à une analyse thématique des mémoires¹⁴⁶ :

- A. Les conditions de vie des instituteurs
- B. L'insertion institutionnelle des instituteurs
- C. Les représentations sociales de l'instituteur
- D. Les obstacles à l'instruction
- E. La conduite de la classe (méthodes d'enseignement / programmes / discipline).
- F. Solutions et propositions (bibliothèque / conférences pédagogiques).
- G. Les finalités de l'école (morale / religion). (Jacquet- Francillon, 1999, p.131. Aidé par Ozouf pour la grille)

Par rapport aux thèmes dégagés, nous croisons inévitablement quelques thèmes communs à l'analyse de Jacquet-Francillon : les conditions de vie et les représentations sociales des instituteurs (A et C), la conduite de la classe (E). Ces sujets sont en lien avec notre problématique : sur quels savoirs l'enseignant se fonde-t-il ? Quel impact a le statut du maître sur les savoirs ? Quel rôle joue l'écrit dans son métier ? Comment le maître se positionne-t-il par rapport aux savoirs qu'il transmet ? Entre instruction et éducation, quelle est sa place ? Autant de questions pour cerner le métier du maître et son rapport à la formation.

Pour analyser ces écrits dans leur spécificité, il est important de noter qu'il s'agit d'une réponse ministérielle. Cependant, nous rejoignons l'idée de Nicolas (2012, p.15) : malgré le plan imposé par le ministre, le contenu des mémoires témoigne d'une incontestable liberté d'expression. « *Tout est loin d'être au mieux dans l'instruction primaire ...* » (n°25 p.4) ou encore « *Nous écrivons pour confesser sans amertume les besoins de l'instruction primaire.* » (n°10 p.3) Mis en confiance par l'invitation de leur ministre, les maîtres d'école veulent qu'on agisse en leur faveur (Nicolas, 2012, p.132). Cela se traduit dès l'introduction ou en conclusion :

« *La voix de M. le Ministre s'est fait entendre, elle nous appelle et c'est pour le grand bien de l'instruction primaire.* » (n°8 p.1) « *Tuisses l'appel qui vient d'être fait par notre ministre...* » (n°10 p.3) « *C'est une question qui mérite d'être traitée par une plume plus habile que la mienne et désirant répondre à la bienveillance de M. le Ministre, nous allons essayer de dire notre besoin.* » (n°21 p.2) « *Chacun doit répondre de son mieux au bienveillant appel de M. le Ministre.* » (n°3 p.27)

¹⁴⁶ Corpus de 248 mémoires de 1860 prélevés dans 14 académies et 25 départements étudiés par Jacquet-Francillon (1999).

Savoirs de l'institution

Nous analysons en premier lieu, les savoirs véhiculés par le cadrage officiel. Procédé : nous avons comptabilisé la présence de références officielles dans les écrits : 14 mémoires sur 30 citent les lois ou décrets, soit 46,6%. Puis nous avons pris soin de noter chaque loi, sa réforme et les raisons pour lesquelles celles-ci sont mentionnées par les maîtres. Dans ce tableau 8, nous présentons les réformes dans l'ordre chronologique afin de cerner l'évolution du métier.

Tableau 8. Analyse des textes officiels (1833-1860)

Instructions officielles	Réformes	Motif(s) évoqué(s)	N° et fréquence
Loi Guizot 1833	Traitement de l'instituteur et maison d'école	Local de l'instituteur non convenable (habitation et tenue d'école). Mobilier non approprié et traitement insuffisant.	n°3 (1 fois) n°4 (1 fois) n°8 (1 fois) n°9 (1 fois) n°25 (2 fois)
Loi du 15 mars 1850 (Falloux)	Programmes et traitement de l'instituteur	Volonté d'enseigner les matières fondamentales. Impulsion de l'instruction primaire. Traitement de 600F trop faible et demande de local convenable. Loi à réviser par le gouvernement.	n°3 (2 fois) n°7 (1 fois) n°12 (1 fois) n°14 (2 fois) n°15 (2 fois) n°18 (2 fois) n°24 (1 fois) n°25 (1 fois)
Loi de 1853	Inspection primaire	Accueil favorable de cette loi.	n°7 (1 fois)
Circulaire du 15 décembre 1854	Statut des instituteurs	Meilleure position des suppléants.	n°1 (1 fois) n°4 (1 fois) n°12 (1 fois)
Loi de 1860	Statut des instituteurs	Dépendance du curé négative pour le maître.	n°3 (1 fois) n°10 (1 fois)
Circulaire du 21 mai 1860	Les bibliothèques	Nécessité d'avoir des livres.	n°20 (1 fois)

Qu'est-ce que les instituteurs recherchent en citant les textes officiels ? Quels types de sources utilisent-ils ? Et comment ? Ces textes se situent entre 1833 et 1860 et concernent pour l'essentiel la condition de l'instituteur : le logement, le matériel pédagogique, les programmes, le statut. Ils évoquent la représentation de leur métier à travers des conditions particulières.

Dans chacun des mémoires, la fréquence d'utilisation se situe entre 1 et 3 références : seulement 2 mémoires citent 3 fois les textes officiels ; 6 mémoires les citent 2 fois ; et 6 autres 1 fois. Le mémoire n°25 par

exemple cite trois fois les textes en mentionnant deux lois distinctes et en évoquant des motifs différents.

« La loi du 28 juin 1833 fut accueillie avec une vive satisfaction et c'est grâce à sa rigoureuse impulsion que l'instruction primaire a fait des progrès. » (n°25 p.3) « La loi du 28 juin 1833 n'assurait aucun minimum de traitement. Les législateurs le comprirent et la loi organique de 1850 combla le vide qui existait dans celle de 1833 en assurant aux instituteurs un traitement de 600^f. » (n°25 p.10) « L'article 37 de la loi du 15 mars 1850 oblige chaque commune à fournir un local convenable » (n°25 p.4)

Il en est de même pour le mémoire n°3 qui évoque à la fois les programmes, les locaux et l'influence du curé en citant trois dates différentes. Entre 1833 et 1860, les maîtres signalent des problèmes récurrents ; en s'appuyant sur les textes, ils donnent du poids aux difficultés soulevées.

« Au lieu de diminuer le programme, les législateurs de 1850 auraient dû plutôt l'augmenter. Il ne peut pas être permis à un instituteur d'ignorer l'histoire et la géographie de son pays, les éléments de mathématiques et les notions les plus usuelles de sciences physiques et naturelles. » (n°3 p.23)
« La loi de 1850 comme celle de 1833 impose à chaque commune d'entretenir au moins une école primaire. » (n°3 p.7) « La législation de 1860 a mis l'école sous la protection des hommes les plus influents de la commune : le maire et le curé. Mais ils ont été plutôt des surveillants des instituteurs que des protecteurs de l'école. » (n°3 p.5)

En effet, les textes officiels peuvent être cités pour montrer que les maîtres connaissent les textes ou pour appuyer un fondement ; ils représentent en cela un savoir.

« En vertu de l'article 37 de la loi du 15 mars 1850, une école publique doit être tenue dans un local convenable fourni par la commune. » (n°18 p.3) « Un décret du 29 décembre dernier a supprimé les instituteurs suppléants. » (n°1 p.15) « Des prescriptions ont déjà fait connaître les conditions dans lesquelles les maisons d'école devraient être établies, soit pour la salle d'école soit pour le logement de l'instituteur. » (n°4 p.7) « Selon l'expression de M. Fortoul dans la circulaire aux préfets du 31 décembre 1854 : Un instituteur s'attachera à sa laborieuse profession s'il est assuré de trouver, du moins après les

fatigues de la classe, le modeste bien-être que lui assure à lui et sa famille une habitation simple. » (n°15 p.5)

En 1860, les instituteurs n'hésitent pas à mentionner des lois antérieures, notamment celle de 1833 (citée par 5 mémoires). Ils font ainsi référence aux formations antérieures.

« La loi Guizot prescrit aux communes de fournir à l'instituteur un local convenable tant pour son habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et le traitement. » (n°9 p.2) « Un certain nombre de lois et particulièrement celle du 15 mars 1850 ont imprimé l'impulsion de l'instruction primaire. » (n°24 p.4) « La loi de 1853, en créant le service de l'instruction primaire a tenté d'atteindre le but qu'elle s'était fixée. » (n°7 p.2)

« La législation de 1850 a mis l'école sous la protection des hommes les plus influents de la commune : le maire et le curé. Jusqu'il m'est permis aujourd'hui de dire toute ma pensée et de faire connaître le fruit de mes observations, je dois dire que si le maître et le curé ont compris leur mission, s'ils ont encouragé par leur bonne parole, ils ont été plutôt des surveillants des instituteurs que des protecteurs de l'école. » (n°3 p.11) « La nouvelle loi organique du 15 mars 1850 a l'avantage de faire disparaître la divergence d'action des autorités locales. Sous son égide, l'instituteur voit ses efforts couronnés de succès. » (n°7 p.3)

Ce retour en arrière permet de témoigner des avancements. En effet inspirés par le contenu des textes officiels marqués par l'épreuve d'une réalité vécue (Nicolas, 2012, p.26), les maîtres s'appuient sur les lois qui donnent un sens à leur métier. La définition des programmes en matière d'enseignement est généralement dictée par le gouvernement (Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006, p.355). Les instituteurs se servent des instructions officielles pour plusieurs raisons. C'est pour certains un moyen de remercier ou de louer les autorités.

« Le décret améliorant la position des instituteurs suppléants et la circulaire du 15 décembre 1854 de son Excellence Monsieur le Ministre, sont une nouvelle preuve de sollicitude. » (n°4 p.2) « La loi organique du 15 mars, en assurant un traitement de 600^f aux fonctionnaires de l'enseignement primaire a manifesté l'ardente sollicitude du gouvernement. » (n°7 p.9) « Nous le disons avec bonheur, la circulaire aux préfets du 15-12-1854 peut servir de titre de noblesse aux instituteurs. » (n°12 p.7) « Monsieur le Ministre, dans sa constante sollicitude pour l'instruction du peuple, a fait connaître par la circulaire du 21 mai 1860 tout l'intérêt qu'il attache à l'acquisition d'ouvrages pouvant

alimenter l'esprit. C'est dans les bibliothèques communales que les élèves trouveront, sans risque d'être égarés, les ouvrages propres à développer leur intelligence. » (n°20 p.8)

Pour d'autres maîtres, au contraire, c'est une façon de s'appuyer sur un discours institutionnel pour exprimer leur mécontentement sur différents points de vue qui constituent des obstacles au quotidien.

La condition matérielle

La loi Guizot a-t-elle reçu sa pleine exécution ? Combien reste-t-il de maisons d'écoles construites pour cette destination ? » (n°9 p.2) « La position de l'instituteur a été déterminée d'une manière précise par la loi du 15 mars 1850. Tout instituteur public se trouve avoir maintenant un traitement qui ne peut être inférieur à 600^f. » (n°18 p.15) « La loi du 15 mars 1850 n'est rien moins que favorable aux instituteurs. Faite au lendemain d'une crise, cette loi n'a plus aujourd'hui de raison d'être. Elle n'est plus digne d'un gouvernement aussi solidement établi que celui de la France. » (n°14 p.29)

Le statut

« C'est surtout la dépendance servile à laquelle la loi de 1860 oblige l'instituteur à l'égard du curé qui est mortelle pour l'instruction primaire et la dignité du maître. » (n°10 p.14) « Puisqu'il m'est permis aujourd'hui de dire toute ma pensée, je dois dire, sur la loi de 1850, que le maître et le curé n'ont pas compris leur mission. » (n°3 p.5)

Les programmes

« La loi du 15 mars 1850, en circonscrivant le cadre des matières a rendu le plus éminent service à l'instruction primaire. Il est donc à souhaiter qu'il ne soit fait aucun changement aux dispositions de l'article 23 de la loi précitée. » (n°12 p.12) « Tout enseignement primaire, en rapport avec les besoins du temps, doit comprendre parmi les matières obligatoires indiquées dans l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 la géométrie pratique comprenant des notions suffisantes sur l'arpentage, le dessin linéaire, des notions élémentaires sur l'agriculture, le chant. » (n°15 p.22)

D'après l'examen de ces mémoires, les maîtres ont la connaissance du cadrage officiel qui régit leur métier et leurs pratiques pédagogiques. Le rôle des instructions officielles est ici celui de ressources et d'appui pour définir les problèmes posés par l'institution. A travers ce discours officiel, les manuscrits reflètent « les représentations de l'institution scolaire et de la société enseignante sous le Second Empire et celles d'un idéal, d'une prise de conscience et d'une évolution des sensibilités au cours du 19^e siècle » (Nicolas, 2012, p.21).

Nous présentons les conditions matérielles car elles sont déterminantes quant à l'organisation du métier. D'une part, elles sont très présentes dans les premières parties des mémoires et d'autre part, elles décrivent le contexte qui permet de comprendre la situation de l'enseignement de l'époque : « *Dans plusieurs communes, le local de l'école n'est pas propriété communale, aussi est-il rarement bien approprié à sa destination.* » (n°25 p.4)

Nous partons du principe que les conditions matérielles ont un impact sur la transmission du savoir, lien direct avec notre problématique.

Nous dressons le tableau 9 pour montrer les conditions matérielles précaires. A la lecture des mémoires, nous avons relevé le matériel le plus souvent cité comme nécessaire et nous l'avons classé dans différentes catégories qui reviennent fréquemment.

Tableau 9. Conditions matérielles des instituteurs en 1860

CONDITIONS MATERIELLES 1860			
Matériel	N° des mémoires	Nombre de mémoires	Pourcentage
Préau	1-3-6-7-16-17-19-23-28	9	30%
Bancs et tables	1-13-16-17-19	5	16,6%
Estrade/Bureau	1-13-16-17-28-29	6	20%
Tableaux lecture/calcul	1-16-17-22-23	5	16,6%
Livres/Bibliothèque	1-4-6-8-9-12-13-17-19-20-23	11	36,6%
Cartes géographiques	1-6-13-17-28-29	6	20%
Système métrique	1-6-7-12-13-17-22-29	8	26,6%
Salle exigüe	2-3-4-5-7-9-15-18-22-23-25	12	40%
Cour de récréation	3-5-6-15-29-30	6	20%
Jardin	1-4-5-9-17-20-21-23-26-29	10	33,3%
Hygiène	1-2-3-5-7-12-15-16-17-18-19-20-22-23-25-27-28-29-30	19	63%
Logement du maître	3-4-6-8-14-15-20-22-25	9	30%

Une majorité de mémoires (90%) note les aspects défectueux et les manques ; seulement trois mémoires n'en font pas état et ne figurent pas dans ce tableau (n°10, 11 et 24). Les instituteurs dénoncent dès les premières pages la précarité des locaux ainsi que l'intolérance au bruit liée à la construction des bâtiments.

« Ce qui nous a frappé en premier lieu, c'est l'irrégularité, l'insuffisance, l'état matériel des bâtiments destinés aux écoles. » (n°12 p.5) « Pour que l'école ait de l'attrait pour les enfants, il faut qu'elle soit un modèle de propreté, de simplicité et d'ordre. » (n°20 p.2) « L'école doit être l'asile du silence et du recueillement c'est-à-dire une habitation isolée des autres maisons du village, éloignée du bruit. » (n°23 p.3)

Mayeur (2004, p.392) précise que, pour l'époque, « *l'existence d'une école ne suffit pas, il reste à la meubler et à l'entretenir.* » Il faut aussi noter d'après Grèzes-Rueff et Leduc (2007, p.77) qu'en 1860, 28% des écoles primaires publiques ne sont pas la propriété de la commune ; celle-ci les loue ou les emprunte. Pourtant l'arrêté ministériel du 14 juillet 1858 impose aux communes de présenter des plans lorsqu'elles demandent des subventions pour construire ou réparer leur école. En outre, ces textes exigent la visite de l'inspecteur primaire pour vérifier la conformité (Nicolas, 2004, p.189). Or, les conditions restent difficiles et les textes non appliqués. D'autres difficultés sont liées au bruit et à l'insuffisance qui gênent le bon fonctionnement de la classe.

« L'instituteur est obligé de placer 50 élèves dans une chambre à peine suffisante pour en recevoir une trentaine. Le malheureux instituteur se décourage. » (n°3 p.9) « Les difficultés naissent de l'emplacement de l'école, de l'exigüité des salles, d'un mobilier insuffisant, du grand nombre d'élèves, de la privation d'une cour avec des lieux d'aisance et enfin du mélange des deux sexes. » (n°5 p.3)

Les instituteurs font état dans leurs écrits de l'exigüité des salles (40%) en raison du grand nombre d'élèves et n'hésitent pas à donner les dimensions des salles pour montrer les disproportions.

« Je fais la classe sur une surface de 65m² dans une commune de 1 500 âmes. » (n°7 p.4) « La salle doit contenir pour chaque élève 1m² et 4m³ d'espace. » (n°1 p.6) « La salle pour les élèves est presque toujours exigüe de moitié. » (n°3 p.8) « Les dimensions de la classe doivent être proportionnées à la population scolaire. » (n°15 p.3) L'étroitesse des locaux est également notée : « Je désirerais voir figurer une petite salle où les enfants de la campagne déposeraient leurs provisions et prendraient leur repas. » (n°15 p.6)

Les maîtres proposent des solutions concrètes pour gérer l'organisation spatiale : « *Un pas-perdu au corridor aurait aussi son utilité pour recevoir les paniers, les sabots, les parapluies qui encombrent une salle déjà trop étroite.* » (n°7 p.6) Ces solutions témoignent d'une réflexion qui favoriserait l'apprentissage des élèves.

A travers ce contexte, pour Nicolas (1994, p.113), les maîtres expriment leur aspiration à de meilleures conditions d'exercice de leur métier et à une reconnaissance de leur travail et de leur rôle social. Les instituteurs veulent être entendus sur ces problèmes qu'ils vivent au quotidien et n'hésitent pas à les mentionner.

« La maison d'école ne doit pas être disposée d'après les caprices de l'architecte du lieu mais prescrite par un plan conçu et arrêté depuis

longtemps. Je puis dire que nos écoles ne sont pas dans un état de régularité et d'utilité. » (n°6 p.24) « La maison d'école doit disposer d'une vaste étendue de terrain, premier champ de connaissances que les enfants doivent acquérir. » (n°26 p.8) « Il est impossible d'obtenir les résultats qu'on pourrait se promettre quand les efforts et la volonté des maîtres se voient paralysés par des obstacles matériels. » (n°5 p.3)

Le concept de maison d'école se précise au cours du 19^e siècle, incluant non seulement la salle de classe et son mobilier, le logement du maître mais également les extérieurs, jardin, cour et préau. Cependant, Nicolas (2012, p.22) note que les réalisations sont souvent en-deçà des normes préconisées par l'Etat ; « les locaux scolaires représentant un enjeu politique et social. » (2004, p.130) Nous pouvons en effet lire que les normes d'hygiène sont difficilement respectées.

« Il n'a pas été tenu compte d'une foule de conditions : ni de l'espace qui est nécessaire aux mouvements, ni du volume d'air indispensable à la santé, ni de l'exposition et de l'isolement du local. » (n°18 p.5) « Le premier devoir d'une commune est de doter l'école d'un local sain et vaste. » (n°3 p.9)

Mais le problème qui revient le plus souvent, c'est le manque d'hygiène et de propreté (retrouvé à 63% dans les mémoires) : « les besoins en matière d'hygiène réclament de la part des instituteurs une sollicitude constante et éclairée. » (n°16 p.5) En effet, ils signalent à plusieurs reprises que « les maisons d'école n'ont pas toutes les conditions désirables d'hygiène et de salubrité. » (n°2 p.7) Ces mauvaises conditions entraînent des problèmes de santé soulevés dans plusieurs mémoires; la préoccupation majeure étant l'aération et la ventilation de la classe.

« Les enfants manquent d'air, ils sont entassés les uns sur les autres au détriment de leur progrès et de leur santé. » (n°23 p.9) « La salle d'école ne remplit pas ainsi suffisamment les conditions d'hygiène exigées pour la santé des enfants. » (n°25 p.4) « Tout le monde voit d'ailleurs que les mauvais gaz qui se dégagent par suite de la transpiration de tant d'enfants réunis pêle-mêle dans une chambre trop petite et où l'air ne se renouvelle que lentement peuvent occasionner les grands accidents et compromettre pour toujours la santé des élèves et du maître. » (n°3 p.9)

Certains mémoires sont particulièrement sévères tant l'enjeu de l'instruction est mis à mal compte tenu de ces conditions difficiles. Les maîtres espèrent ainsi par leur écrit influencer les autorités.

« Les dangers que court la santé d'un enfant dans une salle étroite où respirent tant d'élèves, l'instruction est une *souffrance*. Et même l'instituteur le plus dévoué ne peut pas voir ses efforts couronnés de succès. » (n°5 p.7) « L'emplacement est trop *étroit*, le *volume d'air* trop dense nuit à la santé, les mouvements deviennent difficiles et s'opèrent *bruyamment*. » (n°7 p.4) « Les salles de classes sont *exiguës*, mal *aérées* et assez souvent mal *exposées*. » (n°9 p.7) « La salle d'école ne réunit pas les conditions de *salubrité* et d'*hygiène*. » (n°19 p.3) « La salle de classe doit être vaste, *aérée* et *chauffée* convenablement. » (n°23 p.3) « L'air introduit dans l'école est très *malsain*, sans compter que les abords de la classe ne sont nullement dégagés. » (n°15 p.4) « L'école devrait avoir plusieurs ouvertures afin de pouvoir *renouveler l'air* au moins deux fois par jour. » (n°17 p.3) « Nous désirerions qu'il fut prescrit de donner à la classe des proportions *spacieuses* et que l'atmosphère pût être facilement renouvelée. » (n°18 p.6)

Pourtant les autorités sont au courant de ces difficultés puisque la circulaire du 30 juillet 1858 avait pris acte des normes de construction des maisons d'école : « La première chose à rechercher pour l'établissement d'une école, c'est un lieu central, facile d'accès et bien aéré. Il faut que l'aire de la classe ait autant de mètres carrés que d'élèves et que la hauteur sous plafond soit d'au moins 3,50m. » (BAMIP, 1887, n°103, p.187) Le maître du mémoire n°27 souligne ce problème dès l'introduction (p.2) : « la maison d'école n'est-elle pas l'atelier de l'instituteur, le lieu dans lequel sont réunis tous les objets qui lui sont nécessaires ? » Cette conception de maison d'école oblige l'instituteur à partager son espace ainsi que la conséquence de la présence d'autrui. L'hygiène souvent traduite par le manque d'aération dans les classes est énoncée comme « une condition nécessaire si l'école veut atteindre un certain degré de prospérité. » (n°7 p.3) « Comme une litanie revient la nécessité de bien aérer, quelle que soit la température extérieure. » (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.99) Nicolas (2012, p.23) a également noté que les mémoires de son corpus sont riches en détail concernant l'hygiène. Etant donné que la salle de classe et le logement de l'instituteur se trouvent dans le même emplacement, les maîtres exposent les gênes occasionnées pour leur environnement professionnel : « souvent, l'instituteur est étroitement logé. » (n°6 p.25) La disposition des locaux n'autorise pas toujours pendant la classe la coupure entre la communauté-scolaire et la vie privée du maître (Nicolas, 2004, p.127). Les maîtres dénoncent en effet les conditions de leur logement : souvent étroit et insalubre (30%). Ils s'appuient pour cela sur la loi pour défendre leurs locaux.

« La commune doit fournir à l'instituteur un **local convenable** tant pour son habitation que pour la tenue de l'école. » (n°20 p.7) « Il faut que l'instituteur ait à sa disposition un **logement propre et commode**. » (n°1 p.16) « Condamner l'instituteur à habiter une maison **incommode** ou **insalubre**, ce serait porter atteinte dans un temps plus ou moins long à sa santé. » (n°22 p.7)

La Commune est redevable d'un logement convenable à l'instituteur (loi Guizot) mais à la lecture des mémoires, il s'agit souvent d'un local rudimentaire. Ils mettent en cause les autorités.

« *Pleine de sollicitude et de vigilance pour les intérêts de l'instruction primaire, l'autorité supérieure se montre, il faut dire, trop indulgente à l'égard des administrations locales à l'endroit de la salle d'école et du logement qu'elles fournissent à l'instituteur. Son logement personnel n'est-il pas un inconvénient grave qui compromet sa dignité et la considération dont doit jouir l'instituteur ?* » (n°14 p.5) « *Nulle part, le logement de l'instituteur ne remplit des conditions convenables. Nous appelons l'attention du **gouvernement** sur ce point.* » (n°19 p.7) En résumé, ils font état d'un constat délicat : « *Malgré la bonne volonté de tous, enfants et instituteurs souffrent des conditions matérielles.* » (n°23 p.10)

En fait, la salle de classe unique des écoles rurales est le plus souvent au départ un local d'habitation ou professionnel (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.74), la classe se confond alors avec le logement de l'instituteur.

Le difficile contexte socio-économique étant décrit, il va s'en dire que les besoins matériels qui sont énoncés dans les écrits occupent une place centrale. Comment transmettre des savoirs dans ces conditions ?

A la lecture des mémoires, pour Jacquet-Francillon (1999, p.129), « les instituteurs n'ont pas écrit pour concourir mais plutôt pour exposer leurs aspirations et les difficultés de la vie sociale et matérielle. » Nous rejoignons son point de vue, les instituteurs veulent davantage se faire entendre en utilisant l'écrit :

« *Nous ne croyons pas qu'un état de choses aussi **fâcheuses** doive se prolonger.* » (n°24 p.7) « *Un **bon matériel** d'enseignement est surtout indispensable dans une école rurale où le maître est seul pour enseigner à tous les degrés d'instruction.* » (n°19 p.3)

Les maîtres sont également conscients du bien-être de leur école qui est lié en premier lieu au matériel ; en effet, pour travailler de façon efficace, l'enfant doit se sentir bien dans son milieu. « *Les enfants*

doivent se plaire dans la salle d'école, et qu'ils y trouvent tout le bien être désirable. » (n°1 p.6) « L'école doit plaire aussi à l'instituteur. » (n°23 p.7)

Pour le matériel de classe, les instituteurs ne disent pas ce qu'ils possèdent mais surtout ce qu'ils devraient avoir. Pourtant la loi du 15 mars 1850 (article 37) demandait aux communes de fournir à l'instituteur un mobilier de classe.

« Pour enseigner avec fruit, l'instituteur a besoin d'un mobilier approprié. Dans une école où les élèves sont sans cesse dérangés, le travail ne s'y fait pas avec succès. » (n°2 p.6)

Malgré les dispositions de cette loi, ils font souvent une énumération du matériel nécessaire au fonctionnement de la classe :

*« Le mobilier, pour être complet, doit être composé des objets ci-après : **bancs et tables** en nombre suffisant, une **estrade** avec siège et **table pour le maître**, autant de **tableaux noirs** qu'il y a de division parmi les élèves. Chaque tableau aura une boîte pour la craie, une éponge, une baguette pour montrer. Des ardoises en nombre suffisant avec crayons et porte-crayons. Un **bouclier compteur** avec des règles de différentes longueurs pour pousser les boules, **les poids et mesures** en usage. (n°1 p.9) « L'intérieur de l'école doit être muni de son mobilier : un crucifix, le buste de l'empereur, une **estrade**, une certaine quantité de **tables-pupitres** suivant le nombre d'élèves, la collection des **poids et mesures** et une **méthode de lecture**. » (n°17 p.4) « Un **bureau**, des **cartes**, les **tableaux d'honneur**, l'emploi du temps, le règlement, l'histoire sainte, les maximes utiles en gros caractère. » (n°1 p.10)*

Le matériel cité le plus souvent comme indispensable et absent, c'est l'estrade (20%), le bureau, les tables et les bancs (16,6%) pour ce qui concerne le mobilier. Avant 1850, dans les salles de classe où les élèves devaient parfois écrire sur leurs genoux, il y avait « des éléments immuables comme l'estrade et le bureau du maître » (Mayeur, 2004, p.396). Pour Nicolas (2004, p.197), l'estrade, partie surélevée, représente le symbole d'autorité du maître qui domine les élèves. Sur le plan pédagogique, les tableaux de lecture, écriture et calcul font défaut (16,6%).

*« Des **tableaux de lecture**, des modèles variés d'écriture, des tableaux pour le calcul, une **bibliothèque**, un poêle ou une cheminée. » (n°1 p.9) « Le matériel de la classe doit comprendre une **estrade**, une pendule, les **tableaux de lecture et de calcul**, la table de multiplication en gros caractères, **les bancs et les tables** nécessaires. » (n°16 p.3) « L'école*

sera pourvue de tout ce qui peut hâter les progrès de l'élève : méthode de lecture, tableaux noirs, mesures usuelles. » (n°23 p.5)

L'enseignement du système métrique est noté déficient en raison de l'absence de matériel de mesure pour les mathématiques (26,6%). Le tableau mural de mesures fait partie du mobilier des salles de classes mais ne permet pas les exercices pratiques de pesage. Il existe en 1860 un petit meuble portatif¹⁴⁷ contenant 70 objets de mesures mais sa diffusion est restreinte (Nicolas, 2004, p.219).

« Sous le rapport du matériel, je remarque tous les jours l'absence d'un nécessaire métrique. L'explication du système est infructueuse sans cet appareil. » (n°7 p.4) « Nous demandons que toutes les écoles soient pourvues de l'excellent nécessaire métrique Carpentier ou autre. Un objet si éminemment utile doit faire partie du matériel obligatoire des écoles. » (n°12 p.23) « Ensuite...un nécessaire Carpentier ou autre collection moins onéreuse de mesures métriques et des instruments de physique : baromètre et thermomètre. » (n°6 p.27)

Marie Carpentier est citée à plusieurs reprises dans les mémoires car elle est l'auteur d'ouvrages qui privilégient les apprentissages par la découverte et la manipulation.

Pour la géographie, les instituteurs signalent le manque de cartes (20%), instruments indispensables pour enseigner cette matière.

« Toute école doit être pourvue d'un bureau, d'un nombre suffisant de tables et de bancs, du système métrique, de quelques cartes de géographie et d'une armoire pour contenir des livres. » (n°13 p.5) « Pour les petits enfants, nous avons besoin de cartes, des gravures historiques et murales, attrayantes avec des couleurs. » (n°6 p.28) « La salle de classe doit être équipée des principales cartes géographiques (n°17 p.4)

Les mémoires mentionnent l'utilité d'une bibliothèque scolaire garnie de livres (36,6%). Mais sous le vocable de bibliothèque, ils parlent aussi d'armoire nécessaire pour garder les traces du passé, tels les registres, la correspondance de l'inspection et les documents de leurs prédécesseurs (Nicolas, 2004, p.206).

« Il serait bon que chaque commune fut pourvue d'une petite bibliothèque. » (n°25 p.5) « Chaque commune en outre devrait avoir une bibliothèque publique abondamment pourvue de bons ouvrages. » (n°9

¹⁴⁷ Créé en 1860 à l'initiative de l'inspecteur de l'instruction primaire de Boulogne.

p.7) « Pour l'intérieur de l'école, que puis-je désirer ? Oh ! La **bibliothèque** ! » (n°6 p.26) « Ne serait-il pas utile que chaque école fut munie d'une vitrine ou **bibliothèque** dans laquelle seraient serrées les archives, les papiers et les **livres**. » (n°23 p.6) « Une **armoire** pour les livres et les cahiers... » (n°1 p.10)

En même temps que se déroule cette enquête, le ministre Rouland commence la mise en place de bibliothèques scolaires destinées aux adultes. Selon l'étude de Mayeur (2004, p.309), le ministère les soutient pour un crédit annuel de 200 000 francs mais les crédits s'étiolent et le nombre de bibliothèques finit par diminuer. Le corollaire de l'absence de bibliothèque, c'est le manque de livres dans les classes ; celui-ci se fait durement ressentir.

« Les élèves manquent le plus souvent de livres, nous trouvons il est vrai des livres de lecture mais nous remarquons l'absence complète de livres de **grammaire, d'arithmétique, de géographie...** » (n°17 p.3) « Parmi les livres ne serait-il pas nécessaire d'établir l'**uniformité** dans les cours de l'instruction primaire ? » (n°8 p.3). « Toute école publique devrait être pourvue d'une **bibliothèque** placée sous la garde de l'instituteur avec des **livres** confiés à ses soins. » (n°18 p.20)

Les maîtres sollicitent les autorités et demandent : « des livres recommandés par les protecteurs de la capitale, dont ils ont calculé toute la salubre influence. » (n°6 p.26) ; ils s'en remettent également à la commune qui « trouvera toujours assez de ressources pour acheter de bons livres. » (n°5 p.24) Le développement des bibliothèques municipales étant plus tardif (à partir de 1880) les instituteurs ne peuvent donc pas en bénéficier. Néanmoins, c'est la période où se développent les entreprises Larousse et Hetzel à travers lesquelles une nouvelle pédagogie commence à s'exprimer.

Au regard de ces réclamations, de nombreux mémoires signalent que « le matériel de l'école doit être au complet afin de faciliter à l'instituteur les moyens d'accomplir sa tâche. » (n°21 p.8) Le mobilier scolaire constitue en effet un reflet de la pédagogie, si rudimentaire que soit son installation (Mayeur, 2004, p.392).

Lorsque le matériel est présent dans l'école, « Il est trop souvent dans un état de délabrement. » (n°10 p.5) ou bien « Les tables sont généralement mal construites et les bancs trop hauts ou trop bas. » (n°19 p.3) Mais le manque de moyen est toujours en cause « Le papier, l'encre, les plumes sont pour certains pères de famille des charges qui quelquefois sont la cause du manque absolu de l'élève à l'école. » (n°17 p.4) C'est là tout le matériel de classe évoqué mais le nécessaire pédagogique ne s'arrête pas à l'intérieur de la classe.

Les instituteurs réclament un espace à l'extérieur : « *il faudrait que les élèves ne prennent pas leur récréation dans leur salle de classe.* » (n°2 p.7) La prévision d'un lieu en dehors de la salle de classe (cour, préau, hangar) est un problème soulevé dans une bonne partie des mémoires (30%) pour plusieurs raisons :

« Une cour est indispensable pour que le maître puisse facilement et à tous les instants surveiller les enfants pendant les récréations. Dans cette cour doivent être construits les cabinets d'aisance et un préau. » (n°3 p.10) *« Cette cour où les élèves prennent leur récréation sous un œil vigilant est d'une grande utilité. »* (n°5 p.9) *« Une autre chose utile est un hangar ou préau où les enfants peuvent prendre leur repas sous la surveillance immédiate du maître où ils peuvent se récréer pendant les jours de pluie. »* (n°17 p.5) *« La salle de classe sert de préau, on ne trouve presque nulle part un préau couvert. »* (n°19 p.3) *« La privation d'un préau ou hangar pour les récréations est un tourment pour le maître. »* (n°7 p.5) *« Il devrait être construit un hangar assez spacieux pour y abriter les enfants dans l'intervalle des classes lorsque le mauvais temps empêche les récréations. »* (n°16 p.4)

La récréation est pour les maîtres de l'époque indispensable à la détente et à la santé des élèves (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.345). Suite à cette enquête du ministre Rouland, à propos de la cour de récréation, la surveillance des maîtres est rediscutée pour les locaux mal conçus (Crubellier, 1993, p.124) Pour les instituteurs, la cour de récréation ou un espace prévu à cet effet fait partie du mobilier indispensable pour réaliser un enseignement dans de bonnes conditions.

« Le mobilier doit contenir un préau. » (n°1 p.6) *« Je voudrais aussi que l'acquisition d'une cour fermée fut imposée. »* (n°15 p.7) *« Souvent dans le mobilier, la cour, le préau et les autres corps de logis manquent. »* (n°6 p.25)

Dans les milieux ruraux, les instituteurs réclament des jardins (33,3%).

« Le mobilier doit contenir un champ pour la culture et un potager. » (n°1 p.6) *« Beaucoup d'écoles n'ont pas de jardin, l'utilité en est pourtant reconnue. »* (n°4 p.7) *« Il serait bon aussi qu'un petit jardin soit attenant à la maison d'école. »* (n°5 p.10)

L'instruction du 31 décembre 1847 recommandait l'annexion d'un jardin aux écoles rurales, cela reste, en 1860 un des grands sujets qui préoccupe les instituteurs. L'enseignement agricole faisant partie de la vie de ces maîtres ruraux, ils considèrent ces espaces comme le mobilier

indispensable de l'école. Ces espaces représentent leur « *champ de compétence en matière agricole* » souvent acquise de leur propre formation (Nicolas, 2004, p.198).

*« Un **jardin** serait bien nécessaire comme moyen d'enseignement et comme ressource pour son alimentation. » (n°23 p.8) « Chaque école rurale devrait avoir un petit **champ**, un **verger** et un **potager** où seraient pratiquées les diverses branches de l'enseignement agricole. » (n°9 p.6) « Il est encore une chose utile que je voudrais voir se réaliser : l'instituteur communal devrait avoir à sa disposition **25 ares** de terrain. » (n°17 p.5) « Ce qui manque dans la plupart des écoles, c'est une assez grande quantité de **terres** pour enseigner l'agriculture. L'instituteur pourrait proposer à ses élèves des problèmes à résoudre sur toutes les richesses de l'agriculture. » (n°21 p.8) « Ce petit **jardin** pourrait bien devenir une **école d'horticulture**. » (n°5 p.10)*

La demande d'un jardin relève d'une triple visée selon Nicolas (2012, p.30) et aussi selon nos extraits de textes de mémoires : la formation agricole pratique des élèves, l'autosubsistance du maître et de sa famille et la détente après la classe. La liste du matériel est longue et constitue un réel frein au quotidien : *« Il nous faudrait **un volume** si nous voulions exposer toutes les misères morales dont l'instituteur est abreuvé, dans le pénible exercice de ses fonctions. » (n°14 p.31)*

Toutefois les instituteurs n'hésitent pas à s'adresser à la hiérarchie dans leurs écrits, de façon directe ou indirecte :

*« Le maître profiterait de la présence des autorités civiles pour leur révéler leur **besoin matériel**. » (n°5 p.27) « Il serait à désirer que les prescriptions de M. le Ministre à cet égard fussent scrupuleusement exécutées. » (n°9 p.7) « Pourquoi n'existerait-il pas un **plan modèle** sur lequel on devrait se baser pour construire une maison d'école ? » (n°5 p.14) « Les plans du local sont soumis à l'approbation de l'autorité compétente mais l'exécution n'est pas toujours **conforme** ou elle reste incomplète. » (n°7 p.3) « Il est rare de rencontrer une belle salle d'école. » (n°5 p.5) « La première chose à rechercher, Monsieur le Ministre, pour l'établissement d'une école, c'est un **lieu central**, d'un accès facile et bien aéré. » (n°15 p.2)*

Jacquet-Francillon (1999, p.134) constate pour l'analyse de son corpus que le thème de la condition matérielle est exprimé sous la forme d'un discours de protestation. C'est vrai pour notre corpus aussi mais s'ajoute un discours de souffrance et d'injustice :

« Le mobilier est souvent défectueux. » (n°19 p.3) « La salle d'école est souvent petite, basse, peu éclairée et peu aérée. » (n°25 p.4) « On n'est pas assez convaincu dans nos campagnes, de la nécessité de procurer le matériel et le local convenables. » (n°20 p.5)

Nous soulevons un écart important entre les textes réglementaires énoncés par les maîtres et la réalité vécue dans les écoles, décrite à travers ces mémoires. Comment transmettre un savoir lorsque les conditions matérielles ne s'y prêtent pas ? Les difficultés évoquées ci-dessus témoignent d'une relation entre le savoir et la gestion rendue possible ou impossible à transmettre ce savoir. Nicolas (2004, p.198) qualifie ce 19^e siècle comme celui de l'avènement de l'instituteur. Il s'affirme, grâce à cette enquête, en dénonçant ces conditions difficiles comme une entrave au savoir. Si les besoins matériels sont soulevés de manière récurrente, c'est qu'ils engendrent une gêne sur le plan pédagogique. Jacquet-Francillon (1999, p.149) remarque que la question du mobilier est devenue lancinante à mesure que des progrès étaient réalisés sous l'effet d'une volonté d'adaptation pédagogique qui emportait avec elle une série d'exigences nouvelles.

Savoirs liés aux concepts théoriques

Tenant compte de ces conditions difficiles, nous analysons les contenus de formation des mémoires. Quels programmes, identifiés en termes de savoirs théoriques ? La question de la préparation des maîtres est en effet traitée à travers la maîtrise des savoirs de référence des contenus à enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.28). Ces contenus passent par l'appropriation des programmes scolaires de base. Les premiers savoirs utilisés dans les séminaires relevaient de ces savoirs scolaires que Gauthier (1997, p.21) nomme les « *savoirs de tradition pédagogique* ». Ils représentent les contenus fondés principalement sur le lire-écrire-compter comme nous le soulignons dans le tableau ci-dessous.

Pour faire l'analyse de ces savoirs, nous avons repéré la mention faite aux programmes dans les écrits ; nous avons trouvé sept domaines (contenus disciplinaires). Ils sont présents dans tous les écrits (100%).

Tableau 10. Programmes. Mémoires de 1860

Mémoires 1860. Programmes	
Langue française : lecture, orthographe, écriture, grammaire	33 %
Mathématiques	26,6 %
Agriculture	43,3 %
Histoire / Géographie	26,6 %
Instruction morale et religieuse / Hygiène	40 %
Chant / Musique	20 %
Gymnastique	0 %

Ce tableau 10 sert de base pour l'analyse qui suit. Pour situer clairement le contexte, nous faisons référence aux programmes en vigueur au moment de la rédaction des mémoires. Est-ce que les programmes sont respectés ? Est-ce qu'ils sont connus et appliqués ?

Nous résumons ces programmes dans deux tableaux distincts : les programmes fondamentaux (tableau 11) et les autres disciplines (tableau 12). Nous faisons le choix d'encadrer la période 1850-1866, celle qui correspond aux textes que les instituteurs de 1860 sont censés utiliser. Ces tableaux présentent la répartition des programmes sur les trois années de formation. Nous mettons dans les programmes fondamentaux la langue française et le domaine scientifique (mathématiques et sciences). Le volume horaire témoigne de l'impact de certaines matières en fonction des périodes.

Tableau 11. Programmes fondamentaux dans les Ecoles normales (1850-1866)

PROGRAMMES	FALLOUX Loi du 15 mars 1850 Décret du 12 mars 1851			FORTOUL Décret du 9 mars 1852			DURUY / ROULAND Décrets 30 décembre 1865 et 2 juillet 1866		
FRANCAIS	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
Langue française	9h	9h	3h	9h	9h	9h	5h	5h	3h
Lecture	6h	6h	2h	6h	6h	2h	5h	4h	3h
Récitation	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h
Ecriture	5h	5h	2h	5h	5h	5h	3h	2h	2h
Rédaction des actes civils									1h
DOMAINE SCIENTIFIQUE									
Calcul Arithmétique	6h	6h	6h	6h	6h	6h	5h	4h	3h
Arpentage			5h			5h	1h	1h	2h
Système métrique	6h	6h	6h	6h	6h	6h		5h	5h
Géométrie							1h	1h	2h
Sciences							2h	2h	2h

Remontons à la loi de 1833 qui avait rendu obligatoire les contenus suivants : l’instruction morale et religieuse, la lecture, l’écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système des poids et des mesures. Nous constatons en général que les mémoires se réfèrent à la loi du 15 mars 1850 qui précise des ajouts et dont certains sont cités comme intellectuellement indispensables : « *si je ne craignais de dépasser les limites d'un simple mémoire, j'exposerais en détail l'utilité de chacune des sciences.* » (n°1 p.14) « *Nos jeunes élèves doivent recevoir des leçons pratiques d'agriculture.* » (n°23 p.4) Cependant les avis sont partagés, certains maîtres jugent inutiles ces ajouts disciplinaires.

« *En circonscrivant le cadre des matières, la loi de 1852 a rendu le plus éminent service à l'instruction primaire.* » (n°12 p.12) « *Le programme des études, dans une école rurale, tel qu'il est défini par la première partie de l'article 23 de la loi du 15 mars est, nous croyons, suffisant pour des enfants qui ont hâte d'apprendre à lire, à écrire et à calculer.* » (n°14 p.13)

En nous référant à ces programmes, nous pouvons analyser conjointement les écrits des instituteurs et les comparer : ce qu’ils déclarent, ce qu’ils expriment quant à l’enseignement qu’ils pratiquent. Le premier principe affirmé, c’est de parler et d’apprendre le français.

« *Il est vrai quoique habitant la campagne un enfant doit apprendre à parler la **langue de notre pays**.* » (n°17 p.8) « *Un des plus grands obstacles au progrès des études vient de l'usage des **idiomes** différents de la langue nationale dont se servent les élèves.* » (n°12 p.24) « *Les élèves doivent connaître assez bien la **langue française** pour pouvoir exprimer clairement leurs idées.* » (n°2 p.11)

La langue française est reconnue comme essentielle car « *elle exerce sur l'enfant son jugement et lui apprend à comprendre ce qu'il lit.* » (n°26 p.3) Cependant, certains instituteurs notent encore l'importance d'aborder la lecture en latin : « *Comme la langue latine est employée pour les offices religieux, il est important que les élèves apprennent à lire le latin.* » (n°1 p.8)

Nous avons montré dans le chapitre 1 comment l'Ecole figure au cœur de l'alphabétisation. La question à poser pour notre corpus c'est de se demander s'il existe une différence entre la ville et la campagne. Non que tout le monde sache lire et écrire à la ville ou que tout le monde soit analphabète à la campagne (Furet & Ozouf, 1977, p.229) ; toutefois c'est la ville qui dirige l'ensemble du processus, car la résidence urbaine est l'élément déterminant de l'acquisition des connaissances. Pourtant quand un département est globalement très instruit, Furet et Ozouf (1977, p.269) montrent que l'écart ville-campagne s'amenuise. Les programmes mis en application dans les écoles rurales traduisent bien une volonté de transmettre les fondamentaux. Ponteil (1966, p.56) stipule que la langue française doit être enseignée à tous car elle représente la langue de la constitution des lois¹⁴⁸. Le tableau 10 montre que sous Falloux et Fortoul, c'est le strict minimum du contenu qui est enseigné.

Lecture

L'apprentissage de la lecture figure dans tous les programmes selon une répartition équilibrée : « *la lecture est pour l'enfant l'instrument obligé de l'acquisition des connaissances qui vont au-delà de celles qu'il possède.* » (n°26 p.3) Mais ce qui préoccupe les maîtres c'est l'absence de livres (signalé par 36,6% des mémoires).

« *Une bibliothèque manque et pourtant elle pourrait entre nos mains faire un bien immense. J'y vois un élément puissant de progrès.* » (n°6 p.16) « *Je n'ai pas besoin de démontrer l'utilité des **bibliothèques communales**. Il est fâcheux que toutes les écoles n'en soient pas encore pourvues.* » (n°2 p.10) « *Je place l'innovation d'une **bibliothèque communale** au rang des plus grands bienfaits que l'Etat puisse procurer au peuple des champs.* » (n°11 p.5)

¹⁴⁸ Il fait ainsi référence à Talleyrand qui privilégie l'étude de la langue nationale.

Les bibliothèques peuvent jouer un autre rôle, être des lieux de contact entre générations (Nicolas, 2004, p.243). Lorsque les livres existent, c'est l'uniformité qui est recherchée.

*« Un autre besoin, c'est la prescription des **mêmes livres**. Cette mesure, qui déterminerait un choix de livres, aurait pour avantage de circonscrire dans des justes limites le cadre de l'enseignement, de faciliter la tâche du maître. » (n°19 p.4) « Il faut que l'instituteur **s'ingénie** pour suppléer au manque de livres. » (n°17 p.4)*

Pour enseigner sans livre ou avec peu de livres, les maîtres font appel à divers moyens et proposent eux-mêmes des méthodes ; cela témoigne d'une formation acquise antérieurement ou d'une formation continue.

*« Il faut trouver le moyen d'obtenir des **progrès** rapides tant que les enfants sont jeunes. » (n°1 p.15) « Il est bon de **varier** l'enseignement de la lecture. » (n°5 p.21) « Dans la lecture, il est une chose très importante et très utile pour plusieurs motifs: d'abord exercice de **mémoire** puis moyen d'enseigner à parler correctement, enfin moyen de s'assurer que l'enfant a compris ce qu'il a lu. L'enfant s'habitue à une **attention** soutenue pendant la lecture et on sait que l'attention bien cultivée exerce une grande influence sur la mémoire. » (n°17 p.7) « La lecture, de nos jours n'a plus cette monotonie de l'ancien temps, l'**explication des mots** et des phrases, le récit des faits qu'on a lus, tout cela éveille l'intelligence, mais cela est encore insuffisant. » (n°5 p.21)*

Grammaire/Orthographe/Conjugaison

La grammaire en tant que telle n'est pas citée, elle est englobée dans la langue française, ou bien elle est mentionnée pour l'apprentissage des verbes.

*« La **conjugaison des verbes** comme devoirs est très utile aux enfants. Le manque de fréquentation de l'école (4 ou 5 mois pendant les récoltes) oblige l'instituteur à tronquer ses cours et à chercher tous les moyens possibles pour faire apprendre au plus vite les choses indispensables à un vieux campagnard. » (n°17 p.11)*

L'orthographe, matière inscrite dans les programmes jusqu'en 1840 avec une interruption en 1850 (sous Falloux), représente pour les instituteurs de 1860 « une chose indispensable que tout élève doit savoir. Il faut avoir recours aux dictées usuelles qui sont les plus utiles et les seules applicables dans une école rurale. » (n°17 p.10) Cette matière est reconnue utile dans les mémoires : « Enseigner l'orthographe pour s'exprimer sans faire de fautes en

écrivain. » (n°4 p.11) Pourtant le taux d'instruction des maîtres mesuré en 1830 avoisine un seuil de deux tiers proche du taux national d'ignorance en orthographe des maîtres (Chervel, 2006, p.290). A plus forte raison dans les zones rurales, le niveau orthographique ne doit pas être très différent de celui qui précède la Révolution (p.291). Dans ces mémoires de 1860, trente ans après, le développement d'une pédagogie de l'orthographe et de la grammaire a fait chemin à en lire les nombreuses pages manuscrites qui ne contiennent pas d'erreurs orthographiques.

« Le maître fait lui-même les résumés et donne ces résumés en dictée. Les dictées se font tous les jours et l'élève a pour devoir de recopier sa dictée et de l'apprendre. Tout est sur le même cahier. A la fin de l'année, chaque élève a un cours de tout ce qu'il a vu sans acheter un seul livre. » (n°17 p.4) « Les méthodes en orthographe abondent, se multiplient chaque jour sous la main des hommes qui veulent simplifier et alléger les travaux de l'instituteur. » (n°6 p.4)

Chervel (2006, p.291) attribue cette évolution à la modernité pédagogique en orthographe qui a pris naissance avant la Révolution dans diverses institutions et qui s'est solidement installée dans le réseau éducatif français au début du 19^e siècle.

Ecriture

L'apprentissage de la langue française est prépondérant en 1850 (tableau 11). L'enseignement de l'écriture est indépendant de celui de lecture qui est plus une technique : *« Il existe assez de bonnes méthodes d'écriture mais ces méthodes ne parlent nullement à l'intelligence, elles se bornent à apprendre à former les caractères. » (n°5 p.28) Mais les avis sont partagés pour le style.*

« Tout habitant de la campagne comme de la ville doit avoir une belle écriture, simple, nette, très lisible, sans aucun ornement qu'une très grande propreté. » (n°1 p.12) « L'enseignement de l'écriture est très utile mais il ne faut pas leur faire perdre un temps précieux à leur enseigner la calligraphie. » (n°17 p.7)

En 1850, cinq heures par semaine sont réservées à l'apprentissage de l'écriture en tant que calligraphie. L'utilité de l'écriture est clairement soulevée car *« elle met l'enfant en relation avec l'extérieur. » (n°26 p.3) La langue française ne constitue pas le seul contenu d'enseignement.*

« Qu'apprend-on aux enfants dans les trois ans de scolarité ? La première année un enfant apprend à lire et à prier, la seconde année à écrire et un peu de calcul enfin la troisième année, on peut lui mettre entre

les mains une grammaire et commencer à lui expliquer les règles. » (n°17 p.26)

Mathématiques

Pour cet enseignement, le tableau 11 montre que calcul et arithmétique sont permanents entre 1850 et 1860 : *« il est indispensable que l'habitant de la campagne sache exécuter facilement les opérations fondamentales du calcul et qu'il puisse faire des raisonnements nécessaires pour résoudre les questions qui se présentent dans le commerce. » (n°1 p.13)* Les instituteurs n'abordent pas uniquement le calcul ; ils attribuent une importance à l'ensemble des notions en vigueur (système métrique, arpentage, géométrie).

« Le système métrique est une chose que nul élève ne doit ignorer quelle que soit la classe à laquelle il appartienne. » (n°18 p.14) *« Pour l'arithmétique, il faut commencer à leur faire faire des chiffres puis leur faire réciter la table de numération et enfin leur apprendre au plus tôt les quatre premières règles en y ajoutant le raisonnement. » (n°17 p.11)* *« Il serait inutile de donner des problèmes difficiles, longs et qui ne se présentent jamais dans la vie de l'homme. Le raisonnement des problèmes lui servira toute sa vie. » (n°1 p.12)* *« J'étais fier lors du passage de Monsieur l'inspecteur de pouvoir lui dire : mes élèves connaissent le raisonnement des quatre règles. » (n°17 p.13)* *« Il est bon que les élèves connaissent l'arpentage et le nivellement. » (n°1 p.14)*

L'enseignement de la géométrie qui ne figure dans les programmes qu'à partir de 1865 n'est pas mentionné dans les mémoires. Les sciences rentrent dans les programmes à partir de 1865 (2 heures par semaine), nous n'en trouvons pas de trace dans les mémoires.

Ces écrits montrent que le savoir enseigné ne se limite pas aux fondamentaux, certains instituteurs n'hésitent pas à écrire qu'il faut les dépasser.

« Le temps serait-il venu où l'on pourrait ajouter aux notions de lecture, d'écriture et de calcul, des notions d'agriculture, d'arpentage et quelques notions d'histoire où les enfants vinssent apprendre pour répéter à leur parents les grandes choses accomplies par Napoléon Ter. » (n°8 p.6) *« Les matières qui sont de première nécessité, instruction morale et religieuse, lecture, langue française, calcul, système métrique, doivent absorber la plus grande partie du temps des études. Il faut que l'instituteur sache distinguer parmi les connaissances facultatives, celles qui paraissent le mieux convenir à ses élèves, selon leur position et leur besoin. » (n°1 p.14)* *« Nous pensons cependant que des notions précises*

d'agriculture, de comptabilité agricole, d'hygiène et de chant complèteraient ce programme de manière avantageuse. » (n°14 p.14)

Consultons à présent le tableau des autres disciplines en vigueur (programmes de 1850-1866) et comparons avec ce qui est décrit par les maîtres dans les mémoires.

Tableau 12. Autres disciplines dans les Ecoles normales (1850-1866)

PROGRAMMES	FALLOUX Loi du 15 mars 1850 Décret du 12 mars 1851			FORTOUL Décret du 9 mars 1852			DURUY / ROULAND Décrets 30 décembre 1865 et 2 juillet 1866		
	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
Agriculture			3h			3h	3h	3h	3h
Histoire			1h				3h	3h	3h
Géographie			1h				3h	3h	3h
Hygiène/Industrie	x	x	x						1h
Instruction morale et religieuse	3h	3h	3h	3h	3h	3h	2h	2h	2h
Chant religieux	3h	3h	1h	3h	3h	3h			
Chant/Musique			3h				3h	3h	3h
Gymnastique	X	X	X						
Dessin							X	X	X

A partir de 1852, les programmes sont inexistants hors mis l'enseignement religieux et quelques heures d'agriculture en troisième année. Le ministre Fortoul s'attache en effet, pendant son mandat, à consolider le savoir du maître en accordant une priorité aux fondamentaux. Toutefois, les écrits montrent que les maîtres s'appuient sur les textes antérieurs puisqu'ils font mention de l'agriculture, de l'histoire, de la géographie, de l'hygiène, du chant et de la gymnastique. En revanche, l'industrie, l'histoire sainte, le dessin et la musique ne sont jamais cités dans les écrits.

Instruction morale et religieuse

Au programme depuis l'Ancien régime, l'enseignement de la morale et de la religion est souvent évoqué de pair. Pour Grèzes-Rueff et Leduc (2007, p.140), la morale étant intégrée à la religion, cela pose le problème de la vertu et de la faute, du bien et du mal.

« Il faut que l'instituteur ait des notions de morale et de religion pour les enseigner. » (n°1 p.8) « Les besoins de l'instruction primaire qui se manifestent sont des besoins moraux et religieux. » (n°4 p.2) « Il faut apprendre à lire dans un livre de prière. (n°3 p.5) « L'instruction

religieuse enseigne à l'enfant ses devoirs, lui trace ses règles de conduite. » (n°26 p.3)

Mayeur (2004, p.600) explique cela par le fait qu'auparavant la morale tenait une grande place dans l'expérience religieuse du temps. Dans les programmes, la loi de 1850 marque le caractère primordial de la religion à travers laquelle « *les maîtres remplissent une sainte mission.* » (n°13 p.9) « *L'instituteur n'a pas seulement pour mission de développer les facultés intellectuelles mais encore des sentiments moraux et religieux.* » (n°27 p.4). Mais les maîtres déplorent le manque de livres dans ce domaine aussi.

« Il serait bon que chaque école fût dotée d'un livre renfermant les préceptes et les exemples de morale, de civilité, de vertus. » (n°5 p.28)
« Je souhaiterais qu'un livre, à l'instar de la belle morale pratique de M. Barreau, soit imprimé tous les ans et qu'il contienne les traits les plus marquants relatés dans notre registre d'honneur. » (n°6 p.14)

Nous notons la nécessité de méthode qui consiste à mettre par écrit l'évolution de l'élève sur le plan de la morale : « *Le maître tient des notes exactes sur l'application, la bonne tenue, l'obéissance des élèves, sur la propreté et la valeur des devoirs écrits.* » (n°5 p.23). Jacquet-Francillon (1999, p.227) remarque que le maître utilise pour cela un instrument de prédilection, le carnet. Dans ces carnets sont consignés les appréciations sur le travail et la conduite des élèves, d'une façon précise pour enregistrer leurs « *moindres développements* » (Loubens, 1846, p.13).

En réalité, dans le domaine de la morale, ce sera le comportement de l'instituteur qui deviendra une référence : « *le maître doit être lui-même un exemple.* » (Dictionnaire Buisson, 1887, p.1970) Cette discipline est en quelque sorte destinée à développer chez les élèves/maîtres un patriotisme républicain puisque l'école, aussi, a pour but de susciter un réveil du sentiment national (Compagnon & Thévenin, 2001, p.32).

Agriculture

Etant donné qu'il s'agit d'écoles rurales, l'agriculture est soulevée en tant que nécessité dans la majorité des mémoires. Nous avons déjà identifié dans les besoins matériels la nécessité d'un jardin (33,3% des mémoires), cette demande est renouvelée par rapport à l'enseignement (43,3%).

« Il serait temps de redoubler de zèle et d'efforts et de généraliser dans nos écoles rurales l'enseignement des éléments de l'agriculture. » (n°9 p.6)
« L'école devrait être une petite pépinière. » (n°23 p.4) « *Il faudrait qu'on donne à l'instituteur un jardin d'exploitation afin qu'il donne des cours d'agriculture.* » (n°2 p.9) « *Puisque l'instituteur doit donner des leçons d'agriculture, il est de toute nécessité qu'il ait un champ à sa*

disposition. » (n°3 p.10) « L'instituteur doit donner quelques leçons d'agriculture mais comme ces leçons restent à l'état théorique, faute d'un champ pour en faire l'application, elles intéressent fort peu les enfants qui les oublient bientôt, ne les ayant jamais comprises. » (n°3 p.19)

Cette insistance a une raison fondamentale pour Jacquet-Francillon (1999, p.203) : l'agriculture est le meilleur moyen d'adapter l'instruction primaire au contexte rural. C'est à la loi de 1850 que les instituteurs se réfèrent pour cet enseignement. En outre, le règlement du 31 juillet 1851 prescrit pour les élèves/maîtres un programme complet avec une partie culture générale et de l'horticulture (Jacquet-Francillon, 1999, p.207). Nous décelons d'ailleurs dans les écrits des traces de savoirs sur cette discipline et sur la façon de l'enseigner.

*« Mais pour enseigner l'agriculture, il y a deux moyens : par la théorie et par la **théorie** en y ajoutant la **pratique**. » (n°17 p.15) « Si l'on peut adresser aux écoles un reproche légitime, c'est que jusqu'ici l'enseignement agricole a été trop **théorique**. » (n°24 p.10) « Le maître, après avoir enseigné la théorie aux enfants, ferait mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Leur **résumé d'agriculture** contiendrait tout ce que l'on doit faire chaque mois de l'année ainsi que la nomenclature des outils. » (n°17 p.21)*

Selon les instituteurs, cet enseignement doit être à la fois théorique et pratique pour être efficace. Dans ce domaine aussi, les maîtres réclament des livres, ce qui leur offre l'occasion de se présenter comme des hommes cultivés ou des hommes de savoir. Cela exige des ouvrages et des traités d'agriculture répertoriés dans un catalogue officiel (Nicolas, 2004, p.223).

*« Le **livre d'agriculture** que l'on met entre les mains des élèves pour les inciter à cet art doit être écrit à la portée de leur intelligence, c'est-à-dire qu'on ait pris soin d'élaguer tous les termes scientifiques. » (n°19 p.5) « Il faut chercher dans les livres la science qui nous manque pour que nous puissions la transmettre à notre tour. Pour rendre l'enseignement agricole plus efficace, je voudrais qu'il existât pour chaque département un **livre d'agriculture pratique**. » (n°5 p.17) « Je voudrais que les perfectionnements nouveaux en agriculture nous soient communiqués et expliqués par notre **journal hebdomadaire**. » (n°5 p.19)*

D'après l'analyse de ces extraits, l'enseignement de l'agriculture peut aussi jouer un rôle d'insertion et de reconnaissance : *« L'agriculture, dans nos écoles rurales, devrait figurer comme une des branches de l'enseignement les plus utiles. » (n°17 p.15)*

Histoire/Géographie

Les instituteurs s'appuient sur les textes de 1832 (Guizot) et 1839 (Salvandy), dans lesquels ces disciplines sont au programme. Une partie des instituteurs (26,1%) évoque la nécessité de pratiquer ces enseignements bien qu'il faille attendre les programmes de 1865 pour les voir réapparaître.

« Les élèves doivent savoir des connaissances simples et utiles : bien lire, écrire lisiblement, calculer vite et bien. L'instituteur pourra y joindre des notions sur l'histoire et la géographie du pays. » (n°23 p.5) « Pour donner une idée aux enfants de l'histoire, on peut faire lire les principaux règnes, faire connaître les souverains qui gouvernent l'Europe, donner une idée sur un Empire, un royaume, une république. » (n°17 p.22) « Pour la géographie, que l'enfant connaisse en combien de parties se divise le monde, les contrées de l'Europe, leur capitale, les mers, la division de la France en départements et les principales rivières de la France. » (n°17 p.22) « L'enseignement de la géographie laisse beaucoup à désirer. Nous voudrions qu'un livre traitât spécialement de notre département car mettre sous les yeux des enfants des noms de villes et de pays éloignés leur laissent ignorer tout ce qui se rapporte à leur localité. » (n°24 p.11)

Au-delà d'un simple enseignement, l'histoire et la géographie contribuent à l'affirmation du sentiment d'appartenance nationale : *« Les élèves ont besoin de l'histoire pour connaître leur pays. » (n°23 p.5)*

Hygiène

Compte tenu des conditions d'insalubrité décrites précédemment, cet enseignement est pris au sérieux par les maîtres. Dans les mémoires il est abordé conjointement à la morale et la religion (40% en tout).

« Apprendre aux enfants à devenir propres et à vivre dans un air pur. » (n°14 p.16) « Il est bon que l'instituteur possède quelques notions claires, précises et simples d'hygiène, en vue des phénomènes qui se passent chaque jour sous ses yeux. » (n°1 p.13)

L'hygiène fait partie des programmes en 1850 mais son volume horaire n'est pas précisé¹⁴⁹. Malgré l'importance soulignée dans les mémoires, cet enseignement ne figure qu'en troisième année (1 heure par semaine). Il ne réapparaîtra qu'en 1882 sous forme de cours accessoires.

¹⁴⁹ C'est la raison pour laquelle il y a des croix dans le tableau.

Chant

Il est évoqué dans quelques mémoires comme une nécessité (20%) : « *Le chant a besoin de se propager dans les campagnes.* » (n°24 p.12) Cet enseignement est en relation avec la propagation du patriotisme.

« Le chant donne de l'agrément, il repose l'esprit en faisant diversion aux études plus sérieuses. » (n°2 p.9) « Le chant élève l'âme et touche le cœur. » (n°14 p.17) Le rôle du maître est souligné : « Un maître peut faire un excellent usage de l'influence de la musique sur le cœur humain. » (n°2 p.10) « Enseigner le chant dans une école primaire c'est introduire une éducation de plus. » (n°14 p.17)

Comme le stipulent les programmes, il existe le chant et le chant religieux : « *La chorale, c'est un moyen efficace de moralisation car le chant religieux élève l'âme.* » (n°4 p.8) « *La musique religieuse a des charmes auxquels les enfants sont particulièrement sensibles.* » (n°24 p.12)

Gymnastique

Aucun mémoire ne parle de cette discipline, pourtant au programme. Un seul fait le lien entre l'exercice et le travail de la terre : « *Respirer l'air pur pendant les cours d'agriculture à l'extérieur, dans un champ est sain pour le corps et l'esprit.* » (n°3 p.9) Dans l'échantillon de Nicolas (2004, p.237), pour les quelques maîtres favorables, ils conçoivent l'éducation physique comme un moyen de contrebalancer le travail intellectuel.

Savoirs de la pratique

Outre les programmes, les mémoires donnent à voir des traces de la pratique dans les classes : quelle pédagogie, identifiée en termes de savoirs pratiques ? Comment ces savoirs sont-ils organisés dans les écrits ? Nous recherchons ce que les maîtres mettent en place comme pratique dans leur classe.

Pour avoir une vision éclairée de ces savoirs, nous avons relevé dans chaque mémoire et pour chaque enseignement la méthode préconisée. Les instituteurs sont en effet conscients de cette nécessité de posséder le savoir eux-mêmes pour pouvoir l'enseigner.

Consultons les lois antérieures à 1860. Quelle formation initiale les instituteurs ont-ils reçue ? En 1832 et 1838 (sous Guizot et Salvandy), les maîtres les plus âgés ont bénéficié de stages, conférences et exposés. Mais entre 1848 et 1856, il n'existait aucune formation à part les stages et cela jusqu'en 1865. Alors enseigner ? Oui mais comment ? Avec quels moyens ? Au-delà de ce constat délicat, les instituteurs nous livrent des renseignements sur leur pédagogie et surtout sur la façon dont ils s'organisent sans avoir trop le choix.

Pour renseigner le tableau 13, nous avons recherché dans les mémoires les indices du savoir de la pratique. Nous avons relevé chaque fois qu'il était fait mention d'une description du contenu en lien avec l'activité

pédagogique. Les maîtres parlent globalement de la nécessité d'ouvrages et de méthodes pédagogiques pour se former. Nous avons pu dégager deux catégories : méthodes/conférences et bibliothèque/lecture.

Nous avons fait le choix de placer « bibliothèque » et « lecture » dans ces savoirs car nous avons relevé ici l'usage de la bibliothèque et des méthodes de lecture¹⁵⁰.

Tableau 13.Éléments de formation dans les mémoires de 1860

Mémoires 1860 : éléments de la pratique	
Méthodes Conférences	50%
Bibliothèque Lecture	33%

Ces savoirs de la pratique, repérés à 50% dans les mémoires, apparaissent sous multiples formes. Ils concernent des champs variés : la gestion de la classe, la lecture d'ouvrages, les conférences et la relation avec des personnes compétentes en pédagogie (inspecteurs). Cette analyse plus fine, visible dans le tableau 14, témoigne d'indices en lien avec la notion de professionnalisation.

Nous avons procédé de la même façon pour construire ce tableau, c'est-à-dire comptabilisé le nombre de fois où était mentionnée une référence à ces champs pour obtenir un pourcentage significatif.

Tableau 14. Indices de pratique. Mémoires de 1860

Formation				
Gestion de classe	Journal des instituteurs	Cours Rapet	Conférences	Inspecteur
53,3%	16,6%	13,3%	30%	26,6%

Gestion de classe

Ces éléments sont soulignés par 53,3% des maîtres (gestion de temps, d'espace, de méthode) : ils montrent une réflexion face aux situations complexes rencontrées en classe. Leur questionnement traduit des savoirs transmis par la formation mais des moyens limités pour mettre en œuvre la pratique.

*« Le plus souvent les **leçons** faites aux enfants sont puisées au hasard. De là le découragement et le dégoût des élèves et le désespoir des maîtres. » (n°8 p.7) « J'ai constaté avec peine que le bien que nous enseignons ne porte pas tous ses fruits parce qu'un **temps précieux** se perd. » (n°6 p.12) « L'enseignement doit être simple et **méthodique**. Il est nécessaire que les élèves aiment à se trouver avec leur instituteur. »*

¹⁵⁰ Ce relevé pour la bibliothèque fait l'objet d'une analyse différente de celle des besoins matériels.

(n°1 p.8) « *Je fais un constant usage de la **méthode socratique** travaillant la tête de l'élève, plutôt que ses yeux et ses doigts.* » (n°7 p.8)
 « *On doit chercher en enseignant à être **utile**, à donner des connaissances dont les élèves puissent retirer le plus de profit.* » (n°2 p.8) « *Organisé comme il l'est actuellement, l'enseignement primaire ne peut donner dans les campagnes que des **résultats incomplets**.* » (n°14 p.6)

Nous notons un certain désarroi assorti d'une détermination de réussir. Nicolas (2004, p.219) relève dans son étude une tendance de la part des instituteurs à rechercher « *l'uniformisation des méthodes pédagogiques.* » Malgré tout, nous notons dans notre corpus une volonté d'application pratique.

*« Ce qu'il faut enseigner par-dessus tout c'est une **science pratique**. En leur apprenant les principes élémentaires de la langue française, de l'arithmétique de la géométrie, de l'histoire de la géographie, de l'agriculture. Il est essentiel de leur faire comprendre l'**application** aux besoins de leur condition future.* » (n°13 p.11) Une notion de transversalité est même émise dans un mémoire : « *Un petit cours de comptabilité agricole les habituerait à l'ordre et à l'économie. Dans ce cours le maître ferait établir l'état des recettes et des dépenses du point de vue de différentes familles.* » (n°14 p.15)

Face à des conditions difficiles, les maîtres mettent en place un système de récompenses pour encourager les élèves ; ils comptent beaucoup sur l'émulation. Pour Nicolas (2004, p.260), « *cette pratique pédagogique valorisante traduit un état d'esprit optimiste sur les possibilités des enfants.* »

*« Tous les mois je donne une **récompense** à l'élève qui a l'écriture la plus lisible. Par ce procédé j'ai obtenu de bien jolies écritures qui ont l'avantage d'être faites avec hardiesse et netteté.* » (n°17 p.8)
 « *L'**émulation** de la classe en est la vie. Nous proposons que chaque année on mette un certain nombre de livres à sa disposition pour distribuer chaque mois aux élèves les plus méritants.* » (n°19 p.5)

Une réflexion est menée pour gérer l'hétérogénéité (organisation de l'espace) car l'aménagement du local est étroitement lié à l'enseignement pratiqué ainsi qu'à la méthode utilisée.

*« Il faudrait mettre une **cloison de 1m20** de hauteur afin d'empêcher que les enfants les plus avancés en âge ne puissent porter leur regard ni être troublés ou distraits.* » (n°16 p.3) « *Toute école publique devrait*

être pourvue d'un local attenant à la classe pour y placer les enfants qui n'ont pas accompli leur huitième année. » (n°18 p.17)

Les maîtres recherchent surtout des moyens pédagogiques d'une part pour assurer le suivi des élèves et d'autre part pour parvenir à un apprentissage plus efficace ; ainsi, ils misent sur des conditions de réussite des enfants.

« Peut-être pour faire disparaître les difficultés, il faudrait former pour chaque élève un livret destiné à recevoir les notes qu'il aurait obtenues. Le plan sur lequel ces livrets seraient conçus serait si simple qu'en un coup d'œil ils puissent être remplis et vérifiés. Tous les samedis, chaque élève emporterait son livret chez lui pour le montrer à ses parents. » (n°20 p.13) « De cette manière, les notes du maître trouverait un appui moral. » (n°20 p.14)

« Appliquons-nous de tous nos vœux le jour où l'uniformité des livres sera prescrite par toutes les écoles. » (n°25 p.8) « Nous voudrions que dans toutes les écoles de France, les élèves d'une même catégorie fussent occupés des mêmes devoirs et des mêmes études. » (n°24 p.8)

Ces exemples montrent que la disparité des livres de lecture ou l'absence de programmation empêche le maître d'évoluer dans sa pratique. Un autre problème est soulevé, celui des effectifs trop nombreux. C'est au début du 19^e siècle que les chiffres les plus grands sont atteints : *« Un seul maître peut recevoir dans une même salle jusqu'à 250 élèves. » (n°14, p.33)* Nicolas (2004, p.143) donne l'exemple d'un instituteur du département de l'Ille-et-Vilaine qui dirige une classe de 148 enfants, 123 de la commune et 25 de l'extérieur¹⁵¹. Comment rendre efficace un enseignement dispensé à un effectif si imposant composé d'enfants d'âges et de niveaux différents ?

On comprend mieux l'obsession de l'aération des classes signalent Grèzes-Rueff et Leduc (2007, p.107). Comme moyen pédagogique, pour résoudre ce problème d'effectifs ou celui des *« fatigues de l'âge qui auraient épuisé leur force » (n°14 p.34)* les maîtres proposent de former un élève/stagiaire car *« il est difficile à un instituteur qui a 40 à 50 élèves de remplir seul exactement tout ce qui est prescrit. » (n°16 p.8)*

« L'instituteur qui a dans son école plus de 80 élèves a besoin d'avoir un élève stagiaire pour l'aider. » (n°5 p.29) « Il conviendrait de déplacer auprès des maîtres âgés, des aides instituteurs. Au sortir de l'Ecole

¹⁵¹ Archives départementales Ille-et-Vilaine, 12T42. Dossier personnel de François Connen. Rapport du 20 août 1861.

normale, les sujets qui auraient obtenu leur brevet de capacité iraient faire trois années de surnumérariat auprès de ces maîtres expérimentés. » (n°14 p.34)

L'instituteur de l'époque n'imagine pas maîtriser le nombre important d'enfants sans l'utilisation d'un arsenal pédagogique (Nicolas, 2012, p.28) ou d'une formation. Il arrivait à l'instituteur d'interrompre les exercices de groupe pour récompenser les élèves en leur faisant une sorte de cours ; c'est ainsi que ces élèves devenaient des instituteurs stagiaires (Mayeur, 2004, p.417). Pour gérer efficacement le grand nombre, Gréard (1874) a proposé une organisation en trois divisions selon l'âge et le programme. Cette organisation a pris effet au lendemain de la loi Guizot pour aller à l'encontre de l'enseignement mutuel.

Dans les mémoires, les maîtres parlent peu de la méthode qu'ils utilisent, mutuelle ou simultanée, mais seulement des problèmes qu'ils rencontrent ou des situations qu'ils mettent en place. En 1848, Rendu développait l'idée que l'enseignement mutuel était trop mécanique dans la manière de transmettre l'instruction (Nique, 1990, p.227). Un mémoire évoque un type de méthode cependant : « *Les besoins de l'instruction primaire peuvent se résumer à une bonne méthode, incontestablement la méthode mixte.* » (n°21 p.2)

L'existence de stagiaires ou moniteurs montre plutôt l'utilisation de la méthode mixte, particularité de la classe rurale (Jacquet-Francillon, 1999, p.197). On peut toutefois déduire la méthode d'après le matériel et l'effectif : la pédagogie à distance exige l'usage d'ardoises et de tableaux muraux ; dans les écoles mutuelles, les bancs se trouvent le long du mur et le maître dispose d'une estrade. Les principes de la méthode mutuelle répondent surtout au manque de maîtres. Dans une salle unique où le maître reçoit des élèves de tous niveaux, c'est le mode individuel qui s'impose pour Grèzes-Rueff et Leduc (2007, p.95) : chaque élève est appelé à tour de rôle tandis que les autres travaillent seuls ou en groupe. En outre, les livres étant rares et chers, le maître ne peut en avoir qu'un ou deux, ce qui contraint à pratiquer la méthode individuelle (Nique, 1990, p.80).

L'association de moniteurs ou élèves/stagiaires à l'enseignement, après avoir été un moyen héroïque pour pallier le trop petit nombre de maîtres, fait figure de moyen pédagogique plus souple que le maître seul (Mayeur, 2004, p.420). Malgré cet effort de former un stagiaire, Nicolas (2012, p.24) souligne que l'effet pléthorique et hétérogène des classes rurales rend souvent illusoire l'efficacité de l'enseignement. Compte tenu de ces difficultés, nous constatons que même pour un instituteur d'expérience, ces méthodes sont délicates à mettre en œuvre. Néanmoins, les écrits laissent apparaître des indices riches et variés qui relèvent d'une recherche de professionnalisation : uniformisation des méthodes, organisation spatiale et temporelle, livrets de notes, élèves/stagiaires (...) Ces mémoires peuvent constituer en cela un support pour la construction et le développement de leur profession ; ils aident à la constitution de leur identité professionnelle.

Conférences et lectures

Les maîtres gèrent au quotidien ces difficultés sur le terrain avec leurs petits moyens et leur expérience mais deux maux reviennent malgré tout, l'isolement et l'absence de manuels.

« L'instituteur est un fonctionnaire de rang infime, assujetti, isolé de tout bien hiérarchique. » (n°12 p.4), « Pourquoi quelques questions pédagogiques ne seraient-elles pas soumises aux instituteurs du département par l'autorité supérieure ? Les instituteurs y trouveraient un fonds inépuisable de ressources. » (n°6 p.29)

Nicolas (2004, p.113) constate également dans son corpus que les instituteurs se sentent isolés et qu'ils aspirent à une quête de rencontre avec d'autres membres du corps de l'enseignement primaire. Pour rompre l'isolement et améliorer leur pratique, les instituteurs mentionnent l'importance des conférences et de la presse.

Le *Journal des instituteurs* réduit l'isolement intellectuel en milieu rural et enrichit la bibliothèque de l'école (Nicolas, 2004, p.115). Dans notre corpus, il est cité dans 5 mémoires (16,6%) mais chaque fois comme un besoin et une aide pratique indispensable : *« Nous avons besoin de recueil périodique tel que le journal des instituteurs qui a déjà produit d'excellents résultats. »* (n°1 p.19) Pour Nicolas (2004, p.115), il est un dispensateur de conseils pédagogiques et contribue à améliorer les pratiques grâce à la suggestion d'activités nouvelles. Il propose un cours déterminant la nature de l'enseignement, la manière dont les différentes disciplines doivent être réparties et l'emploi du temps¹⁵².

Les conférences sont mentionnées dans 9 mémoires (30%) comme *« des rencontres nécessaires et indispensables »* (n°30, p.4). Mayeur (2004, p.622) précise que ces manifestations corporatives font partie des relations sociales.

« Nous aurions voulu aussi parler des conférences des instituteurs qui font beaucoup de bien. » (n°1 p.19) *« Il est indispensable de créer des conférences pédagogiques annuelles pour donner à l'enseignement une marche plus uniforme, une plus grande communication. Les récompenses méritées par les instituteurs seraient distribuées avec plus de solennité lors de ces conférences. »* (n°4 p.9) *« Le compte-rendu de ces réunions serait inséré dans le journal du département et donnerait au pays une preuve évidente du prix que le gouvernement attache à l'instruction primaire. »* (n°4 p.9)

¹⁵² *Journal des instituteurs*, n°38, 16 septembre 1860, pp.182-183.

Les rencontres lors de ces conférences permettent de communiquer sur les difficultés des pratiques mais aussi de « *de mettre entre les mains des instituteurs ou des élèves, des précis clairs et méthodiques* » (n°1 p.19) Selon Mayeur, (2004, p.453) elles favorisent une émulation et l'échange des expériences. Ce qui est bien illustré dans le propos du mémoire n°20 p.20 : « *Nous proposons d'appeler tous les ans les instituteurs de chaque canton pour y recevoir de la bouche de leur collègue des procédés qui les ont fait réussir et les instituteurs cantonaux exposeraient ce qu'ils auraient appris.* »

Ces conférences¹⁵³, réclamées par les instituteurs, « *doivent revenir pour faire connaître à tous les méthodes nouvelles.* » (Rapport de M.de Royer, 1861, *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, n°140, p.159) Jacquet-Francillon (1999, p.46) ne retrouve pas le même point de vue dans son corpus ; « *les conférences n'apportaient guère plus qu'une mise à jour des connaissances sans que les questions plus générales de pédagogie soient abordées.* »

Pour obtenir de l'aide sur le plan pédagogique, outre le *Journal des instituteurs*¹⁵⁴, les maîtres se réfèrent au *Cours d'étude* de Rapet (inspecteur de l'instruction primaire) cité dans quatre mémoires (13,3%).

« *Le Cours d'étude de M.Rapet, publié par le Journal des instituteurs, est excellent à tous les points de vue.* » (n°12 p.22) « *Il existe d'ailleurs un ouvrage précieux qui serait un puissant auxiliaire pour réformer les écoles, c'est le Cours d'étude de l'inspecteur Rapet que publie le Journal de l'instituteur, excellent traité de pédagogie pratique.* » (n°20 p.21) « *L'obligation d'un plan d'étude (Rapet) paraît être une amélioration pour le maître.* » (n°10 p.10) « *Une plume habile et dévouée à l'instruction primaire a exprimé mieux que nous ne pourrions le faire, ces réflexions pédagogiques. Merci à l'honorable et savant M. Rapet.* » (n°24 p.9)

Pour Mayeur (2004, p.426), c'est en effet l'organisation de Rapet qui unit de façon la plus cohérente la pratique avec la théorie pédagogique, il met en œuvre une profonde culture pédagogique puisée dans Pestalozzi. Ce *Cours d'étude*¹⁵⁵ intéresse les maîtres car ils réclament des conseils pratiques. Le *Journal des instituteurs* est perçu comme un moyen d'uniformiser l'enseignement, autant au plan de l'organisation du temps que du contenu des disciplines (Nicolas, 2004, p.115). Il existe également dans les ouvrages pédagogiques de cette période, le *Cours théorique et pratique de pédagogie* de Charbonneau (1853), adressé aux

¹⁵³ Rappelons que ces conférences ont été supprimées en 1849 et rétablies en 1854.

¹⁵⁴ Le rédacteur principal du journal est Rapet.

¹⁵⁵ Publié en 1860-1861 dans le *Journal des instituteurs*.

écoles rurales ; il propose une répartition journalière des leçons et un contenu d'enseignement. Celui-ci n'est pas directement cité mais est peut-être utilisé d'après ce que dégagent certains mémoires :

« *D'excellents traités de pédagogie donnent les conseils nécessaires aux maîtres.* » (n°20 p.10) « *Nous trouvons la nécessité d'un **plan d'étude**.* » (n°26 p.4) « *Il est reconnu que le **bon emploi du temps** est de la plus haute importance, de même aussi une intelligente **distribution des matières**.* » (n°26 p.5)

A travers ces ouvrages pédagogiques, les maîtres sont à la recherche d'une méthodologie. La formation initiale reçue à l'Ecole normale est lointaine et ne permet pas de faire face à la gestion du quotidien ; d'où la nécessité d'une formation continue. Un instituteur nous livre son emploi du temps journalier qu'il nomme « *Distribution du temps* » (n°29 p.7) ; il traduit une organisation méthodique de son travail et une trace de sa pratique. Ce qui nous indique que les instituteurs de 1860 utilisent les références pédagogiques existantes mais qu'ils ne les dévoilent pas dans leurs écrits. « *Le corps des instituteurs ainsi mieux formés constitue le ferment de la société.* » (Grandière, 2006, p.80)

Distribution du temps.

h. m.	Du 1 ^{er} septembre au 1 ^{er} mars	h. m.	Du 1 ^{er} mars au 1 ^{er} septembre
	<i>Classe du matin.</i>		<i>Classe du matin.</i>
8. 20	<i>Entrée du maître et du surveillant dans la classe; disposition des cahiers d'écriture.</i>	6. 45	<i>Entrée du maître et du surveillant.</i>
8. 30	<i>Inspection de propreté.</i>	7.	<i>Inspection de propreté.</i>
8. 40	<i>Prière et appel.</i>	7. 10	<i>Prière et appel.</i>
8. 45	<i>Récitation de la grammaire.</i>	7. 15	<i>Récitation du catéchisme de l'évangile, des prières latines et françaises.</i>
9. 30	<i>Classe d'écriture.</i>	8.	<i>Classe d'écriture.</i>
10	<i>Classe de calcul; mardi et vendredi; étude du système métrique pour la 3^e et la 4^e classe.</i>	9.	<i>Lecture.</i>
11.	<i>Classe de lecture.</i>	10.	<i>Grammaire française.</i>
11. 45	<i>Corrigé des cahiers d'écriture.</i>	11.	<i>Classe de calcul; lundi, mercredi et samedi; système légal des poids et mesures pour la 3^e, 4^e et 5^e classe.</i>
11. 55	<i>Prière.</i>	11. 50	<i>Corrigé des cahiers.</i>
midi	<i>Sortie.</i>	11. 55	<i>Prière.</i>
		midi	<i>Sortie.</i>
	<i>Classe du soir.</i>		<i>Classe du soir.</i>
1.	<i>Prière en latin, inspection de propreté et appel.</i>	1. 55	<i>Inspection de propreté, prière et appel.</i>
1. 10	<i>Récitation du catéchisme, de l'évangile et des prières en latin.</i>	2.	<i>Classe de lecture.</i>
2.	<i>Classe de lecture.</i>	3.	<i>Classe de calcul.</i>
3.	<i>Leçon de grammaire française.</i>	4.	<i>Classe d'écriture sous la dictée.</i>
4.	<i>Distribution des bons points de sagesse et d'application et des mauvais points.</i>	5.	<i>Distribution des bons et des mauvais points.</i>
4. 10	<i>Prière.</i>	5. 10	<i>Prière.</i>
4. 15	<i>Sortie sous la direction d'un conducteur pour chaque hameau.</i>	5. 15	<i>Sortie sous la direction d'un conducteur pour chaque hameau.</i>
	<i>Les jeudi cours d'agriculture.</i>		<i>Les jeudi promenade de la campagne après le cours d'agriculture.</i>

Rôle des inspecteurs

Pour évoluer dans leur pratique, les instituteurs réclament la visite et le soutien des inspecteurs (26,6%) qu'ils considèrent comme les représentants de leur fonction. C'est en effet, selon les propriétés hiérarchiques du métier, que s'appréhendent les droits et les devoirs de l'instituteur. Mais Jacquet-Francillon (1999, p.41) souligne que les rapports de subordination sont complexes. Quelques mémoires revendiquent la présence des autorités, ils connaissent donc l'existence des inspecteurs mais ils ne les voient qu'à titre exceptionnel. Les instituteurs se sentent les oubliés du pouvoir central, certains soulignent l'indifférence du corps d'inspection (Nicolas, 2012, p.25).

*« Le maître doit être aidé par les **visites fréquentes des autorités locales**, dans la possession de bons livres, dans la solution des questions pédagogiques. » (n°5 p.25) « Les **inspecteurs** ne voyant les écoles qu'une fois par an, au plus, ne peuvent donner que de faibles renseignements sur le mérite des maîtres. Il y a alors confusion dans les moyens **d'appréciation**. » (n°12 p.11) D'autres restent sur la réserve : « Je crois donc que dans l'intérêt de l'instruction primaire, l'école doit être délivrée de tous ces **protecteurs** qui ont mal compris leur mission. » (n°3 p.12) « Quant aux **délégués cantonaux**, peu d'entre eux ont accepté les devoirs exigés d'eux. La plupart n'ont jamais visité les écoles qui leur ont été confiées. » (n°6 p.10) « Pour donner un relief honorable aux écoles et stimuler l'enseignement, il serait utile que **M. le maire** de concert avec **M. le curé** fit au moins une visite par mois à l'école. » (n°11 p.3)*

Dans son étude, Nicolas (2004, p.18) note que seulement trois maîtres sur les 271 participants de l'académie de Rennes disent avoir connu ou rencontré un de ces hauts fonctionnaires. Quelques communes fonctionnent encore sur le principe de la loi du 15 mars 1850, selon laquelle le maire et le curé sont préposés à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire (article 44). Mais nous voyons bien à travers les écrits que les inspecteurs ont plus de crédits pour les maîtres, probablement car ils ont la même appartenance au service de l'Etat. Pour les maîtres ruraux, l'inspecteur n'est pas seulement un évaluateur, il est aussi un conseiller : *« Je suis heureux de constater la bienveillance paternelle et les bons conseils que Messieurs les inspecteurs ont eu pour moi depuis 19 ans en toutes circonstances. » (n°7 p.13).* Rappelons qu'un seul inspecteur est installé par département puisque c'est l'ordonnance du 13 novembre 1837 (Salvandy) qui crée les sous-inspecteurs ; c'est la loi de 1850 qui institue un inspecteur d'académie par département et un inspecteur primaire par arrondissement (article 20). Malgré cette loi, les maîtres déclarent qu' *« il est opportun de mentionner une lacune déplorable, c'est la trop rare apparition de l'inspecteur*

primaire. » (n°10 p.2) « L'école de campagne est délaissée, elle tombe une fois par an sous les regards de l'autorité. » (n°12 p.3) Pourtant, de par leur rôle, les inspecteurs veillent au respect des règlements, aident au choix des méthodes ; ils sont en cela un appui auprès des autorités locales (Nicolas, 2004, p.170).

Dans la pratique, l'inspection s'impose rapidement comme une « *puissance d'incitation professionnelle* » très importante précise Jacquet-Francillon (1999, p.41). Cela se vérifie dans les dires des instituteurs :

« Qu'on donne aux instituteurs des surveillants actifs, intelligents et bienveillants comme le sont les inspecteurs primaires qui les visiteront le plus souvent possible. » (n°27 p.6) « Lors du passage des inspecteurs, ils ont écouté affectueusement l'exposé des motifs qui retardaient les succès de mes élèves, ils ont eu la bonté de m'indiquer des remèdes que j'ai su mettre à profit et leur visite a toujours augmenté ma confiance et mon ardeur. » (n°7 p.13) « La présence de l'inspecteur témoignerait de l'importance qu'on attache à suivre pas à pas la marche des études. » (n°11 p.3)

Les inspecteurs d'académie ayant la responsabilité des archives de l'enseignement primaire (rapports d'inspection, correspondance des instituteurs, dossiers individuels) jouent un rôle essentiel en matière de pédagogie (Nicolas, 2004, p.22). Ils donnent des conseils et des règles de conduite lors de leurs passages. Toutefois, ces conseils peuvent s'avérer délicats. Nicolas (2004, p.22) nous fait partager le rapport négatif d'un inspecteur suite à la visite de l'instituteur Le Dantec qui a participé au concours :

« La récente inspection dont vous venez d'être l'objet a constaté qu'il n'a été fait aucun effort pour mettre en pratique mes instructions du 15 octobre dernier, sur la direction des écoles primaires. Sans doute le nombre d'élèves (...) exige l'emploi du mode mutuel. Mais ce mode n'exclut nullement l'application des principes que j'ai posés relativement à l'enseignement des diverses parties du programme (...) Je compte sur votre zèle et sur votre expérience personnelle pour obtenir les résultats que doit produire une direction intelligente de l'enseignement. » (Archives départementales du Morbihan, T314. Lettre de l'inspecteur d'académie à l'instituteur Le Dantec, Vannes, le 25-7-1860)

Ce rapport nous éclaire sur le rôle de l'inspecteur qui est à la fois administratif et pédagogique représentant le garant de l'instruction. Les inspecteurs sont vus par les maîtres comme des personnes aptes à donner des conseils pour la mise en œuvre de la pratique et des programmes. « *Sans doute faut-il y voir un indice de professionnalisation au sens où la corporation développe une rhétorique qui intègre les valeurs, les normes et la rationalité de l'œuvre scolaire ?* » (Jacquet-Francillon, 1999, p.189)

Même si ce fonctionnement est lent à se mettre en place, pour Nicolas (2004, p.17), les inspecteurs primaires tissent une nouvelle toile hiérarchique, véritable instrument de normalisation mais également de modernisation par la remise en cause de la tradition et de la laïcisation des personnels.

Analysons justement le rôle des inspecteurs dans le cadre de ce concours puisqu'ils sont sollicités pour l'évaluation des mémoires. Une grande commission parlementaire, dirigée par de Royer premier vice-Président du Sénat, est chargée de départager les mémoires sur des critères précis : *« Tenir compte du style, de l'exposition et de la méthode dont tout homme qui se consacre à l'enseignement doit faire preuve »* (Arrêté du 15 mai 1861). Ces critères sont définis par le ministère : évocation des améliorations déjà réalisées par l'Etat, présentation des lacunes et abus, proposition d'améliorations possibles (Nicolas, 2012, p.13).

Dans notre corpus, chaque document est introduit par une appréciation de l'inspecteur comme préconisé par les instructions ministérielles. Nous avons jugé pertinent de prélever ces appréciations pour les analyser (tableau 15). Ainsi, nous avons des renseignements sur les critères d'évaluation retenus et sur les différentes façons d'émettre un avis.

« Vous aurez soin de distribuer le travail de telle sorte que les mémoires soient examinés par un inspecteur primaire d'un arrondissement différent de celui auquel appartiennent les auteurs. Les manuscrits sont lus par les inspecteurs qui doivent formuler leur opinion sur l'une des pages de garde de chaque mémoire. » (Archives départementales du Finistère, 1T410. Circulaire du recteur de l'académie de Rennes, 15 janvier 1861. Dans Nicolas, 2004, p.54)

L'évaluation des manuscrits fait donc l'objet d'une attention particulière de la part de l'administration qui fixe des critères nationaux d'appréciation en faisant juger chaque mémoire par un inspecteur étranger à la circonscription de son auteur (Nicolas, 2004, p.284). Le tableau ci-dessous fait apparaître les appréciations dans leur intégralité et le nom de chaque inspecteur. Nous comparons les différentes appréciations afin de cerner le rôle de l'institution.

Tableau 15. Rapports des inspecteurs. Mémoires de 1860

Mémoires de 1860		
N°	Avis des inspecteurs	Noms des inspecteurs
1	L'auteur de ce mémoire a traité la question avec soin à tous les véritables points de vue en termes très convenables.	Chapuyron
2	Ce travail n'a peut-être pas tout le développement que réclame la circonstance mais il contient de justes appréciations et les idées sont bien présentées. Style simple et correct.	Chapuyron
3	L'auteur est entré dans le fond de la question. Détails utiles. Style simple et correct.	Chapuyron
4	Le sujet est trop développé au point de vue philosophique et pas assez au point de vue pratique. Néanmoins il contient des informations importantes qui ont une certaine portée. Le style, à part quelques négligences, est facile et correct.	Burgalot
5	Le sujet est traité avec assez d'ordre et de méthode ; Il y a à côté de quelques idées fausses, des observations qui méritent attention. Le style en est prétentieux et emphatique. Néanmoins, ce mémoire n'est pas sans quelque valeur.	Burgalot
6	Le sujet est traité avec trop de développement au point de vue philosophique et trop peu au point de vue pratique néanmoins, ce mémoire présente d'excellentes considérations exprimées en style généralement correct mais trop prétentieux et emphatique. Le travail a quelque mérite.	Burgalot
7	Détails inutiles et de mauvais goût. Style prétentieux et incorrect.	Pannier
8	La question a été traitée à son véritable point de vue et en bons termes, mais un peu trop succinctement peut-être (7 pages). Ce mémoire renferme quelques bonnes idées.	Chapuyron
9	Sujet traité méthodiquement, excellents aperçus indiquant des réformes utiles.	Pannier
10	Le sujet est traité avec intelligence : à côté de quelques pensées vagues et obscures, il y a une appréciation judicieuse, des observations utiles et des vues élevées qui sont dignes d'attention. Il y a dans le style le même défaut que dans la pensée, il manque de clarté dans certains cas néanmoins il est généralement correct.	Burgalot
11	Ce mémoire présente d'excellentes considérations. La question est traitée peut-être un peu trop succinctement (12 pages). Et l'auteur a trop de tendance à se plaindre à une époque surtout où l'administration s'occupe si sérieusement des instituteurs.	Chapuyron
12	L'ordre du sujet n'a pas été suivi néanmoins la question a été traitée d'une manière complète et le mémoire renferme d'utiles observations et des vues élevées, présentées sous une forme prétentieuse et emphatique. Le style est assez correct.	Burgalot

13	On remarque dans ce travail d'excellentes choses. Le style est facile et correct. Quelques passages cependant laissent à désirer.	Chapuyron
14	Le sujet est assez bien traité. A côté de quelques idées fausses, il y a d'excellentes observations qui méritent d'être examinées. Le style, à part quelques incorrections est concis.	Burgalot
15	Il y a bien dans ce travail quelques petits détails que l'auteur aurait pu négliger mais l'ensemble présente d'excellentes considérations qui se rattachent parfaitement au sujet.	Chapuyron
16	Le premier point est bien traité malgré la longueur de l'entrée en matière. Pour le deuxième point, les réponses sont succinctes. Le style du mémoire est net, simple et précis.	Chapuyron
17	Bien traité, bien écrit et bien pensé quoiqu'avec des longueurs. Ce mémoire n'en mérite pas moins une attention sérieuse.	Matabous
18	Style assez correct. Conclusion bien définie. Des idées vraies mais la force manque.	Matabous
19	Les questions ne sont pas assez approfondies.	D.H.
20	Bon développement. Des idées nouvelles assez bien énoncées.	D.H.
21	Manière de s'exprimer originale, expressions forcées. Quelques idées nouvelles.	D.H.
22	Ce mémoire est assez bien conçu. Un peu court dans la conclusion. Les trois points sont confondus.	D.H.
23	L'auteur s'est pénétré du sujet qu'il avait à traiter. Son ouvrage est assez bien écrit.	D.H.
24	Ce mémoire est écrit avec facilité, il prouve une habitude de l'enseignement.	D.H.
25	Quelques bonnes choses.	D.H.
26	Développement insuffisant. Trop court (9 pages).	Matabous
27	Travail trop succinct (6 pages).	Matabous
28	Les idées manquent parfois de sens. Style correct néanmoins.	Renoir
29	Composition bien écrite. Bon raisonnement.	Renoir
30	Travail correct mais trop court. Style facile.	Renoir

Pour les mémoires du Lot et Garonne (de 1 à 16), quatre inspecteurs différents sont mandatés : Chapuyron (7 fois), Burgalot (6 fois) et

Pannier (2 fois). Pour ceux de Gironde (de 17 à 30), nous en notons trois : Matabous (4 fois), D.H.¹⁵⁶ (7 fois) et Renoir (3 fois).

Par rapport à la circulaire citée ci-dessus, nous en déduisons que les inspecteurs n'évaluent pas les mémoires des maîtres qu'ils seraient susceptibles de visiter. Néanmoins, les informations concernant l'origine des inspecteurs ne sont pas fournies donc nous ne pouvons pas le vérifier. En revanche, si nous comparons leur style, nous pouvons constater que les inspecteurs Chapuyron et Burgalot utilisent une expression détaillée alors que les autres inspecteurs sont plus concis dans leurs remarques.

« Le sujet est traité avec trop de développement au point de vue philosophique et trop peu au point de vue pratique néanmoins, ce mémoire présente d'excellentes considérations exprimées en style généralement correct mais trop prétentieux et emphatique. Le travail a quelque mérite. » (n°6, **inspecteur Burgalot**)

« Ce mémoire présente d'excellentes considérations. La question est traitée peut-être un peu trop succinctement. Et l'auteur a trop de tendance à se plaindre à une époque surtout où l'administration s'occupe si sérieusement des instituteurs. » (n°11, **inspecteur Chapuyron**)

« Détails inutiles et de mauvais goût. Style prétentieux et incorrect. » (n°7, **inspecteur Pannier**)

« Bon développement. Des idées nouvelles assez bien énoncées. » (n°20, **inspecteur D.H.**)

« Développement insuffisant. Trop court. » (n°26, **inspecteur Matabous**)

« Composition bien écrite. Bon raisonnement. » (n°29, **inspecteur Renoir**)

Ces différences au niveau de l'expression des inspecteurs, Nicolas (2004, p.56) les note aussi dans son échantillon : *« au spectre des appréciations s'ajoutent de très grands contrastes dans le jugement des manuscrits. »* A travers ce travail d'évaluation, la qualité du style est importante (notée en gras dans le tableau).

« Style simple. » (n°3) *« Style prétentieux. »* (n°7) *« Style assez correct. »* (n°12) et sur la sincérité des propos : *« Le sujet est traité avec assez d'ordre et méthode. »* (n°5) *« Des idées vraies. »* (n°18)

Ces remarques sur le style apparaissent dans 12 mémoires sur 30 (40%) et sont faites essentiellement par les inspecteurs de Lot et Garonne. Dans l'ensemble, les inspecteurs reconnaissent le travail fourni.

« Excellents aperçus » (n°9), *« observations utiles »* (n°10), *« ordre et méthode »* (n°3), *« une conclusion bien définie »* (n°18), *« de justes appréciations. »* (n°2), *« bon raisonnement »* (n°29) *« assez bien conçu. »* (n°22)

Certaines appréciations sont sans indulgence :

« Les questions ne sont pas assez approfondies. » (n°19) *« L'auteur a trop tendance à se plaindre. »* (n°11) *« Quelques passages laissent à désirer. »*

¹⁵⁶ Cet inspecteur n'indique son nom que par cette abréviation ; aucun autre renseignement n'est fourni.

(n°13) « A côté de quelques idées vagues et obscures » (n°10) « Bien pensé quoiqu'avec des longueurs. » (n°17)

L'écriture n'est pas une pratique ordinaire, elle implique une reconnaissance et un travail explicite sur la démarche et la structuration (Guigue-Durning, 1995, p.14). Les appréciations des inspecteurs sont donc importantes aux yeux des instituteurs qui s'investissent dans ce travail d'écriture. Nous avons évoqué au début de l'analyse de ce corpus les contraintes temporelles et matérielles liées à cet exercice. A travers cette enquête, la fonction pédagogique des inspecteurs acquiert un statut, notamment grâce au rôle de leur appréciation écrite. Les maîtres sollicitent également les inspecteurs qui pourraient les gratifier par des encouragements ou des conseils. Ainsi, ils parviendraient à cet état de dignité, tellement décrit dans les mémoires.

« Si vous voulez que l'ordre et l'harmonie règnent dans le service, que l'instruction primaire soit disciplinée, considérée, alors multipliez les moyens de direction et de contrôle par les inspecteurs. Nous désirons qu'une ou deux fois par an au moins, les instituteurs soient honorés de la visite d'un fonctionnaire de rang élevé. Là on entendrait des paroles d'encouragement et de bons conseils. » (n°12 p.9) Afin *« d'entretenir l'émulation des maîtres »* (n°13 p.13), un instituteur propose de participer à des examens publics : *« Il serait avantageux de mettre des questions au concours et de donner des prix aux auteurs des meilleures compositions qu'on pourrait publier dans les journaux. On élèverait ainsi naturellement le niveau de la science. »* (n°13 p.13)

En résumé, ces mémoires sont intéressants à deux points de vue. D'une part, en s'appuyant sur les textes officiels, ils montrent le savoir dispensé à travers les curriculums. D'autre part, ils donnent à voir la pratique grâce aux savoirs décelés dans les écrits. Nous apprenons ainsi des éléments précis sur la conduite de la classe ; ces éléments de savoirs sont sous-tendus par une formation et encouragés par les inspecteurs. Effectivement, la référence aux savoirs et aux gestes professionnels trouvés dans les mémoires en témoigne. Pour Gavaille (2010, p.139) *« le maître doit posséder un niveau d'intelligence suffisant et travailler dans le sens des réformes. »* C'est ce que traduisent ces mémoires. Mais la question de la nature des savoirs reste posée. Consistent-ils en stratagèmes, astuces ou *« tours de mains éprouvés »* par l'expérience (Gauthier, 1997, p.20) ? Les maîtres exposent comment transférer ces savoirs dans la pratique de la classe ou plutôt disent comment ils aimeraient transposer ces savoirs lorsque les conditions matérielles ne sont pas réunies. Ne sont-ils pas à la recherche de traces de professionnalisation ?

Le tableau 16 dresse un bilan des différents types de savoirs utilisés dans les mémoires ; il donne ainsi une vision globale de la notion de professionnalisation et du développement professionnel des maîtres. Il montre l'impact des programmes en tant qu'« *ordre curriculaire* » qui garantit la transmissibilité des savoirs (Hofstetter & Lussi, 2010, p.145).

Tableau 16. Bilan des savoirs. Mémoires de 1860

Mémoires de 1860 : savoirs		
Langue française : lecture, orthographe, écriture, grammaire	33%	PROGRAMMES
Mathématiques	26,6%	
Agriculture	43,3%	
Histoire / Géographie	26,6%	
Instruction morale et religieuse / Hygiène	40%	
Chant / Musique	20%	
Gymnastique	0%	
Méthodes / Conférences	50%	FORMATION
Bibliothèque / Lecture	33%	

Nous saisissons la façon dont les maîtres restituent leur savoir mais aussi leurs difficultés à appliquer parfois les programmes en vigueur. Le savoir est alors directement en lien avec leur position sociale et professionnelle. A travers les connaissances à acquérir et la nécessité des conférences, ces extraits affichent une conviction des maîtres, celle du bien-fondé du savoir dans leur profession.

« Pour exiger plus de **savoir** de l'instituteur, il faut lui faire espérer une position meilleure que celle qu'il a aujourd'hui. C'est pénible à dire mais c'est la réalité, beaucoup d'instituteurs sont dans la plus complète misère et sont réduits aux plus dures nécessités. » (n°3 p.24) « Bien que l'instituteur ne doive enseigner que les éléments à ses élèves, il est indispensable qu'il ait lui-même des **connaissances étendues**. » (n°3 p.22) « Pour être à la hauteur de sa tâche, il est essentiel que l'instituteur travaille constamment à accroître la somme des **connaissances** qu'il a acquises pour l'obtention de son brevet. » (n°18 p.20) « Les maîtres doivent s'attacher surtout à **étudier de bons ouvrages** composés par des hommes compétents sur les meilleurs systèmes d'éducation et sur l'**art de former les enfants**. » (n°13 p.10) « Le maître ne doit pas seulement être instruit, il doit voir plus loin et sûrement afin de bien diriger les intelligences qui lui sont confiées. Aussi doit-il consacrer une heure par jour à **sa propre instruction**. » (n°17 p.26) « L'instituteur doit chaque jour consacrer quelques instants à **l'étude**, il doit se tenir

*constamment au courant des découvertes et il est obligé pour cela d'acheter tous les ans quelques bons livres. » (n°3 p.25) « Il faudrait que deux fois par mois les maîtres soient réunis en **conférences**. Excité par l'exemple, le maître médiocre deviendrait meilleur, le maître modèle s'ennoblirait encore. » (n°11 p.9) « Nous souhaitons que les Ecoles normales reçoivent des élèves plus jeunes et qu'on s'y borne à leur donner une **instruction spéciale et solide**. » (n°12 p.12)*

Nicolas (2004, p.286) constate comme nous, que les limites de l'action pédagogique sont liées au statut social dévalorisé par le traitement des instituteurs. Pour faire le lien entre savoir/statut/professionnalisation, nous nous penchons sur le point de vue social du maître qui fait partie intégrante des écrits de cette époque.

Le statut du maître

Lorsque les instituteurs s'expriment sur les besoins de l'instruction primaire du point de vue du maître, les premières réclamations sont en lien avec le traitement qui *« n'est point en harmonie avec les services rendus. »* (n°11 p.10) Certains instituteurs font des propositions pour rehausser leur traitement, d'autres disent réellement ce qui devrait être :

*« Le traitement devrait être **fixé comme suit** : 4^{ème} classe 1100f, 3^{ème} classe 1300f, 2^{ème} classe 1600f, 1^{ère} classe 2000f. » (n°14 p.33) « Au début de sa carrière, il **doit avoir** un traitement mensuel de 800f. Après trente ans, 1 600f. » (n°1 p.17) « La commune **doit fournir** un local et à l'instituteur un logement et un traitement fixe de 200f. » (n°3 p.7) « Pourquoi **ne serait-il pas possible** d'attribuer un traitement fixe en rapport avec l'importance de la population puisque l'importance de l'école est en rapport avec celle de la population de la commune ? » (n°10 p.24) « Grâce au système d'avancement, il y aurait plus de fixité. Ce qui permettrait aux instituteurs avancés en âge de se faire aider par les maîtres adjoints et **ce qui faciliterait** les moyens d'atteindre la limite d'âge, un peu trop reculée. » (n°9 p.8) « J'ajoute que le meilleur moyen de stimuler le zèle des instituteurs, c'est de **les classer** et d'augmenter leur traitement. » (n°2 p.15)*

La rétribution par les familles pose un problème car les instituteurs ne sont pas toujours rémunérés. L'étude de Mayeur (2004, p.386) mentionne que les paysans s'acquittent de leur écolage sous d'autres formes, par exemple avec de la nourriture, mais aucun maître n'en fait état dans notre corpus. Ce sont plutôt des suggestions qui sont adressées au ministre :

« On pourrait envisager une instruction à peu de frais en divisant la rétribution scolaire en deux portions égales. La première serait obligatoire, la seconde serait facultative. » (n°9 p.3) « On pourrait aussi faire payer aux parents un taux annuel de 10^f pour subvenir aux frais de l'instruction primaire pour chaque enfant depuis l'âge de 4 ans jusqu'à 14 ans. » (n°8 p.5)

Même si la gratuité¹⁵⁷ s'installe lentement sous le ministère Duruy (1863-1869), l'école reste chère et la pauvreté toujours un obstacle à la scolarisation. Par la loi du 10 avril 1867, Duruy montre la nécessité de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit. Pour inciter les familles pauvres à envoyer leurs enfants à l'école, des Caisses des écoles sont fondées depuis 1849 ; mais elles seront vraiment rendues obligatoires par la loi du 28 mars 1882.

Ces propositions renseignent sur la façon dont est organisé le traitement et sur le fonctionnement de la rétribution scolaire : l'instituteur, outre un traitement fixe, reçoit une partie de ses revenus sous la forme d'une rétribution mensuelle, calculée d'après le nombre d'élèves admis gratuitement pour lesquels la municipalité verse une indemnité au maître (dans Mayeur, 2004, p.384). Mais cette rétribution crée des torts : *« A cause de la rétribution annuelle, le règne de la famille est à l'apogée de sa fatale influence. »* (n°24 p.6) En effet, le montant de la rétribution annuelle fixé par le conseil municipal peut varier, ce qui explique l'influence des familles. Tenant compte de cette situation, nous comprenons la souffrance des instituteurs décrite dans ces mémoires. En outre, *« il naît parfois un conflit entre le désir d'instruire le plus possible d'enfants et le souci de ne pas dépasser la quantité d'indigents à admettre, ce qui accroîtrait la charge de la municipalité ou lèserait l'instituteur. »* (Mayeur, p.385)

D'autres maîtres font état de leur situation précaire. Pour Grandière (2006, p.103), ils ont tendance à déprécier leur position.

« Le traitement des instituteurs varie en général de 600^f à 900^f. 600^f pour la généralité des instituteurs, même pour ceux qui sont en exercice depuis 20 ans. Et entre 600^f et 900^f pour quelques heureux que les circonstances ont favorisés. Or 600^f n'est-ce pas trop peu pour vivre honorablement et se vêtir décentement ? » (n°10 p.16)
« Il y a beaucoup à dire sur le modeste salaire des fonctionnaires chargés d'élever l'enfance et de former des hommes pour la société. Aussi,

¹⁵⁷ Le gouvernement envisage trois projets pour affirmer la gratuité : le grand, l'obligation partiellement pratiquée et la gratuité absolue avec le paiement intégral de la rétribution par l'Etat ; le moyen qu'il définit comme un partage du fardeau entre la commune, le département et l'Etat ; le petit consiste à rester dans le statu quo en élargissant le cercle de la gratuité (Mayeur, 2004, p.362).

il n'est pas étonnant de voir bon nombre de jeunes instituteurs abandonner l'enseignement pour embrasser une autre carrière. Cela s'explique par la raison que le traitement de 600f ne peut suffire. » (n°21 p.7) « Au-dessus de 600f, le chiffre de notre salaire s'élève ou s'abaisse selon le bon vouloir des pères de famille. » (n°7 p.9) « Un minimum de 600f est assuré aux instituteurs malheureusement, il est l'unique ressource d'un grand nombre. » (n°23 p.14) « On est le service qui compte le moins de chefs de rang naturel où la gradation des charges et des emplois soit la plus défectueuse, où l'avancement hiérarchique soit le plus difficile. » (n°12 p.8)

On peut se demander à la lecture de ces écrits si la vocation de l'instituteur suffit à assumer ces insuffisances matérielles. Le ministre Salvandy (1837-1839) avait fait le constat pendant son premier mandat que 23 000 instituteurs avaient encore un traitement inférieur à 600F (dans Mayeur, 2004, p.445). « *Il y a dix ans, le minimum de 600f était une amélioration réelle. Mais aujourd'hui ce traitement est-il suffisant pour assurer à ces fonctionnaires une position modeste ?* » (n°18 p.19) Certains ont recours à d'autres fonctions comme l'activité de secrétariat de mairie dans laquelle les maîtres sont chargés d'écrire aussi bien des lettres personnelles que de rédiger des baux. Considéré comme « *l'écrivain public de la commune* », c'est un vrai moyen d'échapper à la misère et d'obtenir des avantages pour son école (Ozouf, 1992, p.377).

« Pour combler notre lacune de budget, il faut être secrétaire de mairie. » (n°17 p.28) « L'emploi de secrétaire de mairie avec un traitement minimum de 150f serait un bien précieux. » (n°23 p.21) « Jusqu'à présent, l'instituteur a dû pour satisfaire aux exigences de sa misère se faire chantre, secrétaire de mairie, au détriment de sa dignité. » (n°20 p.17) « Les instituteurs n'appartiennent pas à des familles aisées, à part le faible salaire de secrétaire de mairie qu'ils cumulent quelquefois avec celui de l'école, la plupart d'entre eux ne doivent compter que sur leur faible traitement. » (n°25 p.11)

Nicolas (2012, p. 24) souligne que pendant cette fonction, le maître est fréquemment dérangé, il est obligé de s'absenter en laissant les élèves seuls. Or la fonction d'instituteur étant déjà lourde, assumer les deux charges augmentent la difficulté :

« Il est difficile d'admettre un cumul de fonction pour celui qui connaît les occupations de la profession d'instituteur et qui sait qu'avec la classe ne finit pas le travail du maître, qu'il y a des leçons à préparer et des devoirs à corriger pour le lendemain. » (n°20 p.33)

En outre, en 1859, le travail du maître s'accompagne d'une charge administrative supplémentaire, principalement statistique : le remplissage du registre matricule par les instituteurs qui définit un nouveau mode de comptage des élèves (Luc, 1985, p. 117). Les instituteurs n'en comprennent pas la nécessité (Nicolas, 2004, p.173) or ce sont des documents demandés par les inspecteurs. Nous retrouvons une trace de cette réforme dans un mémoire : « *Si je regarde mon registre matricule, je trouve une fréquentation moyenne de 6 mois et 5 jours ou 185 jours.* » (n°15 p.10). Certains mémoires signalent même un renoncement du métier tant les conditions sont difficiles :

« *Ne pouvant envisager l'avenir sans inquiétude, l'instituteur **abandonne** souvent l'enseignement pour une carrière moins ingrate.* » (n°4 p.6)
 « *Certains chefs-lieux ont vu récemment des **désertions** prendre des proportions alarmantes. Qu'allaient chercher autre part ces instituteurs ? Plus d'aisance et de considération.* » (n°12 p.13) « *Le principal besoin de l'enseignement populaire, c'est **d'améliorer le sort** de ceux qui s'y consacrent. S'il en est qui tombent dans le découragement ou qui ne persévèrent pas dans le zèle, il faut attribuer la cause de **l'insuffisance du traitement.*** » (n°2 p.13)

En effet, les instituteurs citent souvent la cause du traitement comme un fait décisif de quitter le métier pour gagner décemment leur vie (Jacquet-Francillon, 1999, p.145). A travers ces situations, les instituteurs donnent l'impression que les autorités restent indifférentes aux enjeux de l'instruction primaire. Pourtant, selon Mayeur (2004, p.616), l'instituteur occupe une place particulière dans la société en cette période ; la modicité de ses ressources le place à un rang très modeste dans la petite bourgeoisie.

Les instituteurs qui participent à ce concours fournissent presque unanimement une vision dépréciée de leur statut social (Nicolas, 2012, p.25). Ils associent leur statut à leur modeste traitement ; cependant l'utilisation de certains mots trouvés dans notre corpus montre une modification progressive de l'image de l'instituteur (mots en gras). Ils prônent l'importance de valeurs.

« *Le besoin le plus pressant, c'est de relever **la condition morale** de l'instituteur et pour y réussir, il faut commencer par relever sa condition matérielle en lui assurant un traitement plus en rapport avec ses besoins et l'importance de ses fonctions.* » (n°14 p.32) « *Quel autre fonctionnaire souffre autant que **l'humble** instituteur des campagnes ?* » (n°15 p.21)
 « *Il y aurait trois classes d'instituteur basées sur le temps de service du maître, sur son **mérite** et sur l'importance des communes où il exercerait.* » (n°15 p.23) « *On a souvent porté bien haut la mission de l'instituteur en l'appelant comme un second **sacerdote** et cependant, elle est aujourd'hui*

*méprisée parce que ceux qui la remplissent sont dans la misère. » (n°10 p.18) « Que les instituteurs soient affranchis de toute servitude locale, qu'ils ne soient plus les agents salariés de la commune mais les **serviteurs dévoués** et fidèles du gouvernement. » (n°8 p.7)*

*« Au point de vue du maître, deux choses me paraissent résumer à elles seules les améliorations qu'il importe de réaliser : une indépendance de position qui lui permette de conserver sa **dignité** ; et un traitement convenable en rapport avec les besoins de l'instituteur. » (n°10 p.11)*

*« On sait que tout ce qui donnera de la fixité et de la **dignité** à la situation de l'instituteur relèvera l'instruction primaire dans l'esprit du peuple. » (n°19 p.7)*

La dignité des maîtres est, pour Mayeur (2004, p.445), liée à l'importance attachée à leur fonction.

*« L'instituteur arrivant dans une commune y est considéré comme un étranger. Ce n'est que peu à peu qu'on découvre sa noble **conduite**. » (n°23 p.8) « Les instituteurs jouiront de l'**estime**, de la considération et du bien-être matériel et moral qui leur sont dus. » (n°1 p.6) « Cette pauvreté au milieu de laquelle les fonctionnaires publics sont obligés de vivre, n'est-elle pas l'écueil fatal où viennent échouer le **courage** et le zèle du maître ? » (n°10 p.17) « L'enseignement primaire ne sera un honneur dans nos campagnes que quand celui qui le donnera pourra espérer la **considération** de tous. » (n°3 p.21) « L'instituteur qui sacrifie ses plus beaux jours au progrès de l'enseignement primaire mérite un sort plus honorable. » (n°11 p.10) « **Estime** et **considération** ne s'obtiennent avec du tact, de la prudence, du savoir et beaucoup de réserve, qu'à la longue. » (n°23 p.12)*

L'instituteur devient ainsi un personnage essentiel de la communauté rurale. Avant même de devenir un fonctionnaire, il en acquiert peu à peu la dignité (Mayeur, 2004, p.316). Toutefois, Nicolas (2012, p.29) trouve dans certains mémoires une aspiration à une place revalorisée dans la société.

Afin de compenser le traitement miséreux, les instituteurs soulèvent la nécessité d'un classement. Ils sont persuadés que grâce au classement, *« il y aura une émulation dont l'enseignement profitera. » (n°24 p.16)*

*« Il serait avantageux de **classer** les instituteurs d'après leur mérite et leur donner un avancement. » (n°9 p.7) « Nous voudrions un **classement** des instituteurs. » (n°24 p.14) « Nous nous permettons de dire que pour le bien du service et dans l'intérêt de la justice, nous*

*croyons qu'il est nécessaire qu'il soit formé une **classification** des instituteurs avec un minimum de traitement proportionnel garanti à chaque classe afin de récompenser le mérite de l'instituteur. » (n°15 p.22) « Le classement des instituteurs est disposé de manière à exciter leur zèle, il établit une **hiérarchie**. Chacun puisera dans l'accomplissement consciencieux de ses devoirs la puissance d'arriver en haut. » (n°5 p.30)*

Ils réclament également un système de récompenses. Jacquet-Francillon (1999, p.271) constate dans son échantillon que « les maîtres éprouvent un attrait pour les distinctions honorifiques dans la mesure où elles touchent à l'apparence professionnelle. » Des mots liés à l'identité ou la présentation de soi sont fréquents également dans notre corpus, ne serait-ce que dans ces passages ci-dessous.

*« Il faudrait accorder chaque année aux maîtres qui auraient le mieux rempli leur fonction des encouragements et des récompenses, soit par des **gratifications** pécuniaires, soit par des **médailles d'honneur**. » (n°13 p.12) « Des **récompenses** convenables telles que **mentions honorables**, médailles devraient être distribuées aux instituteurs d'un **mérite distingué**. » (n°1 p.19) « Il faut à l'instituteur des **encouragements**. Il rencontre des obstacles qu'il faut faire disparaître, il a des besoins qu'il faut satisfaire pour assurer son indépendance d'action et faciliter sa tâche. » (n°4 p.5)*

Le recueil des extraits suivants, que nous pourrions nommer « morceaux choisis », aurait l'ambition de représenter le tableau des compétences requises du maître de 1860.

*« Il est indispensable qu'ils aient une **moralité** et une **conduite exemplaire**, un **bon caractère**, une **bonne éducation**, une instruction suffisante, une excellente **santé**, le **talent d'enseigner**, une **patience** à toute épreuve. » (n°1 p.13) « On demande à l'instituteur deux des conditions les plus difficiles : une **patience** inaltérable et une prudence à toute épreuve. » (n°10 p.15) « Le maître doit montrer dans sa classe une **grande impartialité** et une grande **bonté** pour les enfants sans que cette bonté dégénère en faiblesse. Sa conduite doit servir de **modèle**. » (n°17 p.24) « Nous devons être **simples** dans nos goûts, dans nos actions. » (n°23 p.13) « On apprécie généralement la **patience** et le **dévouement** des hommes chargés de la mission d'élever les enfants. » (n°25 p.9) « Pour que l'enseignement soit donné avec fruit, il faut que celui qui en est chargé soit **sain de corps et d'esprit**. » (n°22 p.6) « A l'enseignement de la **parole**, qu'il ajoute l'enseignement de l'**exemple**, qu'il ne donne jamais lieu à la critique par l'imprudence ou l'irrégularité de ses actions. »*

(n°13 p.10) Mais, « *Le maître intelligent et laborieux manque souvent d'appui dans les efforts qu'il fait en vue de se perfectionner lui-même.* » (n°11 p.8)

Eux-mêmes étant conscients de la dure tâche qu'est l'enseignement et des conditions précaires, ils sont capables de décrire les compétences indispensables du savoir-être. Ils attachent de l'importance aux différentes qualités du métier en lien avec « *la noblesse et la dignité de la conduite* » (n°13 p.10)

Cette analyse sur le statut et les compétences confère aux maîtres de l'époque un rôle particulier dans la société. Entre éducation et instruction, ils cherchent la place des savoirs et leur rôle. Pour Khan (2010, p.68), l'instruction transmet des savoirs, elle est par définition intellectuelle ; l'éducation vise à provoquer l'adhésion des individus à des normes et des valeurs sociales. Dans les écrits, le débat éducation/instruction traverse la sphère de l'enseignement et nous éclaire sur les questions de professionnalisation.

Education/Instruction

La première décision politique en matière d'obligation d'instruction est la loi du 19 décembre 1793 : pères, mères, tuteurs ou curateurs sont tenus d'envoyer leur enfant ou pupille aux écoles du premier degré d'instruction (dans Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.47). Mais ces dispositions ne sont pas appliquées, il faut attendre les projets Carnot (1848) puis Duruy (1865) pour que le débat soit relancé sans toutefois être retenu comme obligatoire.

D'après le maître du mémoire n°1 « *La question de l'instruction primaire dans les campagnes comme dans les villes est une des plus vastes qui soit à l'ordre du jour.* » (n°1 p.20) En effet, les difficultés de l'instituteur rural commencent avec la nécessité d'acculturer les enfants au monde et au rythme de l'école (Nicolas, 2004, p.144). Ce manque d'instruction est en effet noté dans plusieurs mémoires comme un obstacle. Or selon Ponteil (1966, p.55) l'instruction doit contribuer à former le citoyen.

« *Malgré le nombre des écoles, l'instruction est chose rare encore à la campagne.* » (n°24 p.11) « *Il serait à désirer que l'instruction de tous les enfants du peuple fut rendue obligatoire.* » (n°13 p.7) « *L'instruction est un besoin impérieux de notre société, il doit être satisfait dans les meilleures conditions possibles.* » (n°9 p.5) « *L'école doit offrir aux élèves la plus grande somme possible de connaissances utiles à tous.* » (n°10 p.6) « *Il faut que tous les enfants, dans les campagnes même les plus reculées, soient appelées au banc de l'instruction primaire.* » (n°8 p.4) « *Depuis plus de 60 ans, l'instruction primaire a fait bien peu de progrès ou du moins a produit bien peu de fruits.* » (n°3 p.5)

Cette carence est aussi due à la fréquentation irrégulière des enfants, qui, dans les campagnes, quittent l'école au moment des semences, puis au moment des récoltes. « *Miroir de la société sociale, la classe manque ainsi d'unité sociale.* » (Nicolas, 2004, p.144)

« Les enfants ne fréquentent l'école que par intervalle ce qui ne permet pas de suivre régulièrement les cours. » (n°8, p.3) « Le premier besoin c'est d'arriver à ce que les enfants fréquentent l'école. » (n°19, p.4)
« La statistique des écoles primaires constate encore un très grand nombre d'enfants qui ne reçoivent aucune instruction élémentaire. » (n°11 p.5)

Pour dénoncer le manque d'instruction, certains mémoires ne manquent pas d'être offensifs sans pour autant que les instituteurs prennent des précautions particulières (Jacquet-Francillon, 1999, p.235). Outre le manque d'instruction, les instituteurs soulignent le rôle du savoir qui est lié :

« L'instruction telle qu'elle se donne aujourd'hui n'est pas seulement un titre de distinction et d'honneur mais encore une garantie pour l'ordre public. » (n°28 p.8) « L'instruction a pour rôle de moraliser et d'instruire la jeunesse. » (n°29 p.13) « L'instruction primaire a un double objet : moraliser le peuple en développant l'intelligence des enfants ; contribuer au bien-être matériel de la société en répandant les connaissances indispensables. » (n°25 p.1) « L'élève qui quitterait l'école en possédant toutes les matières du programme emporterait avec lui un bagage de connaissances suffisant pour être un homme instruit. » (n°14 p.14)

Jacquet-Francillon (1999, p.57) souligne à juste titre que les finalités du métier d'instituteur dessinent le principe fondamental de justice qu'est l'égalité des chances grâce à l'instruction. Les mémoires font état de l'importance de la gratuité et insistent sur l'enseignement à tous les enfants. Grèzes-Rueff et Leduc (2007, p.331) précisent que la scolarisation permet de sortir du cocon familial et de nouer avec l'instruction.

« L'instruction primaire est la première nourriture intellectuelle. » (n°19 p.1) « Il faut chercher à instruire tous les enfants avec beaucoup d'intelligence et leur donner une instruction en rapport avec leur future profession. » (n°17 p.23) « L'instruction gratuite pourra seule rendre l'enseignement primaire accessible et réellement profitable. » (n°14 p.5)
« Il me semble qu'il serait bon que l'instruction soit donnée

gratuitement. » (n°2 p.12) « *La commune est obligée d'assurer l'instruction gratuite.* » (n°8 p.4)

L'instruction du plus grand nombre est aussi un gage de conquête et de défense de la République (Trénard, 1994, p.133). La notion d'éducation est soulevée dans les mémoires, souvent associée à l'instruction. Les instituteurs sont conscients de cette double mission quoique difficile à mettre en œuvre.

« *Que deviendrait notre noble France sans l'instruction du peuple ?* » (n°27 p.3) « *L'éducation du peuple est aujourd'hui dans un état de prospérité.* » (n°25 p.3) « *L'instruction que l'instituteur est chargé de donner aux enfants doit être simple, utile et bien choisie.* » (n°17 p.6) « *L'école de campagne doit être une maison d'éducation. C'est là que l'enfant doit y puiser des habitudes de reconnaissance, de politesse, de dévouement.* » (n°22 p.3) « *Un instituteur dans une commune est un homme utile, c'est lui qui tient le flambeau de l'instruction.* » (n°5 p.25) « *Comment les enfants apprendront-ils à faire bien s'ils ne sont jamais éclairés d'une bonne éducation.* » (n°21 p.5) « *C'est à l'instruction et à l'éducation de venir en aide à la société, pour la mettre dans la bonne voie.* » (n°3 p.14)

En revanche, Jacquet-Francillon (1999, p.230) fait une distinction nette : l'éducation est une transmission de valeurs, l'instruction une transmission de savoirs. Mais dans une majorité de communes, la maison d'école ne répond pas à sa vocation scolaire d'être un lieu d'instruction et d'éducation (Nicolas, 2004, p.133). Pour Baczko (2000, p.32), à la distinction entre éduquer et instruire correspondent deux institutions conçues comme moyens essentiels d'actions pédagogiques : l'éducation se fait surtout par les fêtes civiques, l'instruction se donne dans et par l'école.

Quel profit les gouvernements successifs ont-ils retiré de l'évaluation de ces mémoires ?

Entre 1860 et 1863, sept Ecoles normales sont créées. Une bibliothèque scolaire est ouverte dans chaque école primaire pour fournir aux élèves les livres classiques et les livres de lecture. Des crédits sont accordés pour l'acquisition de matériel (Ponteil, 1966, p.256). Le traitement de l'instituteur, point central développé dans les mémoires, est revu suite à ce concours : le minimum est porté à 700F à condition d'avoir effectué cinq années d'exercice ; 800F pour dix ans d'ancienneté ; 900F pour quinze ans (décret du 19 avril 1862).

Duruy prescrit, le 28 mai 1864, l'obligation d'un jardin dans chaque école rurale afin d'enseigner les notions d'agriculture qui figurent désormais dans les programmes (Vial, 1994, p.146). Constatant dans les écrits que les instituteurs ne sont pas satisfaits de leurs locaux, le ministre demande une synthèse aux inspecteurs. Cette enquête générera

en 1862 un concours pour la rédaction de plans modèles d'écoles (Nicolas, 2004, p.133). En outre, un atelier de reliure est installé dans les Ecoles normales ; les instituteurs apprennent à relier des livres, s'occupent de la bibliothèque de l'école et de celle de la commune (circulaire du 14 octobre 1865).

Mais la situation en 1865 est loin d'être rétablie pour Simon. Avant d'être ministre, il publie en 1865 *L'école*, ouvrage dans lequel il critique le manque de moyens attribués à l'instruction populaire et le poids des pères de famille qui font barrage à l'obligation scolaire : « *Les pères de famille, et surtout ceux des campagnes étaient ignorants au point de ne pas comprendre que l'ignorance était un mal* » (Simon, 1865, p.10). Selon lui, le concours peut être considéré comme une grande enquête mais ne produit pas de grands résultats (Simon, 1865, p.231). Malgré tout, le concours engendre une vague législative en faveur des instituteurs : augmentation de leurs traitements en 1862, réhabilitation de la formation des maîtres imposée par le décret du 2 juillet 1866 sur les Ecoles normales (Nicolas, 2004, p. 288).

Une décennie après le concours, les vœux pour le logement des maîtres sont pris en considération puisque la circulaire ministérielle de 1872 demande que les salles affectées au service municipal soient autant que possible séparées du logement de l'instituteur (Nicolas, 2004, p.200).

C'est plus tard que d'autres progrès plus significatifs s'accomplissent. Vingt ans après, même si l'attribution d'un jardin avait été accordée¹⁵⁸, le gouvernement ne s'arrête pas là : l'arrêté du 17 juin 1880 (article 72) permet à tout instituteur rural de disposer au minimum de 300 mètres carrés de jardin, superficie bien en deçà de la demande des maîtres.

Les réponses des instituteurs concernant le matériel sont aussi réévaluées : de nouveaux plans-types d'écoles primaires, établis par l'architecte César Pompée, sont adressés aux préfets. La circulaire du 17 juin 1880, reprise et précisée par celle du 18 janvier 1881, fixe pour longtemps les normes de construction et d'équipement des écoles maternelles et élémentaires (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.79). En effet, les éléments manquants qui reviennent le plus souvent dans les écrits sont retenus et consignés dans cette circulaire notamment :

« Un préau, une cour de récréation et un jardin partout où ce sera possible, un logement, des privés et des urinoirs, un vestiaire ou vestibule, un bureau avec estrade, des bancs-tables en nombre suffisant, un tableau noir, une méthode de lecture, un compendium métrique, les cartes géographiques de la France et du département ». (Instruction spéciale concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles primaires élémentaires. Circulaire du 18 janvier 1887. Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique, 1887, n°736)

Les résultats de cette enquête assurent dans la décennie suivante une incontestable continuité de l'œuvre et une préparation à la mise en place des lois républicaines (Nicolas, 2012, p.33).

¹⁵⁸ Duruy, décret du 28 mai 1864.

En bilan, nous pouvons nous demander si l'écriture a été utile. D'après les réponses des maîtres, elle constitue le moyen d'améliorer leur condition, elle est aussi une occasion de traduire la réalité de leur métier. L'analyse de ces mémoires fait ainsi ressortir le contexte du savoir du maître à la lueur de leur plume : ce cheminement par l'écrit leur a permis de mobiliser leurs savoirs et leurs conditions. En effet, les participants qui ont réalisé cet exercice, ont fourni leur texte de descriptions et d'opinions personnelles. Ces instituteurs, à en lire leur témoignage, sont des combattants de leur époque : « *Ils croient à des hautes valeurs* » (Duveau, 1957, p.124), ils ont démontré « *la nécessité de vivre au service d'une vérité sans croire pour autant à la nécessité de son triomphe* » (Ozouf, 1992, p.337). Si les instituteurs ont répondu avec audace et amertume, c'est qu'ils ont été mis en confiance par l'initiative ministérielle (Jacquet-Francillon, 1999, p.167). A travers ces mémoires, l'écrit donne à voir ce que les maîtres sont et comment ils sont perçus par l'institution. L'écriture du mémoire est donc vue comme un enjeu ; elle représente la possibilité d'incarner l'écrit dans du vécu en lien avec une posture personnelle. Les maîtres font appel à leur propre pratique antérieure d'écriture, selon la conception de Dewey (1938) qui emprunte aux expériences passées pour modifier les expériences ultérieures. L'écriture du vécu n'est pas qu'une simple évocation linéaire, Fabre (1990) précise que l'écriture favorise l'expression d'une certaine subjectivité.

Comme nous l'avons stipulé au départ, ces mémoires ne sont pas des écrits de formation¹⁵⁹, ils relatent davantage une représentation du métier. Peut-on parler d'une écriture qui a pour rôle de développer la professionnalisation ? Ou bien d'un exercice qui conduit au développement professionnel ? Nous pouvons affirmer après analyse de ces documents, que les traces laissées sont le reflet d'une formation initiale acquise : elle se lit à travers les méthodes, les conférences et les ouvrages pédagogiques. Le rôle de l'inspecteur a un impact dans la formation continue. En outre, les mots déposés page après page illustrent les savoirs transmis au cours de leur formation assortis de leur expérience ; c'est à travers cette expérience que le savoir est créé et transformé. Est-ce de l'expérience pure ou provient-elle de la formation ? Dans leurs écrits, les maîtres décrivent le cadre de leur expérience à travers des espaces spécifiques, « *espaces physiques, temporels, institutionnels, cognitifs* » (Hofstetter & Lussi, 2010, p.133). Nous notons une référence aux bienfaits des Ecoles normales : « *Grâce aux écoles normales, les aptitudes et connaissances des maîtres suffisent aux besoins ruraux.* » (n°24 p.5) Le ministère souhaitait que ce concours entre les instituteurs fût l'occasion de mettre en valeur l'œuvre déjà accomplie par l'Etat (Nicolas, 2004, p.103) mais d'après les mémoires étudiés, ils sont plus nombreux à déclarer les dysfonctionnements que les progrès. Ils ont souvent montré un décalage entre les lois et la réalité.

¹⁵⁹ Notons que tous les autres documents de notre corpus sont des écrits de formation et de validation.

Ces mémoires, riches en témoignages, permettront de faire évoluer le métier d'enseignant, confirmant que l'écrit est un excellent moyen de communication et de formalisation des savoirs. Le mémoire ne dure qu'à titre de trace, il correspond à une situation transitoire faite pour permettre son propre dépassement au cours d'une occasion ultérieure (Guigue-Durning, 1995, p.30). Nicolas (2012, p.27) retient l'image de « *l'école possible de demain, sorte de synthèse culturelle, nourrie de l'action du passé récent et des leçons du présent.* »

2.3. Synthèse : 50 ans de réformes (1830-1885)

Les premières décennies de cette période se caractérisent par l'émergence de finalités pédagogiques à travers les modes d'enseignement qui évoluent. Les mémoires de 1860 constituent une mine d'or car ils donnent une représentation du métier à travers les savoirs dégagés ; ils montrent comment les maîtres se développent dans leur profession. Ces écrits font ainsi le lien entre la formation et l'émergence du concept de professionnalisation. En outre, le « *mouvement réparateur* » sous Duruy fait appel à des universitaires qui construisent l'édifice scolaire (Terral, 1998, p.74). La légitimité de l'université joue un rôle fondamental dans la mise en œuvre de la professionnalisation (Hofstetter & Lussi, 2010).

Le 19^e siècle fait ainsi apparaître une transformation dans les enseignements dispensés ce qui conforte et stabilise la 3^e République (D'Enfert, 2006). Une autre modification est notable, celle du statut social de l'instituteur reconnu enfin pour ses compétences théoriques, pratiques et rédactionnelles (évolution de la compétence¹⁶⁰ et du traitement). En effet, conscient de sa valeur pédagogique, la place du maître dans la société s'en trouve profondément transformée. Au moment où se produit cette transformation et où l'Etat se fait éducateur, les Ecoles normales deviennent son instrument de formation des maîtres ; elles relèvent du recteur sous l'autorité du ministre de l'instruction publique par le décret du 29 juillet 1881. Prost (1968) fait état de la prise en main par le pouvoir central de la réorganisation uniforme et de la normalisation. Si les républicains n'ont pas fondé l'école, selon Prost (1968, p.191), « *l'institution scolaire s'est édifiée tout au long du siècle sous la poussée d'une évolution sociale profonde.* »

Au cours de ce siècle, le niveau culturel est valorisé par la certification des instituteurs sur deux registres : la maîtrise des programmes, étoffés, et le maniement des méthodes pédagogiques. Ces aménagements consacrent ainsi la volonté de donner aux instituteurs une identité liée à leur savoir (Grandière, 2006, p.55), des « *savoirs formalisés* » qui fondent la construction de leur professionnalité (Hofstetter & Lussi, 2010, p.145). Pour Chervel (2006, p.777), remanier les disciplines scolaires, c'est agir sur la culture au sens large de la société.

¹⁶⁰ Brevet de capacité depuis Guizot.

Cette synthèse est rendue possible grâce à l'analyse conjointe des Ecoles normales et des sources (mémoires de 1860). Dans le tableau 17¹⁶¹, nous retraçons les étapes essentielles de l'évolution de cette période pour cibler les Ecoles normales à trois niveaux : les programmes, la formation et l'écrit.

¹⁶¹ Ce tableau présente six périodes ministérielles. Volontairement, la période du ministre Simon (1870-1873) n'apparaît pas car il n'y a aucun changement entre 1869 et 1879 sauf pour la musique sacrée pour laquelle Simon est favorable.

Tableau 17. Evolution des programmes officiels dans les Ecoles normales de 1832 à 1881

PROGRAMMES	GUIZOT Règlement 14/12 /1832	SALVANDY Décrets 28 juin et 2 octobre 1839	FALLOUX Loi du 15 mars 1850 Décret du 12 mars 1851			FORTOUL Décret du 9 mars 1852			ROULAND / DURUY Décrets 30 décembre 1865 et 2 juillet 1866			FERRY Décrets du 22/01 et 29/07/ 1881		
			1ère année	2ème année	3ème année	1ère année	2ème année	3ème année	1ère année	2ème année	3ème année	1ère année	2ème année	3ème année
Durée de formation														
Eléments de la langue française (Grammaire Orthographe)	x	x	9h	9h	3h	9h	9h	9h	5h	5h	3h	7h	5h	4h
Lecture	x	x	6h	6h	2h	6h	6h	2h	5h	4h	3h			
Récitation			3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h			
Ecriture (bâtarde, ronde, cursive, gothique)	x	x	5h	5h	2h	5h	5h	5h	3h	2h	2h	3h	3h	1h
Rédaction des actes civils et procès-verbaux	x	x									1h			
Arithmétique Calcul	80 leçons	80 leçons	6h	6h	6h	6h	6h	6h	5h	4h	3h	2h	3h	3h
Arpentage Dessin linéaire	x	x			5h			5h	1h	1h	2h			
Système métrique		x	6h	6h	6h	6h	6h	6h	5h	5h				
Géométrie	60 leçons	60 leçons							1h	1h	2h	1h	2h	3h
Sciences physiques	11 leçons				3h				2h	2h	1h	2h	2h	2h
Chimie	20 leçons				3h					1h	2h	2h	1h	1h
Sciences & histoire naturelles											1h	1h	1h	2h
Instruction religieuse Histoire sainte	1h/jour	x	3h	3h	3h	3h	3h	3h	2h	2h	2h	facultatif		

Chant religieux			3h	3h	1h	3h	3h	1h						
Hygiène / Industrie		x	x	x	x						1h	4h	4h	4h
Instruction morale et civique	1h/jour	x	3h	3h	3h				2h	2h	2h	2h	2h	2h
Histoire	x	14 leçons	0	0	1				3h	3h	3h	4h	3h	3h
Géographie	x	9 leçons	0	0	1				3h	3h	3h	1h	1h	1h
Agriculture Horticulture		x			3h			3h	3h	3h	3h		2h	1h
Chant Musique	x		0	0	3				3h	3h	3h	2h	2h	2h
Gymnastique	x		x	x	x							3h	3h	3h
Travaux manuels et domestiques / Dessin	x								x	x	x	4h	4h	4h
Langue vivante												facultatif		
Histoire de l'éducation Psychologie Administration scolaire												x	x	x
FORMATION	Stages (6 mois) Conférence (2 fois/mois)	Stages (6 mois) Pédagogie	Stages			Stages			Stages (6 mois) Pédagogie Conférence			Stages en école annexe Pédagogie Conférence Exposés oraux		
ECRITS	Manuel général de l'instruction primaire (Guizot)	Mémoires Concours national (Académie des sciences) Manuel législatif (Killian)	Presse Revue pédagogique Ouvrages de Carpentier			Presse Organisation pédagogique (Charbonneau, 1853) Ouvrages de Carpentier			Mémoires sur l'enseignement primaire (1860) Cours Rapet Rédactions (1865-1866) Revue pédagogique Presse			Dictionnaire de Pédagogie (Buisson, 1882) Cours normal d'histoire (1883) Revue pédagogique Presse		

Les programmes

En étendant les programmes des Ecoles primaires et normales, les réformes institutionnelles ont transformé l'instruction en culture et le maître en l'exemple d'une « *ascension sociale réussie* » (Compagnon & Thévenin, 2001, p.16). L'instruction et l'éducation figurent au cœur de ces transformations ainsi qu'au cœur des mémoires de 1860. Les ajouts dans les programmes¹⁶² sont présentés comme des « *notions élémentaires* » (Grandière, 2006, p.55) qui donnent une nouvelle tournure aux curriculums.

Le tableau 17 présente une synthèse des programmes entre 1832 et 1885¹⁶³ : il fait apparaître le volume horaire des disciplines en fonction des années de formation¹⁶⁴. Quels impacts ont ces disciplines sur l'évolution des savoirs dans la formation ? L'origine latine *disciplina* évoque l'instruction que l'élève reçoit du maître. La progression de ces disciplines est liée aux inspirateurs de l'Ecole républicaine et au renouvellement des finalités de l'enseignement primaire. A partir de 1860, il prend un sens intellectuel général (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.137).

Dans le domaine du Français, d'une loi à l'autre, les progrès sont lents mais notoires. La loi Guizot (1833) adjoint à la lecture « les éléments de la langue française » et la loi Ferry (1882), prenant acte de cette évolution, remplace les éléments de la langue par « les éléments de la littérature française »¹⁶⁵, « *programme nettement plus ambitieux* » (Chervel, 2006, p.294). Pour Chervel (2006, p.294), dans la terminologie de l'époque, il y a synonymie entre « *éléments de la langue française* » et « *éléments de la grammaire française* ». L'accent est mis tout au long de cette période sur la lecture, la grammaire, l'orthographe et l'écriture, c'est-à-dire les rudiments qui donnent accès à la compréhension et à la rédaction d'un texte. Mais l'histoire de l'enseignement du français ne peut faire l'impasse de la mise en place progressive du système orthographique : système ancien dans la première moitié du 17^e siècle, système moderne les siècles suivants. Chervel précise (2006, p.94) deux points importants : l'orthographe que nous pratiquons aujourd'hui date pour l'essentiel de la sixième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1835) ; et celle de 1789 est plus proche du système actuel que de 1650. Les maîtres de cette période doivent s'adapter. Chervel (2006, p.63) ajoute que l'enseignement du français requiert des méthodes qui n'existent pas encore et qu'il faut inventer ou se débarrasser d'une partie des méthodes traditionnelles. L'enseignement du français, vu par Rollin,

¹⁶² Ces matières sont ajoutées après 1832 : c'est le cas du chant (29 mars 1836), de la physique/chimie (18 juillet 1837), de l'histoire/géographie (11 septembre 1838), de la géométrie (26 octobre 1838).

¹⁶³ Le tableau fait apparaître 1881 car ce sont les derniers programmes de la période mais le ministère Ferry se termine en 1885.

¹⁶⁴ Les cases grisées indiquent l'absence de contenus ; les croix traduisent une présence de la discipline non quantifiée.

¹⁶⁵ Ce qui correspond à la maîtrise de la langue dans les Instructions Officielles de 1985.

« ce n'est ni l'orthographe, ni la lecture des textes, ni la composition, c'est la grande tradition grammaticale française » (Chervel, 2006, p.58). Les Ecoles normales jouent un rôle fondamental dans l'enseignement de l'orthographe. Chervel (2006, p.295) stipule en effet que c'est au sein de ces établissements qu'a été préparée la didactique de cette discipline pour l'école rurale ; *« c'est là qu'ont été élaborées les méthodes ; c'est là qu'a été testée, puis adaptée et enfin modifiée la théorie grammaticale. »*

L'écriture est abordée sous deux angles : la technique et la rédaction. Dans les programmes de 1838, l'écriture en tant qu'exercice, figure dans les textes comme une nécessité et selon Nicolas (1993, p.54) l'Ecole normale devient en quelque sorte un *« conservatoire de calligraphie »*. Cet enseignement n'apparaît dans les programmes que sous Duruy et requiert un perfectionnement nécessaire. Une *« belle calligraphie »* (Compagnon & Thévenin, 2001, p.69) suppose l'acquisition lente, répétitive et difficile des pleins et des déliés. Notons que les plumes en acier remplacent les plumes d'oie depuis 1850 et que de nouveaux crayons arrivent sur le marché. Nous pouvons par ailleurs constater d'après ce témoignage d'instituteur (recueilli par Furet et Ozouf, 1977) que la technique de l'écriture n'est pas aisée :

« Je trouvais la plume bien légère dans ma main habituée à manier de lourds outils. Craignant de la voir s'échapper de mes doigts, je la serrais vigoureusement et l'appuyais avec force, ce qui rendait l'écriture épaisse et lourde. Pris individuellement les caractères n'étaient point mal formés, mais les mots étaient défigurés par une orthographe souvent invraisemblable qui rendait le texte difficile à lire. » (Cyr Bigot, 1876. Eure. Dans Furet & Ozouf, 1977, p.227. Extrait de Ozouf, document privé)

Grosperin (1984, p.92) confirme cette difficulté : *« L'apprentissage de la calligraphie implique une discipline du corps, du poignet et des doigts. »* Compte tenu de ces réalités, à partir de 1881, les correcteurs du brevet sont invités à ne plus accorder d'importance qu'à *« l'écriture cursive ordinaire »* ; les autres formes ne sont plus exigées. (Instruction spéciale pour les examens de brevet de capacité du 25 février 1881)

C'est bien par le moyen de la formation des maîtres que les composantes de la langue française sont transmises. A ce sujet, l'historien Chervel (1998) évoque la conjonction de plusieurs facteurs politiques et culturels d'imposer la pratique du français, en insistant sur le rôle de l'orthographe dans la constitution de l'identité professionnelle. Cet enseignement est réaffirmé en 1832 ; il devient *« le savoir assurant le prestige des maîtres »* dans les villages grâce à la maîtrise de l'écrit (D'Enfert, 2006). Chervel (2006) place ainsi l'école en amont de la société en donnant au français son identité. Par ailleurs, grâce à un enseignement minutieux de l'orthographe, Rendu (1838) stipule que les élèves peuvent aborder la rédaction des actes d'état civil et les procès-verbaux. En outre, l'orthographe devient indispensable à maîtriser car au brevet, c'est une épreuve éliminatoire. (Instruction spéciale pour les examens de brevet de capacité du 25 février 1881)

En mathématiques, le calcul et l'arithmétique représentent la base scientifique sur toute la période. Cependant l'étude du système métrique occupe une place importante dans les programmes sauf pendant les ministères Fortoul¹⁶⁶ (1851-1856) et Ferry. Cet enseignement est pratiqué par les instituteurs de 1860 qui déplorent dans leurs mémoires l'absence de matériel de poids et mesures (26,6%). Les autres domaines, géométrie, arpentage, dessin linéaire, sont présents mais pas constants. Les sciences ne trouvent leur parachèvement qu'à partir de 1865.

Les enseignements de l'histoire et de la géographie, en continuité dans les programmes depuis 1795, sont poursuivis de façon irrégulière. Guizot et Salvandy renforcent les connaissances dans ce domaine pour faire des maîtres cultivés. Mais entre 1850 et 1856, ces cours ne sont plus considérés comme prioritaires. Ils retrouvent une assise à partir de 1856 grâce à l'exigence du ministre Duruy qui se veut intellectuelle : le maître doit posséder le savoir, il doit être préparé aux méthodes.

« En géographie, les élèves/maîtres doivent apprendre des choses pratiques, tracer des cartes au tableau à main levée, étudier leur département et la France. En histoire, il faut dire à l'esprit et au cœur, ne pas surcharger la mémoire. En grammaire, il faut faire pratiquer la langue plutôt que de faire apprendre par cœur. » (Décret du 2 juillet 1866 relatif au régime des Ecoles normales primaires)

En géographie, c'est lorsque les écoles sont équipées de cartes murales¹⁶⁷ que les maîtres peuvent l'enseigner normalement. Les mémoires de 1860 ont affiché cette carence de cartes (20%). De nouvelles tendances apparaissent et les jeunes maîtres abandonnent volontiers les anciennes pratiques pour les nouveautés pédagogiques du siècle (Grandière, 2006, p.110).

De 1832 à 1881, l'instruction morale et religieuse est enseignée de façon obligatoire. Guizot manifeste son souci de ne pas laisser l'Eglise à l'écart de l'éducation du peuple (Nique, 1990, p.114). Salvandy insiste sur l'instruction religieuse à travers l'histoire sainte, le dogme, la morale et le culte. Les cours de pédagogie sont assurés sur la base d'ouvrages religieux¹⁶⁸. Il s'agit de dispenser une formation chrétienne et d'histoire de l'Eglise, avec des ouvrages des 17^e et 18^e siècles. A partir de 1856, le terme change : « Education morale et religieuse ». Morale et religion continuent d'être liées. L'Ecole doit former « *un honnête homme mais aussi un bon citoyen* » (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.144). L'avancée la plus significative dans la réforme des programmes est la substitution de l'enseignement moral et civique à l'enseignement religieux. A cet égard, la République continue et transforme l'Ancien régime aussi par la substitution de l'école à l'Eglise

¹⁶⁶ Au cours de ce ministère, le programme est réduit à son minimum dans tous domaines.

¹⁶⁷ Rapports officiels des inspecteurs d'académie, 1866.

¹⁶⁸ Exemples : le *Catéchisme historique* (Fleury, 1683), la *Doctrine chrétienne* (Lhomond, 1783).

(Furet, 1985, p.11). D'ailleurs dans sa fameuse Lettre, Ferry affirme clairement :

« *L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Eglise, l'instruction morale à l'école.* » (Ferry, 17-11-1883, *Lettre à tous les instituteurs de France*)

Mais les manuels scolaires qui continuent de paraître suscitent parfois de vives critiques des ecclésiastiques (Bouyer, 2003, p.171). Or avec l'enseignement de la morale, l'instruction se veut éducation selon Vial (1994, p 154). Des ouvrages paraissent pour aider les enseignants dans le domaine de la morale et du civisme :

Le petit citoyen (Jules Simon, 1881) *Eléments d'éducation civique et morale* (Gabriel Compayré, 1881) *L'instruction civique à l'école* (Paul Bert, 1882) *Instruction morale et civique* (Jules Steeg, 1882) et bien sûr le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Ferdinand Buisson, 1882) qui contient un article « Morale ».

Le but de Ferry est de donner à cet enseignement une place de choix (Gaillard, 2000, p.134) en reliant morale et instruction civique autour des principes fondamentaux de la République. Ce qui caractérise la mission du maître, c'est qu'il est chargé d'insuffler les valeurs républicaines du peuple.

Les Ecoles normales traduisent bien une évolution du savoir à travers les programmes mais Pécaut (1879, p.133) met en garde contre « *la tentation d'agrandir démesurément* » ces programmes. La psychologie, introduite en 1881, est par exemple une science abstraite pour des élèves de première année. Gréard (1882, p.42) déclare dans son discours de clôture que « *nos programmes sont étendus et riches et on les accepte* »¹⁶⁹. C'est en effet un savoir qui relève de différentes sciences sociales et humaines (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.26) ; en revanche l'intégration des savoirs issus de ces sciences suscite un passage par la professionnalisation (Hofstetter & Lussi, 2010, p.19).

Grandière (2006, p.142) constate aussi que les réformateurs n'ont pas résisté à la tentation de compléter et d'ajouter des disciplines, dans « *l'idée illusoire qu'un instituteur doit tout savoir, ou presque, quand il commence son métier.* » Toutefois, même si les programmes sont chargés, ils ne sont pas dépourvus de conseils pédagogiques car l'arrêté du 3 août 1881 prévoit des « *instructions annexées* » qui indiquent les manières de procéder (circulaire du 18 octobre 1881). Néanmoins, selon Grandière (2006, p.133), « *une trop grande charge de connaissances empêche le développement de la pensée.* »

La formation

Les stages apparus en 1808 trouvent leur accomplissement dès le début de cette période, mêlant conférences et exposés. L'enseignement de la

¹⁶⁹ Compte rendu du congrès, BAMIP, n°539, pp.28-42, 1882.

pratique repose sur « *l'observation et l'entraînement aux méthodes en usage dans les classes annexes et la compréhension théorique des principes de l'éducation.* » (Règlement du 14 décembre 1832. Article 3) On retrouve dans ce règlement, la volonté d'allier le renforcement des connaissances théoriques et la dimension professionnelle (exercices dans les classes annexes). Grâce aux conférences, les maîtres sont formés à la pédagogie et à l'usage des méthodes (Jacquet-Francillon, 1999, p.48). La pratique est omniprésente car toutes les réformes prévoient des stages, un premier tournant dans la formation des maîtres. Les cours de pédagogie qui étaient dispensés au cours de la période précédente (1600-1830) sont introduits sous forme de conférences avec des questions posées aux candidats sur « *les procédés d'enseignement des diverses facultés comprises dans le programme obligatoire.* » (Arrêté du 3 juillet 1866 sur le brevet) Ces conférences, reconnues utiles dans les mémoires de 1860 se traduisent par un cours régulier de pédagogie (1 heure par semaine) consacré à l'exposé des méthodes. Cela signifie pour Vial (1994, p.144) qu'« *on intègre à une conception assez rigoriste de l'éducation une pointe de modernisme.* »

Les cours de pédagogie donnent une priorité à la formation sur le terrain, légitimée par la littérature professionnelle des Ecoles normales. Ces cours, sous forme de leçons devant les camarades et les professeurs, ont une utilité, « *critiques incluses* » (Vial, 1994, p.145) ; de ces stages, en présence des enfants et des élèves/maîtres « *jaillissait un éclair d'estime qui suscitait ou confortait la vocation.* » Les Ecoles normales avec leur leçon d'application sont une illustration d'un mode de formation professionnelle. Pour Houssaye (2010, p.173), en formation pédagogique, « *l'expérience est première, elle est un élément moteur pour développer les savoirs.* »

Malgré les stages en école annexe, Pécaut (1879, p.7) pointe une insuffisance dans la formation pédagogique car selon lui, l'apprentissage n'est efficace que s'il est accompagné de leçons préparées à l'avance par les élèves/maîtres. De surcroît, pour Grandière (2006, p.141), l'Ecole normale telle qu'elle est, reste d'abord un établissement d'enseignement plutôt qu'une école professionnelle car l'emploi du temps laisse peu de place pour l'école annexe. Les stages prévus sont trop courts (vingt jours) et ne remplacent pas les exercices concrets réalisés dans une vraie classe (p.145). Ferry prône l'importance de la pédagogie et du maître qui n'enseigne pas seulement avec ses connaissances mais selon un modèle qui s'appuie sur la relation maître/élève, imité du modèle familial. L'hommage rendu aux instituteurs salue leur mérite :

« *Cette corporation fait son devoir patiemment ; et vous voyez encore, après le travail du jour, beaucoup de ses membres s'imposer, en prenant sur leurs veilles dans les cours du soir, un travail supplémentaire, et verser à des milliers de français la science dont ils sont avides ; vous les voyez se sacrifier à cette tâche pénible, car il n'y a pas au monde de métier plus fatigant, qui use plus vite le corps et l'esprit.* » (Ferry, 20 juillet 1879, p.7064, Journal officiel)

L'institution traditionnelle donne une autre orientation à la pratique. « *Ferry se situe dans une pédagogie qu'il déclare nouvelle* » selon Prost (1985, p.164) et il évoque son point de vue :

« Les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement et qui consistent non plus à dicter la règle à l'enfant mais à lui faire trouver ; elles se proposent avant tout d'éveiller la spontanéité de l'enfant pour en diriger le développement moral. » (Ferry, 2 avril 1880, Discours au Congrès pédagogique)

Suite à ce Congrès, le programme des Ecoles normales est alors moins schématique, la vie matérielle des élèves, toujours internes, s'adoucit et la discipline aussi (Mayeur, 2004, p.612). Même si Ferry insiste sur la préparation pratique, il la reconnaît insuffisante :

« Jusqu'à ce jour, il n'a été donné, à l'Ecole normale, ni assez de temps, ni assez de soin à la préparation professionnelle des élèves maîtres. On avait tant de choses à apprendre à ces jeunes gens, qu'on négligeait d'en faire des maîtres et des éducateurs. » (Circulaire du 9 novembre 1881 relative au choix des maîtres des écoles annexes des Ecoles normales primaires)

Pourtant la formation pratique décrite dans le tableau 17 - stages, leçons de pédagogie, conférences et exposés oraux - représente une part importante du dispositif. La pédagogie doit trouver une nouvelle dimension dans les programmes (Grandière, 2006, p.134) car le débat sur l'équilibre entre la formation pratique et la formation intellectuelle reste au cœur de l'institution normale. Cette réforme (1881) correspond à un grand mouvement pédagogique en France même si en 1883 les Ecoles normales cherchent toujours leur place. En Belgique, au 19^e siècle, la formation est moins en avance : bon nombre d'instituteurs sont formés sur le tas car les conflits entre catholiques désorganisent en partie le système scolaire et la formation des maîtres (Périsset-Bagnoud, 2003).

L'écrit

La pratique de l'écrit, entrée progressivement dans le milieu enseignant sous forme de journaux et de manuels, trouve un premier parachèvement dans les programmes avec la rédaction du mémoire (1860). De surcroît, le phénomène de l'expansion de la presse et de l'imprimé attise l'envie du savoir lire et suscite ainsi une forte demande d'instruction. L'écriture se pose alors comme signe de progrès social. Nous avons montré que les mémoires de 1860 sont en effet un instrument de progrès puisqu'ils sont été pris en considération par les autorités.

La publication d'ouvrages est non seulement foisonnante mais, de plus, l'enquête réalisée par Ozouf (1992, p.10) révèle que 84% des instituteurs (avant 1900) lisent une revue pédagogique. Notamment, le *Manuel général de l'instruction primaire* est une véritable aide dans la classe et le plus unanimement retenu du point de vue professionnel (Ozouf, 1992, p.10). Les revues pédagogiques, très nombreuses et très prolixes, permettent aux maîtres d'échanger des courriers, des interrogations et des recettes. Ainsi, une culture pédagogique se constitue, théoriquement entretenue par les conférences pédagogiques¹⁷⁰. L'enquête¹⁷¹ d'Ozouf

¹⁷⁰ Instituées sous Guizot et rendues obligatoires en 1880.

¹⁷¹ Questionnaire : « L'instituteur français de 1871 à 1914 » (Ozouf, 1992) analysé dans la période suivante.

(1992) met en évidence le rôle considérable de la culture de l'écrit de la fin de ce siècle. C'est en effet l'écriture qui unifie les réponses attestant d'une professionnalité dans la rédaction : « *l'empreinte laissée par un métier où tant de modèles d'écriture ont dû être inscrits au tableau noir.* » (Ozouf, 1992, p.11)

Ces réformes successives préparent les ingrédients des futures formations des maîtres donnant une position sociale aux instituteurs qui effacent « *le schéma misérabiliste d'avant la République* » (Jacquet-Francillon, 1999, p.18). La Troisième République a fait des Ecoles normales le flambeau de sa politique scolaire, et selon Giordani (1994, p.85), ce sont des « *temples où se forge une idéologie de l'évolution par le progrès du siècle des Lumières.* » Les Ecoles normales de Jules Ferry assurent à la fois la continuité de leurs ancêtres et les changements porteurs du siècle à venir pour l'ensemble du système éducatif (Boutan, 1994, p.185). Comme le souligne Condette (2007, p.9), il est sans doute nécessaire d'asseoir son analyse sur celles des institutions passées pour y faire référence et progresser dans l'avenir de la formation des maîtres. Les effets d'une réforme, pour Crubellier (1993, p.129), ne peuvent se faire sentir qu'au terme d'une ou deux générations ; l'œuvre de Ferry hérite en cela des expériences antérieures. La richesse de cette période républicaine, c'est à la fois la refonte des programmes officiels et l'accès à des ouvrages pédagogiques.

En résumé, en une cinquantaine d'année, la formation des maîtres dans les Ecoles normales a évolué de façon notable. Et ce malgré le débat idéologique et politique qui oppose la France héritière des Lumières à l'Eglise catholique souvent marquée par l'intransigeance de l'Ancien régime. « *Si en France la gratuité et l'obligation scolaires soulèvent l'opposition contestée de l'Eglise, c'est que l'on voit en elle un moyen pour l'Etat laïc républicain d'étendre son emprise.* » (Hofstetter, 1993, p.544). L'Enseignement, considéré comme un vecteur clé du contrôle de la société, reste alors le grand enjeu de ce débat. Chaque réforme a somme toute œuvré pour faire progresser le statut du maître. Le « *moment Guizot* » est fondamental même s'il faut reconnaître que le travail du ministère avait été préparé par plusieurs décennies de réflexions et de réalisations (Condette, 2007, p.85). Le grand changement en matière de programmes a vraiment eu lieu en 1880 pour Wéber (1983) ; il se serait produit auparavant d'après Terral (1998) si Duruy avait pu élaborer les plans de 1867. Ce flottement témoigne pour Grandière (2006, p.119) d'un « *embarras des gouvernements successifs.* »

Les Ecoles normales prennent une nouvelle orientation dans l'évolution des savoirs et de la marche vers la professionnalisation. Elles constituent le lieu où sont formés une bonne partie des maîtres qui enseigneront dans la seconde moitié du siècle (Chervel, 2006, p.295) et représentent en cela un enjeu. Leur caractère professionnel (stages en école annexe), renforce le savoir du maître et accorde une place plus centrale à l'écrit. Ce caractère professionnel prépare une identification plus forte des maîtres (Grandière, 2006, p.96) et se retrouve à l'étranger, comme par exemple à

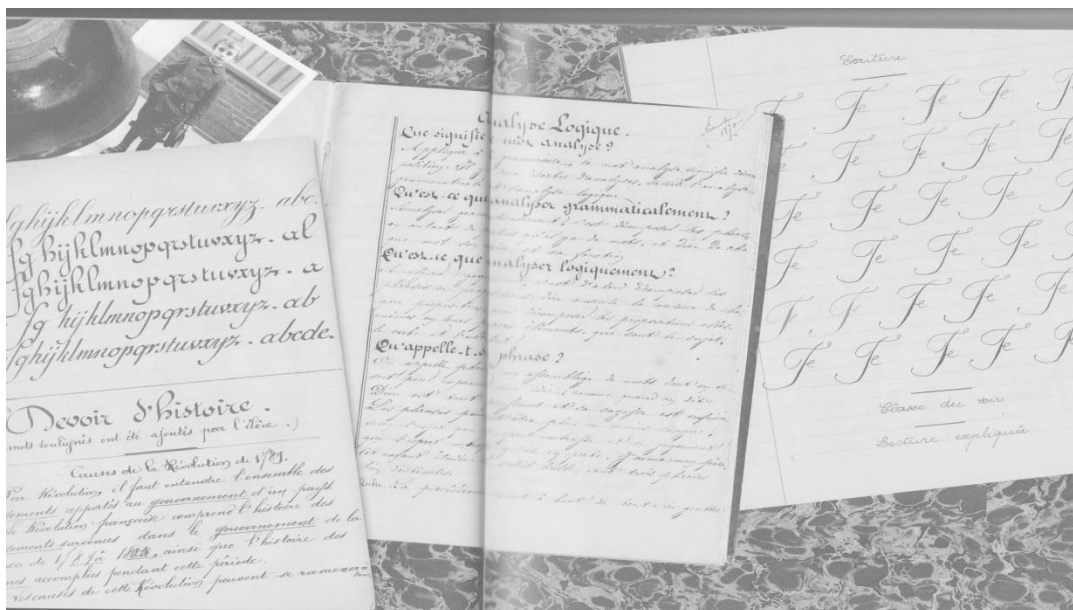
Genève. En effet, c'est dans le cadre de l'*Académie genevoise* (1876) que les filières de recherche scientifique se professionnalisent, amenant comme en France l'émergence de nouveaux champs disciplinaires (Lussi, 2008, p.132).

Cette première partie (avant 1885) voit son parachèvement grâce à l'impulsion étatique. Elle témoigne en effet, d'un progrès remarquable en matière de concrétisation de réformes et de lois. Si nous considérons l'institution au sens d'Ardoino et Lourau (1994), « *action par laquelle on institue, établit, forme, instruit mais désigne aussi ce qui est inventée par l'homme, la chose instituée* », alors nous notons une avancée en ce domaine. Houssaye (2010, p.165) confirme cette avancée en soulignant que « *la palme pédagogique est détenue par les grandes lois scolaires de Jules Ferry.* » Ces « *Ecoles normales conquérantes sont les viviers d'un corps enseignant voué au culte de la République* » (Compagnon & Thévenin, 2001, p.20) et poursuivent leur développement¹⁷².

L'institution normale est maintenant une pièce de l'appareil de l'Etat, dotée d'un personnel spécifique recruté conformément aux exigences ; c'est l'administration qui contrôle les Ecoles normales (Laprévote, 1984). Elle a également mis en place un système de formation continue grâce aux conférences et aux stages de recyclages. Chervel (2006, p.771) note le rôle capital de l'historiographie des disciplines scolaires qui reposent sur les grands textes fondateurs (notamment la *Conduite des écoles chrétiennes*, le *Traité des études*), sur les principales doctrines pédagogiques (de Comenius à Rousseau), sur l'influence exercée par quelques acteurs éminents de l'histoire de l'enseignement (cités tout au long de cette partie).

Comment va s'opérer la formation des maîtres à travers ce changement d'institution ? Quel rôle jouent les savoirs dans l'évolution du métier ? Quel héritage de formation va être conservé ? Nous analysons dans la partie suivante comment une professionnalisation naissante se met en place à travers de nouveaux programmes et dans d'autres écrits d'instituteurs.

¹⁷² Création de deux Ecoles normales supérieures primaires : Fontenay-aux-Roses (1880) pour les filles et Saint-Cloud (1882) pour les garçons.



Musée national de l'Ecole de Chartres

DEUXIEME PARTIE. Changements significatifs au sein des Ecoles normales (1885-1940)

Cette deuxième partie, constituée par le chapitre 3, représente une étape charnière. En effet, d'un côté, l'impulsion des Ecoles normales est donnée, rehaussée par les discours et les écrits officiels (Grandière, 2006, p.175). D'un autre côté, nous abordons un nouveau virage de l'histoire (1885-1940) avec une continuité dans les réformes et une rupture provoquée par le contexte des guerres. Le chapitre 3 fait état de l'analyse des programmes visant à un élargissement culturel et à la formation professionnelle. Les textes de 1905/1920 sont déterminants dans la mise en place de stages en école annexe et de l'écriture en formation. Cette évolution va s'accompagner de changements dans la définition du maître d'école : il s'affirme à travers un cursus qui devient de plus en plus diplômant. Son statut, ainsi médiatisé par une juridiction, constitue un trait fondamental de professionnalisation en cours (Hofstetter & Lussi, 2010, p.132). Malgré un contexte sociétal fragilisé, les dispositifs de formation vont afficher des changements significatifs. Comment les acteurs de la formation s'emparent-ils des réflexions sur le savoir à transmettre ? Peuvent-ils poursuivre sur la voie de la professionnalisation ? Que pouvons-nous dégager des écrits de cette période ?

Chapitre 3

Emergence d'une formation professionnelle dans les Ecoles normales (1885-1940)

1885 est une année de mesures transitoires pour reconstruire la cohérence du système normal. Le discours qui s'organise progressivement s'articule d'une part autour de la remise en question des certifications et d'autre part au niveau du remaniement des programmes. Quelle que soit la transformation, c'est le savoir de l'enseignant qui est engagé. Pour Bourdoncle (1993, p.105), on ne peut parler d'activité enseignante en l'absence de savoirs formels. Selon lui, l'enseignement ne peut constituer une science en elle-même mais « *il existe un savoir scientifique sur ce qui se passe en classe* (p.103). » La volonté ministérielle de remanier les programmes à chaque changement politique s'inscrit bien dans un combat pour l'idée d'une professionnalisation.

La révision des programmes se fait dès 1885, selon une orientation particulière¹⁷³ : professeurs d'Ecoles normales et directeurs sont interrogés directement sur le fondement du savoir.

« Situer la formation normale dans le champ professionnel, ne pas subordonner son plan d'éducation, sa discipline intellectuelle et son régime d'études à la poursuite de diplôme. »

« Est-ce qu'en adoptant définitivement en première année des programmes trop étroitement conçus en vue du brevet, on ne porterait pas préjudice au véritable esprit de l'Ecole normale qui est de former des maîtres bien instruits et non pas seulement des brevetés ? » (Circulaire du 30 septembre 1885 relative aux programmes d'enseignement des Ecoles normales)

Des questions fondamentales se posent.

Que faire du Certificat d'aptitude pédagogique ? Le supprimer et inclure des épreuves professionnelles ? Ou bien le maintenir en le rendant plus pratique ? C'est donc à une révolution que procède l'instruction publique entre 1885 et 1886. Les brevetés ne font plus forcément de bons maîtres car le savoir s'alourdit selon Grandière (2006, p.165). Le successeur de Goblet, Berthelot, poursuit son ministère avec cohérence et désormais le brevet élémentaire est exigé pour le niveau d'entrée ; cette nouvelle exigence permet de fixer l'objectif de la formation professionnelle¹⁷⁴. La scolarité normalienne inclut une dimension financière ainsi qu'un engagement :

¹⁷³ Sous le ministre Goblet qui entre en fonction le 6 avril 1885.

¹⁷⁴ Selon le décret et l'arrêté ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire du 18 janvier 1887.

« Tout élève qui quitte volontairement l'école ou qui en est exclu, ou tout ancien élève qui rompt l'engagement prescrit est tenu de restituer le prix de la pension dont il a joui. » (Certificat d'aptitude au professorat dans les Ecoles normales. Article 70 du décret du 18 janvier 1887)

Pour Charle (1988), grâce au concours d'entrée, l'Ecole normale inaugure une existence nouvelle ; il nourrit les espérances de l'entourage familial. Ce début de 20^e siècle annonce une autre conception des Ecoles normales : *« on commence à les concevoir plus comme des lieux de formation à un métier et moins comme des lieux de diffusion de valeurs et d'apprentissages de comportements. »* (Nique, 1991, p.259) Le statut du maître se transforme car il est lié à l'idée de réussite personnelle par le moyen du concours. Ce modèle s'accompagne de qualités professionnelles à acquérir ; les maîtres ne peuvent plus se contenter de participer uniquement à la lutte contre l'ignorance. Le premier requis du maître reste la maîtrise du savoir primaire ; en effet, aux yeux du peuple selon Compagnon et Thévenin (2001, p.93), le savoir de l'instituteur paraît sans borne à cette époque.

Le rôle de la formation c'est de se poser la question de la transmission. Est-ce transmettre des savoirs ou créer des situations d'apprentissage ? *« Les savoirs se professent c'est-à-dire se transmettent beaucoup plus par déclaration publique et explicite que par apprentissage imitatif. »* (Bourdoncle, 2000, p.123)

Entre 1885 et 1887, les programmes normaux sont transformés : ils s'élargissent, visant la culture générale par le biais de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie, de la morale ; ils intègrent une préparation à l'analyse réflexive. La pédagogie aboutit au schéma didactique unique de la leçon avec une préparation professionnelle qui s'opère par la voie des stages dans les écoles annexes. La pédagogie est alors investie comme discipline de référence dans la mesure où elle est sollicitée pour fournir de nouveaux savoirs basés sur les apports de la science, notamment de la psychologie (Lussi, 2009, p.49).

Le conseil des professeurs organise, pendant les trois années de la formation, un roulement des élèves à l'école annexe, chacun y effectuant deux ou trois passages. L'école annexe est bien une école d'application : l'élève-maître voit fonctionner la classe et à son tour, applique les enseignements qu'il a reçus. En fait, les exercices de l'école annexe permettent de réaliser un entraînement à l'activité magistrale. (Décret relatif à l'enseignement public. 18 janvier 1887. Chapitre IV : Ecoles normales primaires)

Pour Laprévotte (1984, p.74), c'est l'unité de base de l'enseignement, résultat d'une élaboration planificative générale et d'une élaboration proprement didactique. Aux connaissances des règles de la pédagogie s'ajoute leur mise en œuvre à l'école annexe garantissant une formation équilibrée et à laquelle une approche purement livresque des problèmes ne saurait suffire (Laprévotte, 1984, p.26).

Mais les Ecoles normales vivent au rythme d'emplois du temps très chargés, c'est un obstacle pour suivre les programmes officiels dans leur totalité (arrêté du 10 janvier 1889)¹⁷⁵. Aussi des problèmes de recrutement¹⁷⁶ subsistent accompagnés de difficultés dans les épreuves du brevet (Terral, 1998, p.182).

Pourtant la création des écoles d'application en 1890 tente de mettre en valeur la formation professionnelle. Or pour Grandière (2006, p.177), ces écoles ne peuvent régler une difficulté qui est « *originelle* », la mise en concordance des deux préparations : l'instruction des élèves et leur formation professionnelle. C'est à travers cet élargissement culturel des programmes et de la formation que se dessine une professionnalisation naissante. Avanzini (1981, p.257) justifie cette ascendance par plusieurs conditions : l'enseignant est reconnu institutionnellement et se caractérise par une évolution de son attitude vis à vis des enfants qui deviennent des sujets à part entière ; un corps enseignant ne peut enfin exister que dans la mesure où il est reconnu par tous comme porteur d'une finalité admissible et s'il la porte avec conviction. Cette reconnaissance est également attestée par le gouvernement qui appelle les maîtres à organiser des conférences populaires et des cours du soir municipaux pour adultes. Ces activités permettent aux maîtres à la fois d'augmenter leurs revenus mais aussi de gagner l'estime des villageois. Enfin, ces « *apôtres du savoir* » contribuent à arracher les populations à leur isolement en prêtant à des adultes des livres de la bibliothèque de la classe (Compagnon & Thévenin, 2001, p.92).

Diverses questions pédagogiques en lien avec la professionnalisation se posent dans certaines académies :

« Quelle méthode convient le mieux dans nos Ecoles normales pour l'enseignement des sciences ; de l'histoire et la géographie ; de la psychologie, de la morale et de la pédagogie ? Quelle méthode favorise le plus l'activité de celui qui parle et de ceux qui écoutent dans une classe ? »
(Circulaire du 29 mai 1899. Recteur de l'académie de Dijon)

Vaste programme auquel l'Ecole normale de Troyes se prête au questionnement en fournissant des réponses qui abordent cinq thèmes méthodologiques : la méthode proprement dite, l'emploi du livre, l'emploi du cahier de cours, les notes du cahier de cours et la tenue de ce cahier¹⁷⁷.

METHODE

« Les professeurs ont un livre choisi avec soin. Comme auxiliaire du livre, chaque élève possède un cahier de cours. »

¹⁷⁵ Arrêté relatif à l'emploi du temps, à la répartition des matières d'enseignement et aux programmes d'études dans les Ecoles normales primaires.

¹⁷⁶ Ces problèmes s'expliquent par plusieurs causes : loi militaire (15/07/1889, loi sur les salaires (19/07/1889) qui fait débiter la carrière à 760 francs.

¹⁷⁷ Ces deux derniers thèmes *Notes du cahier de cours* et *Tenue de ce cahier* seront abordés dans ce chapitre dans l'analyse des écrits.

EMPLOI DU LIVRE

« Le livre est le mémento de la leçon ; cependant, le professeur ne s'astreint pas à le suivre page à page. Il le complète, il le réduit ou le modifie, afin de le mettre en rapport avec le programme d'études des Ecoles normales. »

EMPLOI DU CAHIER DE COURS

« Ce cahier [...] contient le programme de chaque leçon dicté au début de la classe [...].

En ce qui concerne la seconde question, le Conseil estime que la participation des maîtres et celle des élèves aux leçons doit être essentiellement active. »

EXEMPLES pour la psychologie, la morale et la pédagogie :

« Le maître apprend aux élèves à s'examiner, à se rendre compte des idées et des sentiments dont ils ont vaguement conscience, à lire eux-mêmes pour y découvrir leur propre caractère, leurs défauts et même leur qualités. Il les incite à faire les mêmes observations sur les enfants [...]. Ce travail intime, résultat de causeries et d'observations faites en commun, donne aux leçons toute l'activité d'esprit qu'on est en droit d'exiger et de celui qui dirige la leçon et de ceux qui la suivent. » (Procès-verbal du 10 juin 1899. Extrait de la séance du 10 juin 1899. Réponses du Conseil des professeurs de l'Ecole normale de Troyes)

La méthode et les outils utilisés (livre et cahiers) représentent les marques d'une professionnalisation. Pour la seconde question, selon Baron (2008, p.34), les professeurs préconisent le cours magistral dialogué complété par des moyens didactiques. Chaque leçon est l'occasion d'un échange de vues entre le professeur et l'élève ; l'emploi des livres cités fait référence aux grands noms de la pédagogie de l'époque (Compayré, Chanal, Carré, Pécaut...) plus qu'à des manuels de l'enseignement primaire. L'importance de la lecture est en continuité avec l'arrêté du 16 juin 1880 qui stipulait que *« chaque année, dans chaque département sera dressée une liste de livres propres à être mis entre les mains des enfants. »* La culture par le livre est une préoccupation qui fait partie des débats dans les conférences. Cette vision replace l'exercice professionnel de l'instituteur dans une mission pédagogique et culturelle.

3.1. Des textes fondateurs (1905-1920)

L'année 1905 est le début d'une étape importante pour les Ecoles normales (rappelons l'action du gouvernement avec la loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat). La laïcité devient la condition première de la démocratie (Compagnon & Thévenin, 2001, p.33). Au fil des remaniements politiques, les Ecoles normales ont cherché à renforcer cette professionnalisation à travers une conception de l'exercice professionnel et la construction de savoirs rendus nécessaires (visible dans les séminaires et à travers les écrits étudiés).

Le nouveau décret de 1905 œuvre dans la continuité de la professionnalité enseignante : *« la fonction essentielle de nos Ecoles normales consiste moins à préparer des brevetés qu'à former par une culture spéciale, les futurs éducateurs de la démocratie. »* (Décret du 4 août 1905) Ce décret est l'aboutissement d'une réflexion officielle de laquelle se dégage un constat : une formation trop centrée sur la théorie et une troisième année orientée strictement vers la pratique. Par

l'intermédiaire de ce texte, la professionnalisation est clairement énoncée.

« L'éducation professionnelle des élèves/maîtres commence d'une manière directe avec la troisième année d'Ecole normale. Indirectement, elle s'était faite les années précédentes sous l'influence exercée par des qualités de savoir, de méthode, d'intelligence pédagogique des professeurs et par les bonnes habitudes d'esprit qu'ils avaient su faire acquérir à leurs élèves. Avec la troisième année, elle devient directe et se fait de trois manières.

1° Par les leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire, sous la direction de l'Ecole normale.

2° Par l'examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie que dirige le directeur de l'Ecole normale.

3° Par les exercices pratiques de l'école d'application où les élèves/maîtres, mis en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation. » (Arrêté du 4 août 1905. Education professionnelle des élèves/maîtres. Directions pédagogiques pour la troisième année d'Ecole normale)

Les modifications sont lisibles aussi dans la distribution annuelle de la scolarité : les deux premières années sont réservées à l'instruction (programmes remaniés et réduits) ; la troisième année est réservée à l'approfondissement de la culture générale ainsi qu'à la formation professionnelle. Mais le débat idéologique est controversé. Vial (1904, p.313) énonce que *« la pédagogie aura beau dire, quand il s'agit d'enseignement, la plus excellente préparation professionnelle que puissent recevoir de futurs maîtres, c'est une solide et complète instruction. »* D'après son article, « Le difficile équilibre entre théorie et pratique », il estime que réserver une année entière à la formation professionnelle enlève du temps pour acquérir le savoir et selon lui, *« plus l'instituteur sera cultivé, plus substantiel et précis sera son enseignement (p.313). »* Où se situe alors la préparation professionnelle du maître ? Dans son instruction ou dans une formation délivrant des outils pour en assurer le perfectionnement ?

Cette formation, sanctionnée par le Certificat d'études normales, a pour but de parfaire le schéma magistral. Elle se propose aussi de replacer l'exercice quotidien de l'instituteur dans la perspective d'une mission enseignante dont la pédagogie trace le cadre théorique et à laquelle elle fournit des *« schémas opératoires »* (Laprévote, 1984, p.82). La préparation professionnelle s'opère par la voie des stages dans les écoles annexes. Les élèves/maîtres, dirigés par des instituteurs expérimentés, y font un commencement d'application des méthodes pédagogiques étudiées dans les cours normaux. Ils y affinent leur connaissance des enfants et affrontent les problèmes concrets de l'éducation (Laprévote, 1984, p.84). Dans ce fonctionnement, l'instituteur expérimenté montre sa pédagogie, le débutant imite alors une *« source expérientielle du savoir représenté par le maître expérimenté »* (Bourdoncle, 1993, p.102). Cette méthode d'observation connaît ses limites et ses insuffisances. Or les conférences hebdomadaires qui permettent aux élèves/maîtres de

s'entraîner à faire un exposé¹⁷⁸ peuvent être l'occasion de parler en termes de savoir.

En outre, une séance de bilan général réunit une fois par mois le directeur et les élèves/maîtres. Cette séance concerne « *toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline à l'école* » (arrêté du 4 août 1905) et aboutit à un rapport écrit envoyé à l'inspecteur d'académie. Ce volet de l'initiation professionnelle représente pour Laprévote (1984, p.85), « *une préparation rationnelle, progressive et complète à l'exercice du guidage expositif* ».

En réaction à ce décret de 1905, l'Ecole normale de Troyes affirme également sa position à travers les stages :

« *Le Conseil des professeurs a pensé qu'il y avait tout avantage pour les élèves/maîtres à leur faire prendre contact aussi vite que possible avec les enfants des écoles primaires. C'est à cette condition seulement que l'éducation professionnelle donnée par les professeurs peut-être profitable.* » (Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes. Séance du 6 Novembre 1907. Mahé archives)

La modification des programmes a deux visées pédagogiques. D'une part, il s'agit d'élargir un horizon culturel en portant l'intérêt sur les lectures littéraires, historiques ou morales. D'autre part, un apport des compléments d'enseignement dans certains domaines scientifiques (mathématiques et physiques appliquées) est réalisé avec une initiation faite aux élèves/maîtres dans le domaine esthétique (conférences sur l'histoire de l'art, l'audition de pages musicales). Cet élargissement suit très largement une voix autodidacte : les heures de leçons magistrales données aux élèves/maîtres sont réduites alors que les lectures et le travail personnel ont une place prépondérante (15 heures d'études par semaine contre 5 heures de cours).

Ce caractère général de la scolarité de troisième année contraste avec le tour encyclopédique et scolaire de l'enseignement en première et seconde années. De surcroît, c'est le directeur qui traite des principes de pédagogie, d'éducation intellectuelle et de morale.

« On a réservé pour la troisième année, précise l'arrêté du 4 août 1905, les questions les plus difficiles ou les plus délicates, celles qui concernent l'éducation de l'esprit, la discipline, l'éducation morale. » (Buisson, 1911, p.1544, *Nouveau Dictionnaire*¹⁷⁹ de pédagogie)

Très tôt, l'Ecole normale se révèle indissociable de son école annexe ou d'application¹⁸⁰ dans laquelle l'élève/maître y voit fonctionner le modèle normal. Pour Compayré (1908, p.31), « *l'élève/maître apprendra son*

¹⁷⁸ Le sujet est choisi au préalable par le normalien et agréé par la direction ; l'exposé se déroule devant l'ensemble du corps professoral et du directeur de l'école annexe.

¹⁷⁹ Ce nouveau *Dictionnaire de Buisson* (1911) n'est pas une édition complètement nouvelle car l'essentiel de la première version est conservé ; certains articles sont supprimés et la vision du monde scolaire qui s'y exprime demeure proche de l'édition précédente.

¹⁸⁰ La différence entre les deux termes est seulement géographique. L'école « d'application » devient « annexe » lorsqu'elle est située dans le bâtiment même de l'Ecole normale.

métier dans les livres et dans ses réflexions, mais il l'apprendra surtout à l'école d'application ». Ces savoirs non formels qui s'acquièrent par l'expérience sont liés à la personne en formation et sont indissociables de la construction identitaire (Raymond, 1993, p.196).

Les exercices pratiques de troisième année ont souvent été sacrifiés (Ozouf J. & Ozouf M., 1992) et le lieu de cet apprentissage ainsi que les dispositions connaissent des accommodements. Le rythme soutenu de la formation alternant exposés, analyse critique des méthodes d'enseignement et des apprentissages pédagogiques, laisse peu de place aux exercices dans les classes. Laprévote (1984, p.85) remarque aussi qu'il n'est pas facile de maintenir la continuité de l'enseignement théorique et les stages ; selon lui, ces derniers auraient dû être insérés dans l'ensemble des préparations pédagogiques à l'école annexe. Pour Barbier (2006, p.68), ce mode de fonctionnement sert davantage à faire coexister des situations de formation qu'à permettre de comprendre ce qui s'y passe. En revanche, pour Condette (2007, p.142), cette troisième année prévoit « *un réel processus de professionnalisation autour de trois activités majeures* » : les cours théoriques de pédagogie et d'analyse du système scolaire, les leçons et le stage pratique. Le but est d'élever le niveau de culture générale en évitant le bachotage du brevet (Condette, 2007, p.142) qui lui aussi est remanié :

« Trois épreuves écrites et cinq épreuves orales.

A l'écrit : une composition de littérature ou morale (4 heures) ; une composition de mathématiques et de sciences (4 heures) ; langue étrangère (2 heures).

A l'oral : des interrogations sur cinq grandes disciplines (psychologie, histoire, géographie, arithmétique et sciences) ; une interrogation de grammaire ; une lecture à haute voix ; une traduction ; une épreuve de musique ou dessin. » (Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique. Arrêté du 4 août 1905 relatif aux programmes des Ecoles normales primaires)

Par ce décret aussi, une autre modification au caractère novateur concerne les modalités d'obtention du brevet supérieur. La fin de la scolarité est sanctionnée par un examen de fin d'études :

1) Un travail écrit sur une question de pédagogie. Le sujet à traiter est choisi par chaque élève, deux mois avant l'examen, sur une liste de sujets arrêtés par le recteur en comité des inspecteurs d'académie du ressort ;

2) Une leçon faite aux élèves de l'école annexe ou de l'école d'application sur une des matières du programme des écoles primaires élémentaires, tirée au sort par l'aspirant (durée de la préparation 1 heure). Les leçons de sciences et les leçons de choses porteront, pour moitié, sur des sujets empruntés au programme d'agriculture ou au programme d'enseignement ménager ;

3) Des interrogations sur l'organisation d'une classe, le programme des écoles, les méthodes d'enseignement, et particulièrement sur le travail présenté par l'aspirant. (Arrêté portant sur les modifications de l'arrêté du 4 août 1905 relatif aux Ecoles normales primaires, pp.522-655)

Trois modalités fondamentales sont réunies pour un apprentissage professionnel : la pratique, l'écrit, les exercices de leçons. Cette réforme de 1905 ne fait pas l'unanimité et sera fort critiquée (Bouyer, 2003) car

la formation professionnelle placée en troisième année ne laisse pas le temps de s'y préparer. Entre les partisans d'une forte culture générale et les opposants radicaux qui espèrent la suppression des Ecoles normales, cette réforme est contestée. Elle rompt l'unité de l'Ecole normale et n'assure pas la cohérence entre les connaissances acquises dans les premières années et la visée pédagogique de la troisième année (George, 1994, p.61). Mais Vial (1906, p.118), craignant pour la survie des Ecoles normales défend leur statut ; même s'il n'est pas en accord avec le caractère essentiellement professionnel de la troisième année, il met en avant leur origine, « *elles n'ont pas été créées d'un seul coup, suivant un plan a priori, elles sont au contraire nées sporadiquement, sous l'influence de besoins généraux.* » Pour Grandière (2006, p.183), la nouvelle organisation de 1905 n'est pas allée jusqu'au bout de la logique qui l'a mise en place car les deux premières années restent des années de bachotage en vue du brevet supérieur.

Toutes ces suggestions et critiques aboutissent à une redéfinition de l'enseignement mais ce dispositif fonctionnera jusqu'après la Première Guerre mondiale. Or cette guerre ne peut laisser personne indifférent, ni les instituteurs et institutrices, ni les élèves du primaire et des Ecoles normales. Elle implique directement le départ de nombreux maîtres pour l'armée et l'organisation des maîtresses pour faire la classe. Dès le 2 août 1914, le ministre de l'instruction publique, Sarraut, prévient les préfets :

« Les instituteurs qui ne sont pas appelés sous les drapeaux n'hésiteront pas à faire au pays le sacrifice de leurs vacances : ils resteront à leur poste jusqu'à la fin de la crise ; ils offriront leur concours aux autorités civiles et militaires. Tout citoyen trouvera auprès d'eux des conseils. » (Le Moniteur scolaire de l'Aube, n°10, octobre 1914, p.4)

D'après ce texte, l'instituteur exerce une influence sur la société et, de par son métier, peut jouer un rôle rassurant auprès du peuple. Il pourra aussi être demandé aux instituteurs de s'engager dans des œuvres complémentaires à l'école : cours d'adulte, séances de couture pour les filles (circulaire du 6 novembre 1915). Condette (2008, p.73) qualifie l'instituteur de « *conscience républicaine* » qui retrouve un statut dans la continuité de ses missions du temps de paix. Le concours de 1914 convoque davantage de femmes que d'hommes compte tenu du contexte de guerre. Il est également modifié pour certaines épreuves¹⁸¹ et dans l'examen du brevet élémentaire. Des changements s'enchaînent et cela suscite des réactions dans les Ecoles normales, notamment dans la ville de Troyes. Le Conseil des professeurs critique certains aspects de la formation :

« Pour la troisième année, le conseil reconnaît que la culture générale doit aller de pair avec la préparation professionnelle qui d'après lui est suffisante à l'Ecole normale. Pour la culture générale, les programmes actuels peuvent être conservés en y ajoutant toutefois l'étude des classiques

¹⁸¹ Les dispenses d'âge sont supprimées : il faut avoir 19 ans au 31 décembre (décret du 20 juillet 1905).

français comme complément aux études littéraires de l'année. Ce mode de travail qui exige des élèves des études personnelles, des leçons, des exposés, des comptes rendus sous la direction des professeurs peut aussi être maintenu. » (Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes. Séance du 26 octobre 1918. Mahé archives)

Le programme devient prioritaire ainsi que la préparation professionnelle sanctionnée par un diplôme. Mais après l'armistice du 11 novembre 1918, l'œuvre de reconstruction morale et physique est énorme sachant qu'un grand nombre d'instituteurs sont morts au front. Le ministère tente de relancer malgré tout la politique de recrutement des Ecoles normales en créant des aménagements.

Une nouvelle réforme (décret du 18 août 1920) corrige les structures mises en place en 1905 en donnant aux Ecoles normales un rôle entièrement professionnel : des retouches dans la répartition de la double formation pédagogique et générale sont opérées. Il n'est pas indispensable de recruter des jeunes normaliens et il est désormais possible au futur instituteur de rentrer à l'Ecole normale avec son brevet supérieur en ne faisant qu'une seule année de formation pratique. Ce décret réaffirme le modèle ancien de 1881 qui liait les deux aspects, théoriques et pratiques, tout au long des trois années de scolarité : culture générale, culture spécialisée et formation pédagogique.

En conséquence, la formation professionnelle est introduite dès la première année d'Ecole normale et accueille des jeunes instruits. Chaque élève participe pendant trois années à cinquante demi-journées de classe dans une école élémentaire. L'enseignement pédagogique s'étale ainsi sur toute la durée de la formation :

Pédagogie générale en première année ;
Pédagogie spéciale en seconde année ;
Morale professionnelle et administration scolaire en troisième année.
(Arrêté du 18 août 1920. Formation dans les Ecoles normales)

En 1920, le brevet supérieur est toujours en vigueur mais il se passe en trois temps avec des épreuves à la fin de chaque année. L'objectif, au cours de ces trois ans, est de faire passer de niveau les élèves de la classe de troisième à la première année de faculté. Ce système de 1920 subsiste jusqu'en 1940 avec la physionomie que leur avait donnée la Troisième République (Gontard, 1963).

La formation normale progresse dans la mise en œuvre d'un modèle structuré pour la préparation professionnelle. Le principal instrument, souligne Lévy (1994, p. 319) en est « *l'Ecole d'application* ». Elle constitue selon Ponteil (1966, p.344) « *l'organe essentiel de l'Ecole normale* » car elle n'est dominée par aucun dogmatisme religieux, politique ou intellectuel. Cette formation n'est plus une transmission de simples recettes techniques, c'est une formation totale qui met au premier plan la transformation personnelle de l'instituteur. En effet, l'enseignement professionnel ne comporte pas seulement des cours et un enseignement théorique mais aussi des stages et des travaux pratiques qui, en lien avec l'Ecole normale, permettent l'initiation progressive aux méthodes pédagogiques sous la direction de maîtres expérimentés. Mais

les séjours à l'école annexe constituent « *un gros surcroît de besogne* » pour les élèves/maîtres (Lévy, 1994, p.319) car cela ne les dispense pas des cours.

La visée de la formation normale est donc d'aider le jeune maître à confronter le savoir avec la réalité des classes primaires. L'organisation de cette formation restera stable pendant les trois années de la République.

Les textes fondateurs de 1905 et 1920 : quelles avancées ?

Les aménagements de ces textes conduisent la formation sur la voie de la professionnalisation et donnent une place essentielle à la pédagogie. Celle-ci renvoie à une expérience ainsi qu'à la volonté de faire partager cette réflexion à la communauté professionnelle (Fabre & Lang, 2000, p.54). L'Ecole normale devient donc à la fois une Ecole et une Ecole professionnelle. Ce dispositif, appelé double cursus normal long, est lié au recrutement d'élèves jeunes ayant à parfaire leurs connaissances générales. C'est cette qualification intellectuelle et culturelle qui permet d'associer formation normale et compétence des instituteurs. Laprêvotte (1984, p.27) note que « *la pédagogie n'est pas seulement un art qui s'acquiert par l'expérience mais aussi une science.* » Compayré (1895, p.10-11) insiste également sur cette dimension scientifique qui donne du poids au modèle normal : « *l'éducation est une science que le philosophe déduit des lois générales de la nature humaine et que le professeur induit des résultats de son expérience.* » Le modèle pédagogique, dans son rôle d'organisateur des pratiques et de l'expérience professionnelle, s'appuie sur une nouvelle dignité de la pédagogie (Laprêvotte, 1984, p.27). Dans l'organisation de la formation, les stages sont « *progressifs et essentiels* » pour Condette (2007, p.142).

« *Il est de l'intérêt de l'école annexe et de l'éducation professionnelle des élèves-maîtres que les périodes de stage aient une durée assez longue pour que l'enseignement soit donné avec suite et que l'élève-maître puisse se rendre compte du résultat de ses efforts, tirer parti des conseils du directeur de l'école annexe, se corriger ses défauts, rectifier ses erreurs de méthode, améliorer ses procédés.* » (Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes¹⁸². Séance du 6 Novembre 1907. Mahé archives)

Cette modification inaugure, selon Baron (2008, p.45), une « *ère nouvelle de formation* » et « *d'esprit normalien* ». Dans cette évolution, l'Ecole normale devient le gage d'une authentique identification chez les instituteurs. Grevet (2001, p.348) note que la professionnalisation est désormais reconnue indispensable.

¹⁸² Après 1920 à Troyes, la formation professionnelle ne se fait plus uniquement à l'école annexe mais aussi dans une autre école urbaine.



Photographie de Robert Doisneau

3.2. L'écrit : un gage de professionnalisation (1885-1920)

Au vu des remaniements dans les programmes, l'écrit devient une nécessité dans la formation professionnelle et se développe sous différentes formes. En outre, force est de tenir compte de l'évolution socio-culturelle en lien avec l'essor de la « *communication sous sa forme imprimée* » (Crubellier, 1993, p.59). A la fin du 19^e siècle, le statut de l'instituteur se transforme, ce qui l'oblige à exercer d'autres fonctions notamment l'activité de secrétaire de mairie. Cette fonction qu'occupe près du quart des instituteurs accroît notablement leur prestige (Compagnon & Thévenin, 2001, p.89).

Du côté des épreuves écrites des examens, le brevet est modifié par le choix restreint du sujet à rédiger :

Brevet élémentaire

Composition française : « *lettre ou récit d'un genre simple, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation.* »

Brevet supérieur

« *Questions sur la morale et l'éducation.* » (Décret et arrêté du 30-12-1884)

Crubellier (1993, p.66) relève que les thèmes proposés dans les brevets sont souvent restrictifs : école famille, morale. Mais ces sujets portent les principes fondamentaux de la République. Gaillard (2000, p.134) souligne que l'éducation morale est une tâche essentielle qui fait de l'enseignant un suppléant de la famille. Par ailleurs, nous verrons dans les mémoires de 1909-1922 que le sujet de la morale est souvent repris, en lien avec l'instruction civique : « *les leçons de morale porteront sur tout ce qui est propre à rehausser, à exalter l'esprit de famille.* » (Mémoire n°3 p.19) Cet enseignement représente une discipline capitale dans les programmes.

La rédaction est un exercice qui ne s'improvise pas, il s'apprend, et en 1885-1886, des conférences pédagogiques¹⁸³ sont organisées dans le but de délivrer des conseils d'écriture et d'aider à fixer les réflexions à

¹⁸³ Ces conférences sont animées par Pécaut, inspecteur de l'Instruction primaire 1880 à 1896.

l'écrit (Terral, 1998). Cet exercice de rédaction est souvent limité par des contraintes orthographiques qui entravent l'imagination. Crubellier (1993, p.66) fait remarquer que l'écrit peut être un « *exercice libérateur* » mais qu'il est trop souvent utilisé pour contrôler les acquis grammatical et orthographique.

La mise en place en France des lois scolaires républicaines s'accompagne d'un important mouvement de rénovation pédagogique lié à une presse florissante et à une copieuse littérature. « *Une somme de textes tantôt polémiques ou restreints à l'exposition de principes, tantôt à l'inverse attachés à la prescription méticuleuse de matériels ou de programmes d'enseignements rénovateurs* » (Dubois, 2002, p.1. Introduction). Le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* (1878-1887)¹⁸⁴ de Buisson émerge sans rival parmi la littérature de la période ; Dubois (2002) y consacre pour cette raison un ouvrage entier¹⁸⁵. Cette œuvre collective qui réunit près de 350 auteurs, savants ou personnes compétentes dans le domaine¹⁸⁶, a pour projet fondamental de constituer un « *dictionnaire de leçons* » ; il dote ainsi les instituteurs de connaissances sûres et d'une boussole qui les aide (Hayat, 2000, p.9)¹⁸⁷. Mais pour Buisson (1887), ce Dictionnaire n'est pas seulement un livre de renseignements sous forme de « leçons », il constitue un document historique de dix années, c'est-à-dire un moment décisif dans l'évolution des doctrines et des institutions pédagogiques. Composé de deux parties, il se présente comme un ouvrage complet :

La première partie comporte les doctrines, la législation, l'histoire de l'enseignement ;

La deuxième partie fait l'application des principes pédagogiques aux diverses matières de l'enseignement et constitue un cours complet à l'usage des maîtres. (Buisson, 1887, Préface de la deuxième partie du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*)

En définitive, pour Hayat (2000, p.24), ce Dictionnaire ne fait qu'écrire l'histoire au jour le jour de l'œuvre scolaire commencée avec les lois de Jules Ferry. Grâce au corpus des articles théoriques répertoriés selon des thèmes, cet ouvrage est qualifié par Dubois (2002, p.3) d'un « *grand herbier pédagogique* ». Ses principes pédagogiques sont en lien avec une éducation peu traditionnelle (Houssaye, 2010, p.165) car il se réfère à Rousseau d'une part et à des pédagogues germaniques d'autre part (Comenius, Fröbel, Pestalozzi, Basedow).

De la fin du 18^e au 19^e siècle, la question des livres pour la bibliothèque fait partie des préoccupations de rentrée scolaire, notamment dans les Ecoles normales. Ces réunions permettent de fixer la liste des ouvrages à l'usage des élèves/maîtres ; « *ils peuvent les acheter sans préjudice ou les emprunter si l'Ecole normale les possède.* » (Baron, 2008, p.39) A

¹⁸⁴ L'histoire de l'ouvrage commence en 1878 mais la parution se fait entre 1880 et 1887.

¹⁸⁵ Le dictionnaire de Ferdinand Buisson (Dubois, 2002).

¹⁸⁶ Notamment Bréal, Compayré, Pécaut au début, puis Duruy et Durkheim.

¹⁸⁷ Hayat, agrégé de philosophie et docteur ès lettres, a rédigé en 2000 la présentation et les notes du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* (extraits).

chaque rentrée, une nouvelle liste est établie par le Conseil des professeurs à partir d'ajouts de livres (sept listes entre 1896 et 1918)¹⁸⁸.

Ces listes ne comportent pas de manuels mais des ouvrages de pédagogues de l'époque (Compayré, Marion, Carré...) sur diverses disciplines. Ces ouvrages sont qualifiés par Gaillard (1993, p.142) comme « *propres à leur donner un minimum de connaissances* ».

Dans cet essor de l'écrit, sont publiés en 1890, des *Bulletins de normaliens et normaliennes* (Seine-Inférieure, Vosges, Eure-et-Loire, Seine-et-Marne) : ils contiennent une partie pédagogique, une partie historique et la vie de l'Ecole normale. Ils permettent selon Karnaouch (1994, p.280) de faire des échanges et d'améliorer la conduite de sa classe grâce aux conseils livrés par les périodiques. Dans le système éducatif français, le livre occupe la première place, confirmée par un décret de 1890 qui en rend l'usage obligatoire (Blasselle, 1998, p.14).

Suite à l'enquête de Reims en 1899, l'Ecole normale de Troyes livre toute une méthodologie concernant l'importance du rôle de l'écrit au cours de la formation.

NOTES DU CAHIER DE COURS

« *Ces notes peuvent être :*

a) Des tableaux synoptiques résumant une partie du cours ; b) Pour les mathématiques : des exercices d'application faits en classe et résultant de la collaboration du professeur et de tous les élèves assistant à la leçon ; c) Pour les sciences : des figures schématiques d'appareils et d'expériences, des croquis ; d) Pour l'histoire et la géographie : des cartes, des profils, des renseignements statistiques, des résumés de lecture ; e) Pour la littérature, la psychologie, la morale et la pédagogie : l'indication des lectures à faire et des références ; f) Des indications pédagogiques montrant à l'élève comment certaines questions doivent être traitées à l'école primaire. »

TENUE DU CAHIER DE COURS

« *Les notes du cahier de cours doivent être écrites lisiblement, les figures, les cartes et les tableaux exécutés avec soin. L'élève utilise ce cahier non seulement pour la préparation de ses leçons, ou après, pendant les interrogations, mais encore au moment des révisions et dans le cours de sa carrière. C'est pendant les études, et au moment de la préparation de ses leçons que l'élève, aidé de ses souvenirs, de son livre de classe et des livres de référence, met en ordre son cahier de cours. »* (Procès-verbal du 10 juin 1899. Extrait de la séance du 10 juin 1899. Réponses du Conseil des professeurs de l'Ecole normale de Troyes)

L'organisation du cahier de cours (notes, tenue) atteste de l'importance de l'écriture et de la méthodologie à renseigner ce cahier ; il constitue en cela une aide pour le maître au-delà de sa formation. Cette application à l'écriture provoque un engouement chez certains maîtres qui écrivent des romans¹⁸⁹ ou bien qui rédigent l'histoire de la commune dans laquelle ils vivent. Ils recueillent des informations sur le patois local ou les vieux

¹⁸⁸ L'exemple concerne l'Ecole normale de Troyes, première réunion le 9 octobre 1896. Ces listes sont répertoriées dans l'étude de Baron (2008, p.48-51) et constituent les listes de référence pour l'Ecole normale.

¹⁸⁹ Exemple : Léon Frapié, *La maternelle* (1904).

contes transmis oralement et mènent aussi des recherches. Ces monographies contribuent à donner une image de l'instituteur cultivé véhiculant ainsi le rôle de l'écrit.

A partir de 1900, le travail personnel prenant plus de place que les heures de cours, les instituteurs sont invités à l'effort personnel, la prise de notes, la rédaction, la préparation d'exposés (Bouyer, 2003, p.196). La fin de la formation à l'Ecole normale est sanctionnée par l'examen de fin d'études qui comporte :

« Un travail écrit sur une question de pédagogie. Le sujet à traiter est choisi par chaque élève, deux mois avant l'examen, sur une liste de sujets arrêtés par le recteur en comité des inspecteurs d'académie du ressort. » (Arrêté du 4 août 1905 portant sur les modifications relatives au Certificat de fin d'études normales)

Pour ce travail écrit, Bouyer (2003, p.197) précise que de nombreux élèves appelaient « thèse » cette modeste contribution à la formation. Mais, en fonction des académies, cet exercice est contesté :

« Le conseil demande la suppression du mémoire qui n'est pas un garant suffisant du travail et de l'expérience des élèves. Il sera remplacé par des compositions de longue durée, quatre ou cinq heures par exemple. Les épreuves seraient les suivantes : une composition pédagogique, une épreuve écrite de sciences, une de lettres et une épreuve de langues donnant lieu à une mention. Une épreuve pratique. Il serait aussi nécessaire d'avoir la moyenne de notes de l'année pour avoir le diplôme. » (Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes. Séance du 26 octobre 1918. Mahé archives)

Pourtant, les épreuves écrites qui remplacent le mémoire ne sont pas comparables à la question de pédagogie à traiter dans le cadre du mémoire¹⁹⁰. L'écrit entre ainsi progressivement dans les mentalités de l'instituteur par l'intermédiaire des livres et des concours.

La nouvelle édition du *Dictionnaire Buisson* (1911) constitue un « dictionnaire de leçons » au sens où les instituteurs peuvent y trouver des exposés spécialisés sur l'ensemble des connaissances (Denis et Kahn, 2003, p.1) Pour Dubois (2002, p.205), les programmes de 1905 auraient pu être l'occasion d'une révision approfondie des articles de psychologie et de pédagogie théorique du premier Dictionnaire mais ce n'est pas le cas. Toutefois, compte tenu de l'important travail de thésaurisation du premier Dictionnaire, Charbonnel (1988, p.128) le qualifie d'une « imposante mémoire pédagogique » pour le corps enseignant. En 1912, *Le Manuel général de l'instruction primaire* se fait le porte-parole du dévouement des maîtres du village ; un concours de récit est organisé sur le thème de l'instituteur dans la société moderne (Compagnon & Thévenin, 2001, p.93). Cet ouvrage qui a vu le jour en

¹⁹⁰ Cet exercice d'écriture se situe à la même période que les réponses recensées par l'enquête d'Ozouf (1992) adressée à des instituteurs survivants de La Belle Epoque et qui concerne le métier d'instituteur, sa carrière et sa pratique.

1832, est remanié dans les années 1900 sous la direction de Buisson ; il intègre dans la partie générale une rubrique « Opinions de lecteurs » qui fait état de questions en lien avec les intérêts de l'enseignement. Un extrait du lauréat du concours, Aimé Touchard (Instituteur-secrétaire de mairie, 1912), montre ses qualités d'écriture et son zèle de citoyen exemplaire :

« Je ne crois pas qu'un jour se passe sans qu'un coup frappé à la porte vitrée de la salle d'école n'indique la présence d'un brave homme qui réclame l'assistance de ma plume. Il me faut arrêter une leçon, couper court à la préparation d'un devoir pour courir à la mairie toute proche et bravant les rigueurs du règlement, confier les enfants à la surveillance du premier d'entre eux, pendant que je reçois une déclaration d'état civil (...). Mais quatre heures sonnent : j'emporte les 56 cahiers des 56 élèves de ma classe afin de contrôler leur travail de la journée. Je m'installe auprès de ma lampe et j'annote quelques pages... Ma sonnette tinte... Un membre de la Société des amis des livres me rapporte deux volumes qu'il a lus. Nous courons tous deux à la bibliothèque. Nous examinons les ouvrages qui garnissent les rayons. Mon lecteur hésite, me consulte, se décide, s'empare d'un ouvrage, le feuillette. » (Mémoire d'Aimé Touchard, 1912, p.84, *L'instituteur dans la société moderne*)

Ce témoignage montre combien l'écriture et la lecture font partie de la culture de l'instituteur. Lorsque le concours d'entrée à l'Ecole normale est révisé en 1916, les sujets proposés sont davantage en relation avec la guerre, surtout pour les garçons. En revanche, les filles s'expriment plutôt sur le pays natal et la nature.

Sujet adressé aux garçons :

« Vous allez vous promener par une agréable journée en un site paisible et attrayant. Vous vous laissez aller au charme de cette promenade mais soudain votre pensée se reporte vers les soldats qui luttent là-bas sur le front. Racontez votre promenade en insistant sur les émotions ressenties. »

Sujet adressé aux filles :

« Si vous aviez à suppléer votre institutrice malade et si vous deviez exhorter les élèves au sujet des économies et des restrictions si nécessaires aujourd'hui, que leur diriez-vous ? » (*Le Moniteur scolaire de l'Aube*, n°8, août 1916)

La guerre étant ancrée dans les mentalités, la demande ministérielle est d'impliquer le maître en mettant en place des systèmes d'échanges de courrier à destination des soldats prisonniers. Pour les manuels scolaires, même si la diffusion est peu importante, ceux qui font leur entrée sont en rapport avec la dure réalité du moment, la guerre¹⁹¹. Même dans les années suivantes, la pédagogie reste liée au contexte. Le dépouillement de quelques cahiers d'élèves¹⁹² le montre.

¹⁹¹ Exemples : *la Grande guerre en compositions françaises* (Guirbal, 1915), *Le tour de l'Europe pendant la guerre* (Bruno, 1916).

¹⁹² Conservés au musée aubois d'histoire de l'Education (1919).

Exemples dans le cahier de devoirs de Marcelle Radet (1919) :

« Séquences à connotation guerrière qui donnent lieu à une trace écrite (du 1^{er} octobre au 24 novembre 1915) ; un travail sur la grandeur du drapeau tricolore (9 mars 1918), une dictée sur la description des blessés des hôpitaux (26 mars 1918), séquences sur l'engagement patriotique (du 26 octobre 1918 au 14 février 1919), exercice de calcul sur l'emprunt de la libération (30 octobre 1918) et une dictée sur l'encombrement des rues par les soldats mobilisés (24 janvier 1919). » (Archives Mahé de Troyes)

D'après la fréquence des activités, l'essentiel du temps scolaire n'est pas consacré exclusivement à la guerre mais l'imprégnation existe bien. Il semble toutefois pour Condette (2008, p.93) que la vie pédagogique quotidienne de la classe ait été moins affectée que l'on ne l'a parfois dit. Dans la liste officielle d'ouvrages admis par la commission départementale de l'Aube pour les bibliothèques scolaires, sur quarante ouvrages, vingt-quatre ont un lien avec la guerre¹⁹³. Les manuels de morale n'existent pas encore, les maîtres de la République tirent les enseignements de morale de ces livres de lecture courante car ils proposent selon Crubellier (1993, p.83), des « *exemples familiers circonstanciés* ». C'est aussi l'arrivée progressive de nouveaux médias audio-visuels et l'écrit va devoir redoubler de consistance pour tenir face à la concurrence de l'image. C'est déjà le cas avec les livres et les journaux de plus en plus illustrés. Mais Crubellier (1993, p.138) souligne à juste titre que l'enfant est vite subjugué par l'image, d'un abord plus facile, alors que le texte, lui, nécessite un long apprentissage. Les efforts pour le développement de bibliothèques (ministre Jean Zay en 1930) entraînent des répercussions sur la culture écrite : l'expérience du premier réseau de bibliobus¹⁹⁴ en témoigne et facilite l'accès à la lecture. La presse normalienne, apparue à la fin des années 1800¹⁹⁵, poursuit son essor. Certains journaux montrent un nouveau type d'écrit ; c'est le cas de l'*Echo de la Norm'*, fondé en 1935-1936 par la promotion La Mascotte des normaliens de Draguignan. C'est un journal riche en pédagogie dans lequel on y trouve des récréations mathématiques, des critiques littéraires et surtout des notes historiques, notamment sur l'Ecole normale (Karnaouch, 1994, p.305). Il présente aussi les comptes rendus de championnats sportifs et de spectacles. Il en va autrement pour le *Lyon-Normandie*, édité de juin 1938 à mai 1939, qui est surtout un journal de loisir et de culture ; mais Karnaouch (1994, p.305) note que quelques essais littéraires voisinent avec des chroniques scientifiques. Le *Bulletin normalien. Organe de liaison du front et de l'arrière* (1939) est le dernier symbole de cette période d'essor de la presse. Rédigé en grande partie par le directeur de l'Ecole normale de Saint-Brieuc, il est envoyé à tous les élèves mobilisés pour leur donner des nouvelles de l'école, et pour transformer, d'après Karnaouch (1994, p.308), les « *normaliens-soldats* » en « *correspondants de guerre* ». En écrivant dans les journaux, les instituteurs/trices et les directeurs/trices saisissent

¹⁹³ *Le Moniteur scolaire de l'Aube*, avril 1917, pp.153-154.

¹⁹⁴ Naissance du premier bibliobus à Soisson en 1934.

¹⁹⁵ Exemple : *Bulletin de l'Amicale* des anciens élèves du Calvados en 1897

l'enjeu de l'écriture comme un réel moyen de communication car même les bulletins qui n'annoncent pas de but pédagogique contiennent une source d'intérêt.

Ainsi, au terme d'une longue évolution quantitative et qualitative, la lecture publique recueille les fruits d'un demi-siècle de combat, étape indispensable à la démocratisation du savoir et à l'essor de l'écrit.

Dans ce contexte d'incertitude, l'enseignant se pose des questions : que dois-je faire ? Que me demande l'institution ? Qu'est-ce que je peux mettre en œuvre ? Ces interrogations qui touchent à son identité et à ses missions rejaillissent dans son métier. Le *Code Soleil*, rédigé en 1923, répond à une partie de leurs questions. Il représente un exposé méthodique de la fonction professionnelle et sociale de l'instituteur. Pachod (2007)¹⁹⁶ montre comment le *Code Soleil* interroge l'identité professionnelle des enseignants du primaire. Cet ouvrage énonce un ensemble d'obligations, de principes à observer et à appliquer dans l'exercice d'une profession mise à mal. Pachod (2007, p.37) le qualifie de « *gardien de la morale et véritable Bible des instituteurs* ». Les réformes antérieures préconisaient l'usage de manuels, en revanche le *Code Soleil* recommande aux maîtres de compléter la collection de manuels par du matériel nouveau (photographies, cinéma, sorties) ; celui-ci contribue à susciter chez les élèves la curiosité du savoir.

Ce chapitre montre que l'écrit prend progressivement sa place, d'une part à travers les examens (sujets de rédaction), d'autre part, dans les ouvrages de pédagogie à destination des instituteurs. Il devient ainsi un objet d'accès dans les bibliothèques.

Afin d'analyser les écrits de cette période (1884-1920), nous orientons notre choix vers deux types de sources :

- Des réponses à des questionnaires ; les instituteurs s'expriment sur leur métier en fin de carrière (1900-1914) : 25 extraits de textes.
- Des mémoires de fin de formation (1905-1920) : 20 mémoires d'Ecole normale.

Ces sources sont de nature différente : la première résulte d'une enquête et la seconde est un écrit de formation. Ils s'inscrivent dans la même période et donnent la possibilité de faire des croisements. C'est la raison pour laquelle, nous orientons un questionnement similaire pour les deux corpus. Quelles sont les traces du savoir à travers ces écrits ? Comment ce savoir se manifeste-t-il en lien avec la formation et l'émergence de la professionnalisation ? Quel rôle joue le contexte ?

¹⁹⁶ Pachod fait l'analyse du *Code Soleil* dans son ouvrage *La morale des instituteurs* (2007).

3.2.1 Analyse d'extraits de textes d'instituteurs (1900-1914) : quelle représentation du métier ?

Description et traitement du corpus

Nous avons collecté 25 extraits de textes d'instituteurs issus d'un questionnaire sur la conception du métier. Cette analyse complète celle des mémoires de 1860 qui a montré les conditions matérielles et pratiques des maîtres postrévolutionnaires. Nous trouvons judicieux, environ cinquante ans après, d'étudier le récit d'une pratique révélatrice de la situation de l'enseignement de l'époque. Ces « *rétrospections biographiques* » (Tochon, 2002, p.2) permettent de faire le lien entre l'histoire personnelle et professionnelle. Cet échantillon constitue une richesse supplémentaire et représente un atout indéniable, analysé *a fortiori* par un historien de renom en la matière. Effectivement nous utilisons pour cette analyse les travaux d'Ozouf (1973) : questionnaires et réponses¹⁹⁷. Cette enquête, réalisée auprès des instituteurs survivants de la Belle Epoque, recueille une forte densité de réponses pour les années 1900-1914 : les dates de naissance des instituteurs s'échelonnent entre 1868 et 1884. Par l'intermédiaire du questionnaire, Ozouf (1973, p.10) réunit des « *autobiographies provoquées même si souvent les réponses suivent sans inconstance le raide canevas du questionnaire* ». Celui-ci est constitué de six rubriques :

- I. Origines sociales.
- II. Carrière.
- III. Conditions de vie.
- IV. Lectures.
- V. Syndicalisme et problèmes sociaux.
- VI. Questions politiques et philosophiques. (Ozouf, 1973)

Nous retenons deux rubriques pour notre étude : la Carrière et la Lecture car elles interrogent directement la culture écrite et la pratique. Comment avons-nous procédé pour tirer parti au mieux de ces sources ? Nous avons lu tous les récits, lecture passionnante, et nous avons retenu ceux qui concernent le métier d'instituteur : la motivation pour la carrière, l'aspect pédagogique et le quotidien de la classe.

STRUCTURE

Ces textes sont des témoignages avec un effort autobiographique présent. Les questionnaires sont adressés à 20 000 instituteurs publics qui rédigent leurs réponses sous forme de récit. Seulement 3 828 réponses sont utilisables en raison de réponses disparates. En effet, le questionnaire autorisait soit la réponse succincte à travers les deux feuillets, soit le récit illustré de documents (cahiers de préparation de

¹⁹⁷ L'intégralité du questionnaire figure en annexe 2 avec le contexte de l'enquête. Les réponses sont sélectionnées à partir de l'ouvrage d'Ozouf (1973, pp.260-270).

classe, sujets de conférences, photos, ...). Impossible de traiter ces données car infidèles au questionnaire, l'affinement a porté au total sur 2 089 réponses (Ozouf, 1992, p.341). Nous utilisons des extraits de textes sélectionnés au regard de la problématique : analyser le développement professionnel et dégager les savoirs spécifiques au métier. Ces réponses sont ensuite décortiquées d'après les rubriques retenues¹⁹⁸. Selon Ozouf (1992, p.28), les instituteurs abordent à la fois un point de vue objectif et subjectif, ce qui donne à l'enquête un « *caractère révélateur*. » Nous sommes en présence de récits plus ou moins longs selon les individus, écrits à la première personne du singulier. Nous les analysons en extrayant les phrases les plus pertinentes qui nous permettent de dégager des indices de professionnalisation.

LES SAVOIRS

Le questionnaire constitue la base de notre analyse pour déceler les types de savoirs. Le dépouillement de ces textes donne des réponses dans deux domaines : l'instruction et la formation que nous considérons comme des éléments de savoir.

Questionnaire. II. CARRIERE

- a) *Pourquoi êtes-vous devenu instituteur (vocation pédagogique ; influence de votre famille ou de votre entourage ; nécessité matérielle ; ...autres causes) ?*
 - b) *Dans quelles conditions avez-vous fait vos études pour devenir instituteur ?*
 - c) *Quelle a été votre carrière ?*
 - d) *Avez-vous enseigné une autre profession ?*
 - e) *Votre carrière a-t-elle été marquée par des incidents quelconques ?*
- (Extrait du questionnaire, Ozouf, 1992, p. 437)

A la question « *Pourquoi êtes-vous devenu instituteur ?* », les réponses recueillies sont variées et l'entrée à l'Ecole normale représente pour certains une vie différente avec « *une certitude de dignité et de bonheur*. » (H. A. 1890, Rhône)¹⁹⁹ Ozouf (1973, p.65) parle de symbole de réussite et d'ascension sociale :

« *Je trouvais **enviable** le métier d'instituteur...* » (P. A., 1889, Deux-Sèvres) « *C'est à l'ombre de son **prestige** que je sentis éclore ma **vocation** d'instituteur. Il était au village, tour à tour, écrivain public, expert, notaire, conseiller des familles, officier de santé, juge de paix.* » (J. B., 1883, Sarthe) « *L'instituteur parla à mes parents de mes possibilités du métier d'institutrice. Pour moi, c'était un **conte de fée**...* (L., 1868, Cher)

¹⁹⁸ Les extraits reconstitués figurent en annexe 3

¹⁹⁹ Ces références représentent les initiales de l'auteur, son année de naissance et le département d'exercice. Valables pour toutes les autres références.

Le métier d'instituteur est souvent, en référence à un modèle parental : grandissant dans un milieu livresque, le chemin est tout tracé ou bien étant dans la classe avec un parent instituteur, c'est là que naissent tout un ensemble de conduites ayant un véritable sens dans la vocation. Mais la difficulté de ce métier impose également un changement de mode de vie pour Gavaille (2010, p.304).

*« Je suis devenu instituteur car j'ai trouvé tout naturel de faire **comme mon père**. »* (E. O., 1882, Deux-Sèvres) *« Je me sentais attirée vers cette profession car mon **grand-père** et mon **père** étaient instituteurs. »* (A., 1889, Ain) *« Pourquoi suis-je devenue institutrice ? Sans doute parce que j'ai vécu dans l'atmosphère...**au milieu des livres**...un peu par amour des livres. »* (B., 1891, Aube) *« J'**aidais mon père** dans sa classe où je disposais de ses richesses : bibliothèque, collections de musée, fournitures...Je l'**aidais** à remplir les tableaux noirs. C'était donc en garçon averti que j'allais poursuivre mes études en vue de devenir instituteur. »* (R. J., 1889, Manche)

Chauvin (1890, p.147) donne deux définitions de la vocation : c'est « la voix intérieure » mais c'est aussi « l'ensemble des dispositions naturelles qui nous appellent vers une profession ». Dans ce cas, la profession est choisie d'un mouvement de tout l'être (Laprévote, 1984, p.72). Pour ces enfants d'instituteurs, l'école représente un « havre maternel », un univers de sécurité (Ozouf, 1973, p.85) ; cependant, pour les filles, il faut plus de détermination car cela signifie renverser la quête traditionnelle du mariage (Ozouf, 1973, p.81). Ce métier peut être parfois en opposition avec le modèle parental.

*« Tu feras instituteur, tu seras **à l'abri** de la pluie et du froid. Tu iras à l'**École normale**. »* (H. T., 1884, Puy-de-Dôme) *« Un miracle se produisit. Un ingénieur demanda à mon instituteur s'il avait un élève très pauvre qui mériterait qu'on s'intéresse à lui et qu'on lui fasse continuer ses études. »* (J. V., 1876, Loire-Inférieure)

Ces choix représentent pour les parents comme pour les enfants une délivrance par rapport au dur labeur dans les champs; les parents voient en leurs enfants une revanche dans les études qu'ils n'ont pas faite eux-mêmes (Ozouf, 1973, p.72). Il arrive aussi que l'enfant promis à l'enseignement soit à la fois remarqué par le curé et par son instituteur :

*« Veux-tu être instituteur ? Tu m'**aides** déjà à faire la classe en t'occupant des petits. »* (J. A., 1868, Charente-Inférieure) *« Comme je n'étais pas mauvais élève à l'école du village, il fut **décidé** qu'on me*

ferait instruire. Le curé n'envisageait pas pour moi un avenir bien reluisant sous la soutane.» (H2324 Pas-de-Calais)

L'image familiale rappelle ce à quoi les instituteurs ont échappé ainsi que les sacrifices des parents (Ozouf, 1973, p.72). En décrivant leur profession comme celle qui répand la connaissance, les instituteurs jouent ainsi un rôle actif dans le recrutement des futurs maîtres.

De nombreuses réponses sont en lien avec le besoin d'instruction, soit pour compenser ce manque, soit parce que l'instruction est une référence dans cette révolution pédagogique de 1890-1900. L'image du bon maître reste pour Ozouf (1973, p.79), « *l'armature de presque toutes les vocations.* »

« Mon père souffrait de n'être pas instruit. Ma mère était allée plus longtemps à l'école. Toutefois, on lisait un journal une fois par semaine et mes parents avaient gardé quelques livres que je dévorais. » (C., 1878, Gironde) *« On me parlait des bienfaits de l'instruction, on me citait l'exemple de personnes instruites et capables. »* (P. A., 1889, Deux-Sèvres) *« Mon père, né en 1853, avait eu la chance d'être instruit, il possédait une belle écriture et une bonne orthographe. Il avait lu tous les livres de la bibliothèque populaire de son village. »* (E. J., 1889, Côte-d'Or) *« Je suis devenu instituteur parce que j'aimais l'étude et que mon maître était très satisfait de mes progrès. »* (P. A., Gironde) *« Mon Brevet devait bien me servir à quelque chose. Mais à quoi ? Pourquoi ne pas tenter l'Ecole normale ? »* (C., 1878, Gironde)

Les parents d'instituteurs se distinguent par une admiration respectueuse et sans borne pour l'instruction qui représente la source d'un bonheur social (Compagnon & Thévenin, 2001, p.13). Même les parents peu instruits manifestent de la curiosité pour le livre. Prost (1968) défend l'idée que la réussite des enseignants est une promotion qui comble l'attente familiale et qui récompense bien des sacrifices. D'après ces témoignages, la Révolution de 1789 a profondément enraciné l'idée que « *l'instruction est la première clé de la liberté* » (Compagnon & Thévenin, 2001, p.13). Cette instruction représente la base du savoir qu'il est fondamental d'acquérir pour enseigner : savoir lire et écrire est énoncé comme primordial. Nous avons également recueilli des éléments nous permettant de faire le lien entre le savoir et la formation. Si l'entrée à l'Ecole normale, c'est le triomphe d'une famille, fière de voir l'un des siens échapper à sa condition (Ozouf, 1973, p.89), en revanche, la vie à l'Ecole normale est marquée par des événements très variés. Quelles traces de l'Ecole normale ? Sous quelles formes ? La transmission des savoirs est évoquée ; dans certains cas avec des souvenirs positifs sur le métier :

« *Je garde un **inoubliable** souvenir de mes trois années d'École normale. Le directeur était la conscience même. Il contrôlait avec une extrême minutie tout notre travail (toutes les compositions passaient par ses mains avant qu'il nous les rendit ; ni une virgule, ni un point sur un i n'échappait à sa vigilance).* » (P. A., 1886, Saône-et-Loire) « *Notre directrice s'employa avec beaucoup de tact à nous inculquer les notions de **grandeur morale**, de conscience, de devoir, qui devaient faire l'armature solide d'une saine éducation laïque...* » (Melle R., 1889, Vendée) « *A mes débuts, sans calquer mon enseignement sur mon maître, j'en ai conservé de **notables éléments** : tenue des cahiers, écriture soignée, silence et discipline, nécessité de l'effort individuel.*²⁰⁰ » « *Je préparais de mon côté ma **démonstration** en parlant au préalable de la vie des abeilles. J'ai dû m'interroger moi-même pour savoir et pour préparer ce que j'allais montrer.* » (H1520 Loir-et-Cher) « *Je crois avoir rempli en toute conscience mon **métier d'éducateur**. J'ai même servi l'école par certaines de mes activités professionnelles : ma pratique du violon m'a permis d'assurer l'enseignement de la musique dans des classes où les maîtres ne se croyaient pas suffisamment qualifiés ; j'en ai fait de même pour le dessin.* » (A. C., 1885, Corrèze) « *Le jeudi, les trois heures de classe de l'après-midi étaient remplacées par une **promenade** à la campagne.* » (A. E., 1880, Aveyron) « *Ah ! Les beaux matins de clair soleil, où dans la classe murmurante, se développe la leçon ! Ces **bons moments**, c'est bien là que je les passe, au milieu de ma **classe**.* » (Enquête du Manuel Général de l'instruction primaire, 1912)

Ces éléments font référence à un travail rigoureux, à des préparations minutieuses de cours avec une ouverture de l'école sur l'extérieur (les abeilles, le violon, les promenades). Des souvenirs plus difficiles sont évoqués quant à la réalité du métier au quotidien :

« *En première et en deuxième année, une élève/maitresse faisait la classe pendant une semaine. Le samedi soir, on se passait les services, livres, programmes, journal de classe. En fin d'année, chacune de nous avait bien à faire une leçon modèle, mais c'était quelque chose de **très artificiel**.* » (F1264 Gironde) « *La science pédagogique n'est qu'un mot, elle ne correspond à **rien de réel**. Le maître n'a pas devant lui le clavier complexe dont il faudrait jouer pour avoir tel résultat désiré.* » (H0334 Aude) « *A l'école annexe, ma génération s'est entraînée aux leçons*

²⁰⁰ Ces renseignements sont adressés à l'enquêteur sur l'école de Saint Christophe en Brionnais (Saône et Loire) par M. Durix, retraité à Paris.

*orales, aux exposés devant des élèves trop passifs. On y négligeait la partie routine, la répétition, le mécanisme.» (M. Durix)²⁰¹ « Comme cartes au mur, il y avait seulement une mappemonde et une carte de la Judée. Comme livre, je n'ai jamais eu que la Croix de D., c'est ainsi qu'on appelait l'alphabet. » (P. P., 1883, Manche) « Comme s'arrêtent au seuil de la classe **les regrets**, les haines et les fureurs de tous les combats ! Comme on y sent, **mal aidé**, qu'importe ! Mal soutenu, tant pis ! » (Enquête du Manuel Général, 1912)*

D'après ces extraits, certains maîtres jugent leur formation pédagogique insuffisante. Même s'ils décrivent l'Ecole normale comme un lieu de rencontres heureuses, ils incriminent souvent le côté livresque, la revendication de techniques pour apprendre et communiquer le savoir (Ozouf, 1992, p.347). En effet, il ne suffit pas pour le jeune instituteur d'imiter des recettes pédagogiques pour affronter une vraie classe, le témoignage de cette institutrice bordelaise (F1264 Gironde) le montre. « La leçon modèle s'oublie devant 85 élèves de classe unique et le principe d'une pédagogie officielle obstinée à professer le savoir est-elle possible ? » (Ozouf, 1973, p.99)

Les instituteurs, à leur début, font des « conquêtes irréversibles » : ils ont connu l'ancienne école soit comme écoliers, soit à travers les récits de leurs parents (Ozouf, 1973, p.94). Mais les traces de l'Ancien Régime sont longues à disparaître et les leçons-modèles réalisées lors de la troisième année de formation professionnelle ne constituaient pas une aide. Seuls les récits des anciens et anciennes, colportés à l'Ecole normale, représentent une véritable initiation (Ozouf J. & Ozouf M., 1992). Le caractère austère de l'Ecole normale est souligné ainsi que les difficultés pour y vivre :

*« Réveil par cloche à 5 heures puis étude jusqu'à 7 heures. Les jours de classe, de 8 heures à midi, cours coupés à 10 heures de quelques **minutes de liberté**. » (F. E., 1888, Vendée) « Oh ! Cette école ! Cette **cloche** qui ébranlait la maison à 6 heures je crois... Le jeudi et le dimanche, promenade ; toujours sur la route de Fontainebleau pour ne rencontrer personne. » (Melle L., 1881, Saône-et-Loire) « L'**uniforme** des normaliens de Mâcon comportait la redingote de fin drap noir à palmes d'or que nous appelions la roupaine ou la touine. Elle nous marquait, elle nous engageait, nous sentions que nous appartenions à un corps, à un ordre. » (P. A., 1886, Saône-et-Loire) « La **pension** à l'Ecole normale était gratuite mais il y avait une grosse dépense pour le trousseau,*

²⁰¹ Ces renseignements sont adressés à l'enquêteur sur l'école de Saint Christophe en Brionnais (Saône et Loire) par M. Durix, retraité à Paris.

*l'uniforme et les livres... Il y avait les équipes moins fortunées qui allaient à la bibliothèque de la ville où ils pouvaient, sans rien dépenser, passer les trois heures dans la salle de lecture bien chauffée. » (A. J., 1878, Manche) « Dur apprentissage que la règle *austère* de l'Ecole normale d'Alençon en cette année 1919-1920 ! Passe encore pour la *claustration*, de règle dans tous les pensionnats féminins à cette époque, mais le froid cruel et surtout la nourriture parfois immangeable ! Les jeudis et dimanches, les horaires *rigides* s'assouplissaient. Nous attendions avec impatience l'heure de la promenade extra-muros, qui pendant deux heures, nous faisaient quitter le monde *clos* où nous vivions. » (M. Peltot, 1919-1920)²⁰²*

La raideur et le moralisme de l'Ecole normale, marqués par l'exigence des horaires et la tenue obligatoire, reviennent dans de nombreux commentaires ; ils témoignent du caractère monacal de la formation. Comme le décrit le témoignage de Vendée, l'emploi du temps est minuté en un découpage qui répartit la journée en heures de cours, d'études, de propreté et d'entretien. Au début du 19^e siècle, certains candidats sont obligés de travailler pendant un an comme tisserands ou employés de commerce pour payer leur trousseau d'Ecole normale (uniforme, livres, vêtements...). Jusqu'à la Grande guerre, l'uniforme est de rigueur : pour les filles, c'est la robe, le manteau de drap noir, le tablier à empiècement et manches boutonnées ; pour les garçons, c'est la « touine ». Mais cette même rigueur peut être vécue *a contrario* comme « une régénération de l'existence tout entière » (Ozouf, 1973, p.89) :

« Je quittai l'Ecole normale dans un élan de vie joyeux avec toute ma jeune ardeur prête à affronter les rigueurs de la lutte à laquelle j'étais destinée. » (Melle R., 1889, Vendée) « Je puis déclarer bien haut que si le tableau de ma situation matérielle offre quelques traits sombres, celui de ma situation morale est tout entier illuminé par la joie sereine que me procure l'exercice de ma profession. » (Enquête du Manuel Général, 1912)

« Mon métier était toute ma vie », formule qui revient inlassablement et qui souligne à la fois une vérité matérielle et une vérité morale (Ozouf, 1973, p.109). En tout état de cause, ces témoignages nous montrent que les élèves ont le sentiment d'être « les élus d'une école qui symbolise une promesse de vie nouvelle. » (Compagnon & Thévenin, 2001, p.23) Ces aspects difficiles de l'Ecole normale ne parviennent pas à « tenir cette immense joie d'être normalien » (Ozouf, 1973, p.90). Même si certains privilèges semblent réservés à une seule catégorie sociale :

²⁰² M. Peltot, institutrice à l'Ecole normale d'Alençon, 1919-1920 (dans Lethierry, 1994, p. 233).

« *Au retour de la bibliothèque, on passait en face d'une boulangerie qui exposait des carrés de tartes fort appétissants. Nous passions sans nous arrêter, nous n'en sommes pas morts.* » (A. J., 1878, Manche) Toutefois, le manque d'argent et la condition modeste des instituteurs demeurent la difficulté la plus épineuse à surmonter (Compagnon & Thévenin, 2001, p.17).

Nous croisons ces résultats avec un sujet de rédaction²⁰³ qui permet d'approfondir le rôle de l'instruction et les méthodes véhiculées. La rédaction est un exercice spécifique qui entre dans les programmes en 1850 : il consiste à répéter avec d'autres mots ce que l'on a lu ou entendu (Chervel, 2006, p.590). Ici, il s'agit davantage de rédiger selon son développement personnel et professionnel. Chervel (2006, p.603) relève que les instituteurs, en stage de recyclage ou en formation continue, sont initiés à la rédaction de cours.

Exemple de sujet en 1905 :

1. *Est-il nécessaire de continuer à s'instruire après la sortie de l'école ? Pourquoi ?* 2. *Quels sont les moyens que vous emploieriez à cet effet ?* (Ozouf J. & Ozouf M., 1992, p.466)

Développement

1. *Un enfant de douze ans, lorsqu'il sort de l'école, n'est pas beaucoup instruit, même lorsqu'il a reçu son **certificat d'études**, car il y a tant de choses à savoir ! Et l'enseignement que l'on donne à l'école n'en est que l'abrégé ? Et puis, on oublie vite ce qu'on a appris à l'école, car on l'a appris un peu en étourdi.*

2. *Il y a un grand nombre de manières de compléter cette **instruction**, car si l'on ne s'instruit pas, c'est généralement la volonté qui manque, puisqu'on peut employer à s'instruire les jours de loisir au lieu de les passer au cabaret où on dépense de plus en plus son argent. Pendant l'hiver, il y a toujours un **cours d'adultes**, même dans les villages : il faut y aller ; de cette manière, on n'oubliera pas ce qu'on a appris. Si l'on se trouve à la ville, le jour où il y a une **conférence**, il faut aussi y aller ; on y apprendra bien des choses qu'on ne connaissait pas. On peut encore s'instruire non seulement en regardant autour de soi, c'est-à-dire en observant et en réfléchissant sur ce qu'on voit, mais encore en lisant, ce qui est bon marché ; on peut emprunter **des livres** à quelqu'un, ou en prendre à la bibliothèque scolaire, ou encore en acheter, car avec ce dernier moyen, on peut les lire autant de fois qu'on veut, et mieux en profiter.* (Rédaction d'un élève de Cany-Barville en 1905. H 2908 Seine-Inférieure, note 8,5. Dans Ozouf J. & Ozouf M., 1992, pp. 466-467)

Malgré les difficultés soulevées dans les récits ci-dessus, ce futur instituteur propose dans sa rédaction des moyens pour se préparer au métier ; il donne des indications d'une formation et de savoirs transmis par celle-ci : « cours d'adulte, conférence, bibliothèque scolaire ». Ces conférences ont pour but d'assurer l'unité morale et professionnelle (Gavoille, 2010, p.128). A travers ces conférences, les instituteurs abordent la démocratie et le thème de la République mais ils apportent une aide aux paysans et artisans dans leur activité professionnelle (règles de comptabilité, calculs d'intérêts, droits de succession, arpentage...).

²⁰³ Exemple de rédaction proposé aux futurs instituteurs dans le cadre du brevet.

Ils traitent aussi de sujets variés comme la géologie ou la préhistoire, le thé, le café, la vigne ou ses maladies. L'institutrice participe également à ces conférences mais son audience est moindre en raison de la place de la femme à cette époque. En mettant ainsi le savoir de l'instituteur au service de la République, le statut professionnel s'affirme. Grâce à ces avancées, les maîtres se trouvent unis par des institutions qui resserrent les liens du métier : « *les conférences pédagogiques, les bibliothèques pédagogiques, les cercles pédagogiques, les congrès.* » (Trabuc, 1887, p.235)²⁰⁴.

Le besoin d'instruction étant le point phare de cette période, l'acquisition du savoir est nécessairement complétée par la lecture, outil qui revient fréquemment dans les témoignages.

Questionnaire. IV. LECTURES

a) Aviez-vous des lectures favorites, parmi les auteurs contemporains, parmi les écrivains les plus anciens ? Ont-elles exercé une influence sur votre pensée ?

b) Lisiez-vous avant 1914 des journaux et des revues (politiques, littéraires...) ? Si oui, lequel ou lesquels ?

c) Etiez-vous abonnés à une des revues pédagogiques (*Manuel général, Le Volume, Le journal des instituteurs, L'Ecole nouvelle, La Revue de l'Enseignement primaire, l'Ecole laïque*) ? Si oui, à laquelle et pouvez-vous dire pourquoi ? (Extrait du questionnaire, Ozouf, 1992, annexes p. 439)

Cette enquête montre que les instituteurs lisent des revues pédagogiques : le *Journal des instituteurs*²⁰⁵ (33%), le *Manuel général*²⁰⁶ (65%) ; ce dernier, « *vedette absolue* » a un prestige institutionnel (Ozouf J. & Ozouf M., 1992, p.342). Ce Manuel publie les consultations d'hommes qualifiés qui s'interrogent sur l'enseignement et prodigue ainsi des conseils aux jeunes maîtres. C'est un guide précieux, « *il est loué pour ses vertus utilitaires, son sérieux, sa clarté, sa neutralité aussi.* » (Ozouf J. & Ozouf M., 1992, p.342) Les propos ci-dessous illustrent son importance.

« *Le Manuel général m'aidait à faire la classe.* » « *Dans le Manuel général, je trouvais une démonstration classique de ce que devait être ma tâche d'éducateur.* » « *On revient toujours au Manuel général.* » « *Qui donc n'a pas été abonné au Manuel général ?* » (D'après les propos recueillis dans les questionnaires de 1880-1914, pp. 342-343, Ozouf J. & Ozouf M., 1992)

On constate, d'après la fréquentation des lectures, que les maîtres ont acquis le goût des livres dès la communale ; la lecture figure en bonne place, soit en tant que loisir, soit en tant qu'aide. Même si les livres sont onéreux, les instituteurs peuvent les emprunter à la bibliothèque municipale ou pédagogique. Nicolas (2004, p.30) constate que depuis le

²⁰⁴ Jules Trabuc est inspecteur de l'enseignement primaire en 1887.

²⁰⁵ Publication hebdomadaire de 1858 à 1940, rédigée par des enseignants, axée autour de thèmes pédagogiques.

²⁰⁶ Fondé en 1832, rédigé par Buisson, comprenant une partie scolaire très détaillée.

Second Empire, « la lecture de la presse pédagogique est un test d'ardeur professionnel. » En outre, à partir des années 1880, les fiches d'inspection adressées aux instituteurs comportent la question suivante : « L'instituteur est-il abonné à une publication pédagogique ? Laquelle ? » (Gavoille, 2010, p.131). Ce qui est en continuité avec l'impact déjà engagé au sujet de la presse.

Pour conclure l'analyse de ces sources, et faire le lien avec les autres écrits, nous joignons le témoignage d'une institutrice à la charnière des deux périodes. Cette maîtresse livre des éléments de sa formation reçue à l'Ecole normale en 1919/1920.

Témoignage

« Le monde extérieur n'existait pas. Aucun journal ne pénétrait dans la maison. Nous n'avons jamais franchi en quatre ans, le seuil du modeste théâtre d'Alençon, ni pénétré dans le seul cinéma existant.

*Le jeudi matin avaient lieu les **compositions** (3 heures) qui étaient surveillées, ou bien ce temps était réservé pour les devoirs de français.*

*Dans l'après-midi, une heure était réservée à la **correspondance***

*Nos études **littéraires** étaient fort sérieuses, je garde un souvenir ému et reconnaissant des trois professeurs de lettres de mes années alençonnaises.*

*Cultivées et dévouées, elles nous ont donné le feu sacré. L'enseignement des **sciences**, en dépit de l'absence de participation des élèves aux travaux pratiques, était solide.*

*L'enseignement des **mathématiques** était inexistant à cause de l'inefficacité de notre professeur qui nous faisait cours livre à la main.*

*A la fin de notre scolarité, nous devions fournir un **mémoire** choisi sur une liste de sujets qui nous étaient proposés. Je crois bien avoir choisi l'enseignement de **l'histoire**, mais ma mémoire me trahit. Pendant cette dernière année, une large part de l'emploi du temps était consacrée à une présentation des écrivains gréco-latins, on nous faisait lire et commenter.*

*Tels sont mes souvenirs de normalienne à Alençon. Mes souvenirs un peu amers de l'inconfort des locaux et des carences de l'intendance, sont largement compensés par ceux émerveillés, de beaucoup de **cours magistraux**. » (M. Peltot, institutrice à l'Ecole normale d'Alençon, 1919-1920. Dans Lethierry, 1994, pp. 233-251)*

Nous apprenons des éléments centraux sur la formation à l'enseignement, ses atouts et ses lacunes : une formation initiale oui mais de nombreuses insuffisances. Nous découvrons également à travers ce témoignage la trace de l'obligation de rédiger un mémoire, documents que nous analysons dans la partie suivante (mémoires de 1909-1922).

Le caractère austère des Ecoles normales ressort dans de nombreux écrits, en revanche, la formation reste un bon souvenir. Les instituteurs étaient-ils bien formés pour autant ? A en lire ce dernier témoignage, ce

n'est pas généralisable à tous les enseignements et la compétence des professeurs y contribue. Cette institutrice conserve des traces en partie positives et formatives des cours reçus dans son Ecole normale. Gréard (1882) attribue une certaine bonne volonté à ces professeurs d'Ecole normale : « *Ils s'inquiètent non pas seulement de ce que l'élève saura en sortant de leurs mains, mais de ce qu'il sera, non pas seulement des leçons qu'il pourra faire, mais de l'action qu'il sera capable d'exercer.* » (Cité par Grandière, 2006, p.54)

En résumé, quelles traces du savoir trouvons-nous dans ces écrits particuliers? Quel lien pouvons-nous établir avec la professionnalisation ? Cet écrit spécial permet-il la même exploitation que les mémoires et les dossiers ? C'est à travers la description du métier et un registre très personnel que nous extrayons la substance qui nous intéresse. Ces instituteurs ont livré leur expérience antérieure, conscients que l'écriture allait les exposer au regard d'autrui et au jugement. Chaque mot écrit est une « *trace irréversible* » souligne Cros (2003, p.43).

Dans ces extraits de textes, le savoir est défini par l'instruction et caractérisé par l'enseignement dispensé en formation. Nous dégageons deux catégories : les savoirs issus des programmes (à constituer par le maître) et les savoirs transmis par la formation (outils pour enseigner). Le tableau 18 montre des indices de professionnalisation véhiculés à l'Ecole normale même si les conditions de vie restent difficiles. Nous faisons le choix d'inscrire « éducation et morale » dans la rubrique « Formation » car ces enseignements sont présentés dans les récits comme des valeurs enseignées dans l'enceinte de l'Ecole normale avec un seul but : la transmission. La vision d'une ascension sociale s'opère ainsi grâce à l'éducation pour Mayeur (2004, p.92).

Tableau 18. Bilan des enquêtes de 1900-1914

Textes d'instituteurs 1900-1914	
Programmes	Formation
Livres Journal Bibliothèque scolaire Ecriture Orthographe Tenue du cahier Programmes	Journal de classe Emploi du temps Leçon modèle Ecole annexe Conférences Journal des instituteurs Manuel général Education Morale

A la fin de cette période, des mesures plus souples vont se mettre en place dans les Ecoles normales : adoucissement de la discipline, amélioration de la vie matérielle, libéralisation de la correspondance et des sorties (Gavoille, 2010, p.117). L'écriture aura-t-elle porté ses fruits ? Sachant que nous sommes en présence d'une écriture particulière dans la mesure où elle s'appuie sur des souvenirs de pratique

professionnelle. Or la restitution d'éléments vécus peut donner l'impression au scripteur de « *revivre la situation, d'entrer en contact avec elle* » (Morisse, 2003, p.64). Toutefois, l'évolution de ces points sensibles montre une formation existante mais pas déployée complètement.

3.2.2. Analyse des mémoires (1909-1922) : premiers écrits de formation

Description et traitement du corpus

Les programmes officiels de 1905 stipulent l'écriture d'un mémoire de fin de formation d'Ecole normale, notre recherche est donc motivée pour retrouver un échantillon de ces écrits. C'est après de multiples contacts dans différents centres d'archives de France que le Musée de l'Aube a retrouvé un mémoire de 1909. Dès réception, j'ai d'abord admiré la présentation : écriture extrêmement soignée à la plume noire, enluminures, pleins et déliés ; puis j'ai lu le contenu passionnant de plusieurs leçons de géographie. En poursuivant ma quête, j'ai trouvé d'autres écrits aux archives départementales des Ardennes. Ce centre conserve une liste de 85 mémoires de 1911 à 1922. Après consultation de cette liste, j'ai opéré un choix en les triant par rapport à l'année et aux thèmes dans le souci d'une variété²⁰⁷. Nous faisons référence également à l'étude de Stévenin qui a analysé en partie ce corpus²⁰⁸. Ces mémoires me sont parvenus par photocopies, ils sont lisibles et directement exploitables. Notre corpus est composé de 20 mémoires datant de 1909 à 1922. Ces écrits sont demandés en fin de parcours de formation et constituent une réponse institutionnelle aux textes de 1905 et 1920.

Rappel de la demande institutionnelle

1) Un travail écrit sur une question de pédagogie. Le sujet à traiter est choisi par chaque élève, deux mois avant l'examen, sur une liste de sujets arrêtés par le recteur en comité des inspecteurs d'académie du ressort. (Arrêté portant sur les modifications de l'arrêté du 4 août 1905 relatif aux Ecoles normales primaires, pp.522-655)

Pour répondre à la question centrale de notre recherche : place et rôle de l'écrit professionnel en tant qu'outil de formation ou outil de professionnalisation, nous analysons ce corpus sous plusieurs angles. Nous dégageons tout d'abord la structure, puis nous recherchons les savoirs contenus dans ces documents. Pour avoir accès aux savoirs, nous passons par les thèmes et les titres de chaque mémoire. A la lecture de ces documents, nous identifions deux parties : une partie théorique, appuyée par des pensées d'auteurs (savoirs issus de courants théoriques)

²⁰⁷ Le choix s'est fixé à 19 (plus celui de Troyes, 20). C'est à peu près la taille de chaque échantillon pour les écrits antérieurs à 1985.

²⁰⁸ Stévenin (2008), professeur à l'IUFM de Champagne-Ardenne, mène une étude sur la totalité de l'échantillon. Nous utilisons donc ses résultats qui nous sont précieux lorsque nous avons besoin d'évoquer une vue d'ensemble.

et une partie pratique, à caractère expérimentiel, soutenu par des exemples concrets (savoirs de la pratique). Dans les deux cas, un discours officiel vient appuyer la théorie ou la pratique.

STRUCTURE

Nous établissons dans le tableau suivant les catégories nécessaires à l'analyse de la structure : noms, dates, nombre de pages, discipline.

Tableau 19. Structure des mémoires (1909-1922)

N°	Elève	Date	Pages	Discipline	Archive
1	Leclerc	1909	18	Géographie	Troyes
2	Famelart	1911	16	Morale	Ardennes
3	Leroy	1911	30	Pédagogie	Ardennes
4	Brouet	1911	31	Art	Ardennes
5	Cauvert	1912	21	Mathématiques et physique	Ardennes
6	Favry	1912	25	Pédagogie	Ardennes
7	Dupuy	1912	23	Pédagogie	Ardennes
8	Debant	1913	22	Français	Ardennes
9	Froissart	1913	34	Méthodologie	Ardennes
10	Lallement	1913	31	Science de la Vie et de la Terre	Ardennes
11	Mas	1914	23	Français	Ardennes
12	Vermont	1914	24	Mathématiques	Ardennes
13	Georges	1914	33	Hygiène	Ardennes
14	Salmon	1920	31	EPS	Ardennes
15	Duchenois	1921	19	Histoire	Ardennes
16	Félot	1921	25	Méthodologie	Ardennes
17	Dela	1922	27	Vie scolaire	Ardennes
18	Valard	1922	18	Musique	Ardennes
19	Picart	1922	17	Histoire	Ardennes
20	Bonhomme	1922	37	Mathématiques	Ardennes

Les 19 mémoires des Ardennes sont écrits par des instituteurs de l'Ecole normale de garçons de Charleville ; le mémoire n°1 provient de l'Ecole normale de garçons de la ville de Troyes, unique document conservé.

Les mémoires étudiés comportent une moyenne de 15 à 30 pages, néanmoins certains mémoires peuvent en compter jusqu'à 50 ; ils sont paginés en haut à droite. Ils sont rédigés à la main dans une écriture nette et soignée avec une belle calligraphie (voir extraits en annexe 4) ; cependant, quelques documents contiennent des fautes d'orthographe, repérées par le jury (fait non relevé dans les mémoires de 1860).

Dans l'ensemble, les mémoires sont annoncés par un plan en deuxième page après celle de « Références » : nous dégageons 13 plans sur 20 (soit 65%). Mais le plan n'est pas toujours repris dans le développement ; en revanche, quand il est inexistant, nous pouvons trouver des parties bien distinctes. Puisque la majorité des mémoires utilise un plan, nous pouvons penser que c'est une demande d'écriture, voire un apprentissage antérieur ; le plan est visible aussi bien dans les sujets disciplinaires que transversaux. Il est aussi sous-tendu par l'intitulé même du sujet, qui, par sa formulation, interpelle plusieurs parties. Dans l'ensemble et en fonction des sujets, les élèves/maîtres adoptent un style rédactionnel avec une introduction et une conclusion. Ces deux dernières parties, même si elles sont annoncées dans le plan, sont rarement notées dans le texte. Elles sont simplement démarquées par un paragraphe différent ; pour les conclusions, elles commencent souvent par « En résumé. » Tous les mémoires sont signés et datés à la fin portant la mention « Certifié sincère et personnel. »

Ces mémoires sont rédigés par des instituteurs qui ont le niveau du baccalauréat, particulièrement ceux d'avant 1914, et abordent des sujets variés avec un style d'écriture différent en fonction des élèves. D'après l'étude de Stévenin (2008, p.117), si quelques sujets ne sont que des dissertations améliorées, d'autres atteignent une « *qualité de réflexion et de proposition très remarquable* ». Ces mémoires, dans leur forme, tiennent compte de l'essor de l'écriture ; en effet, comme le souligne Crubellier (1993, p.59), l'Occident étant rentré dans « *l'ère Gutenberg* », c'est une mutation capitale de l'écrit.

SAVOIRS

Dans l'ordre, nous présentons les savoirs issus de l'institution, ceux liés aux concepts théoriques puis ceux liés à la pratique. A chaque fois, nous nous interrogeons le rôle et la place de ces savoirs dans les écrits et leur enjeu dans la formation.

Savoirs de l'institution

Nous recherchons la présence des sources officielles en les comptabilisant dans les mémoires.

Résultats

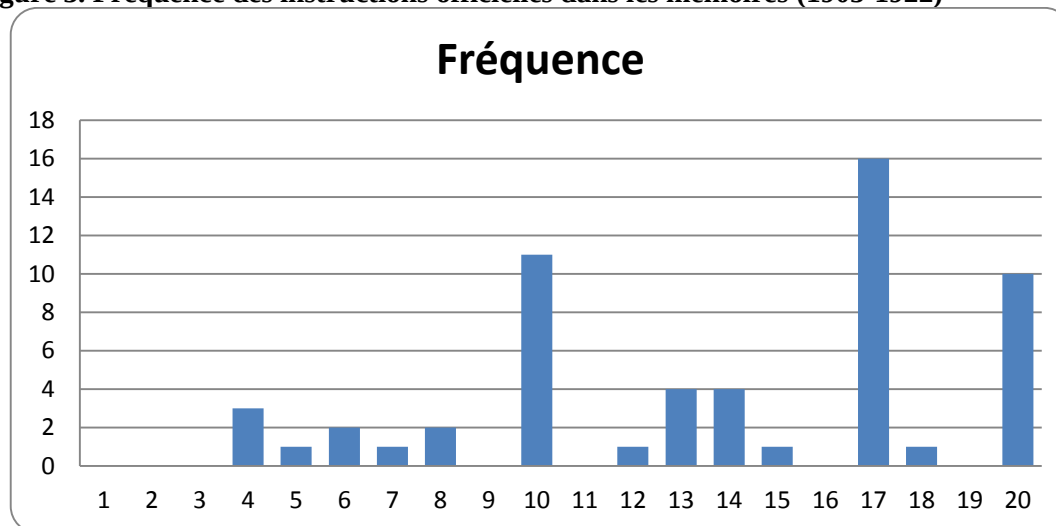
13 mémoires citent les textes officiels (65%).

D'après la lecture du corpus, la référence aux textes officiels se retrouve dans la majorité des mémoires (65%) mais leur répartition est inégale. Nous en rendons compte dans le graphique ci-dessous (figure 3) : chaque colonne représente un mémoire et la hauteur de ces colonnes indique le nombre de citations par mémoire.

Par exemple, le mémoire n°17 fait référence 16 fois à un discours ministériel (colonne la plus haute) alors que les mémoires n°5, n°11, n°12 et n°18 n'y font référence qu'une fois (colonnes basses). Les textes officiels cités n'apparaissent pas dans la page « Références », ils figurent directement dans le mémoire, soit en note de bas de page, soit

intégré dans le corps du texte. Les mémoires qui n'utilisent pas de textes officiels sont indifféremment à thèmes disciplinaires ou transversaux : 2 sur la méthodologie, 1 sur la pédagogie, 1 en histoire, 1 en géographie, 1 en français, 1 en morale.

Figure 3. Fréquence des instructions officielles dans les mémoires (1905-1922)



Numéros des mémoires

Cette figure traduit une irrégularité des colonnes, donc une disparité dans l'utilisation des sources. Ce discours fait référence à un savoir institutionnel avec comme indicateur de cette période les arrêtés de 1882 et 1887 qui sont poursuivis dans leur application. Sur 65% des mémoires, l'utilisation des textes officiels n'est pas complètement significative au vu des trois mémoires qui utilisent massivement les textes. En revanche, leur utilisation est intéressante et gagne en représentativité.

Comment se manifeste cette répartition ?

La citation apparaît de façon différente en fonction des mémoires et des sujets. Dans certains cas, la référence est précise et citée entre guillemets. Elle énonce la date et la loi qui l'accompagne.

« Tel que le conçoivent les arrêtés de 1882 et 1887, le plan d'étude est l'énumération des diverses matières à enseigner et le nombre d'heures qui doivent chaque semaine être consacrées à chacune d'elles. » (n°6, p.4)
« L'arrêté du 18 janvier 1887 rend obligatoire l'organisation des trois cours : le cours élémentaire (7-9 ans), le cours moyen (9-11 ans), le cours supérieur (11-13 ans). » (n°16, p.2)
« Les documents obligatoires fixés par l'arrêté du 18 janvier 1887 sont les répartitions mensuelles et les emplois du temps. » (n°16, p.3)
« L'arrêté du 18 janvier 1887 fixe la liste des punitions permises : les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de récréation, la retenue après la classe sous la surveillance de l'instituteur, l'exclusion temporaire. Les châtimens corporels sont

interdits. » (n°16, p.10) « La loi du 29 janvier 1890 fixe l'obligation des documents suivants : registre matricule, registre d'appel, registre d'inventaire du mobilier, registre de prêt de livres, les cahiers journaliers, le cahier de devoirs mensuels. » (n°16, p.6) « L'enseignement de la géométrie commence dès le cours élémentaire pour lequel les programmes officiels de 1882 indiquent : Simples exercices pour faire reconnaître et désigner les figures régulières les plus élémentaires, carré, rectangle, triangle, cercle. » (n°20, p.5)

Les citations montrent que les élèves/maîtres connaissent les textes officiels et les utilisent pour étayer leurs sujets. Les textes apparaissent sous la forme d'arrêtés, de lois ou de programmes officiels en cours. Souvent, la date n'est pas précisée.

« Je vous présente ici une liste d'ouvrages issus du catalogue officiel auquel nous devons nous conformer pour le choix des livres de bibliothèque. » (n°8, p.16) « L'algèbre ne figure pas au programme des écoles primaires. » (n°1, p.20) « D'après les programmes officiels, c'est au cours moyen que le solfège sera commencé. » (n°19, p.14) « La discipline de la classe doit être conforme aux lois et arrêtés qui la régissent. » (n°16, p.2) « Le maître doit prendre connaissance des matières obligatoires inscrites aux programmes officiels. » (n°16, p.3)

En général, il s'agit d'une référence aux textes officiels, sous l'appellation de « programmes », mais ces références restent vastes. En revanche, d'autres mémoires intègrent le discours ministériel dans le corps du texte.

« Les sciences physiques et mathématiques sont-elles bien à leur place dans un programme d'éducation d'école primaire ? De ce côté les programmes officiels nous donnent satisfaction, car tout en présentant une vue d'ensemble des matières sur lesquelles portera notre enseignement, ils nous laissent une latitude assez large pour adapter celui-ci aux besoins de nos élèves. » (n°5, p.5) « Les instructions officielles de 1909 ne disent-elles pas que le dessin sera moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation ? » (n°4, p.17) « Comment allons-nous appliquer cette méthode à l'école primaire ? Les instructions officielles nous en fournissent les moyens. » (n°4, p.18) « Cette étude de la géographie sera rendue concrète aussi par celle de la géographie locale, d'ailleurs cette étude fait partie des programmes des cours préparatoire et élémentaire. » (n°7, p.18) « En examinant avec soin les programmes tels que les arrêtés ministériels les ont établis, on peut remarquer que

*certaines questions doivent être traitées plusieurs fois. » (n°6, p.7) « Il n'y a qu'au cours supérieur où je lis dans le **programme** des éléments usuels des sciences physiques et naturelles l'indication : conseils pratiques d'hygiène. Abus de l'alcool, du tabac. Influence des parents sur la santé des enfants. » (n°13, p.18) « Les **programmes** recommandent au maître de faire un appel incessant au sentiment et au jugement de l'élève sur les faits de la vie scolaire qui prêtent à la réflexion morale et sur tout ce dont ils peuvent être les témoins. » (n°13, p.19) « Il est à souhaiter qu'à l'école primaire, on fasse une plus grande place à la culture physique dans les **programmes**. » (n°14, p.17) « Bien que le **programme** ne mentionne pas ces figures, je crois que les enfants peuvent retenir et appliquer les formules des volumes de la pyramide et du cône. » (n°20, p.16) « Le maître ne peut s'attarder aux exposés abstraits et l'on voit, par les **programmes officiels** eux-mêmes que la place réservée à la théorie est assez réduite. » (n°20, p.20) « Les **programmes** des Ecoles primaires indiquent pour la leçon de lecture au cours moyen : lecture courante avec explications. Il faut donc faire des lectures expliquées au cours moyen. » (n°11, p.11) « Nous allons essayer de déterminer les caractères qui résultent de l'application de la leçon de choses de ce passage des **instructions ministérielles** : « en tout enseignement, le maître, pour commencer se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'objets matériels. » (n°10, p.1) « Pour arriver à développer les facultés individuelles de l'enfant, une condition est nécessaire : le rôle de l'enfant doit être actif. Il faut faire un « appel incessant à la spontanéité intellectuelle de l'élève. » (n°10, p.7)²⁰⁹ « Nous devons nous conformer aux **programmes officiels** qui sont très détaillés et très explicites. » (n°10, p.11)*

Dans ces mémoires, même si les dates ne sont pas mentionnées, les élèves/maîtres se posent des questions face aux textes officiels. Ils donnent leur avis sur leur utilisation, souhaitant par exemple « une plus grande place à la culture physique » (n°14) ou constatant que « la place de la théorie est assez réduite » (n°20). Ce sont les textes officiels qui font office de réponse institutionnelle : « les **programmes officiels** nous donnent satisfaction » (n°5), « les **instructions officielles** nous en fournissent les moyens »

²⁰⁹ Avec une note en bas de page pour la citation : instructions ministérielles.

(n°4), « nous devons nous conformer » (n°10), « les programmes recommandent » (n°13). Ils constituent la référence.

Du côté de la nature des 13 mémoires utilisant les textes officiels, nous trouvons en majorité les mémoires à thèmes disciplinaires (11). Nous notons donc une plus grande accessibilité à utiliser un discours ministériel lorsqu'il s'agit d'une discipline en référence dans les programmes à suivre. Le mémoire n°17 qui utilise 16 fois les textes officiels pourrait contredire ce point de vue car il présente une analyse transversale de la vie scolaire or il se réfère aux différentes disciplines ; il peut donc lui aussi s'inscrire dans le cadre de notre analyse. Les textes officiels font partie du patrimoine de l'histoire scolaire mais Gavaille (2010, p.410) note qu'il faut du temps pour que ces textes soient connus et appliqués par la majorité.

Savoirs liés aux concepts théoriques

Les thèmes des mémoires, orientés par les titres, sont déterminants pour une première catégorisation des savoirs. Ils permettent d'avoir un regard sur la formation à travers le choix du sujet et indiquent les savoirs mobilisés. Afin de situer les thèmes choisis par les instituteurs, nous construisons deux tableaux : un sur les sujets disciplinaires (n°20), un autre sur les sujets transversaux (n°21). Pour en extraire une analyse précise, nous relevons dans ces tableaux la liste des titres complets de chaque sujet et nous clarifions les thèmes à l'aide des mots-clés (en gras). Les titres en eux-mêmes font aussi l'objet d'une étude sur la forme, c'est la raison pour laquelle ils figurent dans leur intégralité.

Chaque mémoire concerne soit une discipline soit une question transversale (exemples : pédagogie, méthodologie) sachant que les mémoires doivent porter sur une « *question de pédagogie* ». Il est important de noter que le futur maître ne choisit pas complètement son sujet, ce dernier figurant « *sur une liste de sujets arrêtés par le recteur en comité des inspecteurs d'académie du ressort.* » (Arrêté du 4 août 1905)

D'après le corpus de Stévenin (2008, p.109-110), les maîtres optent davantage pour des thèmes disciplinaires : 77% contre 23%. Le choix majoritaire pour les disciplines est sans doute en lien avec les prédispositions des instituteurs pour tel ou tel domaine. Dans notre recherche, le choix limité à 20 mémoires indique également une prédominance pour les sujets disciplinaires (14/20, soit 70%).

Tableau 20. Titres des sujets disciplinaires : mémoires 1909-1922

N°	Année	Discipline	TITRES
1	1909	Géographie	La géographie , dit-on, se comprend et se raisonne. Cependant ne doit-elle pas faire une part à la nomenclature et à la description ? Choisissez deux ou trois leçons dans le programme du cours moyen et indiquez d'une façon précise quelle part vous y pourrez faire à la nomenclature, à la description et au raisonnement.
2	1911	Morale	Est-il vrai que la leçon de morale émeut plus qu'elle ne démontre et que devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ? Caractérisez à grands traits la méthode de cette éducation morale qui forme chez l'enfant le sens moral et qui cherche avant tout à produire l'acte moral, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie.
4	1911	Art	Comment et dans quelle mesure pensez-vous qu'il soit possible d'introduire l' art à l'école ? Quel avantage peut-on légitimement attendre ?
5	1912	Mathématiques et physique	Quelles sont les raisons d'ordre général qui nous font attribuer aujourd'hui à l'enseignement des sciences physiques et mathématiques un rôle important dans l'éducation, rôle que les pédagogues d'autrefois ne leur avaient pas reconnu ?
8	1913	Français	De quelles observations et de quels principes doit s'inspirer le choix des livres de la bibliothèque scolaire destinée aux enfants ? Indiquer à titre d'exemple une dizaine d'ouvrages pouvant convenir aux enfants. Par quels moyens faire naître l'amour de la lecture personnelle chez les enfants et en entretenir l'habitude ?
10	1913	Science de la Vie et de la Terre (SVT)	Caractères que doit revêtir la leçon de choses dans les différents cours de l'école primaire. Application que l'on peut faire à cet exercice de ce passage des instructions ministérielles : « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence des réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'objets matériels. »

11	1914	Français	La lecture expliquée . Son importance. Comment il convient de la diriger au cours moyen ?
12	1914	Mathématiques	Vous avez suivi à l'école normale des cours d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie . En quoi pourront-ils vous servir dans votre enseignement quand vous serez instituteur ? Exemples précis.
13	1914	Hygiène	Quels sont à votre avis les principes d' hygiène les plus utiles à faire connaître aux enfants ? Comment procéderez-vous : 1 Pour leur faire comprendre 2 Pour les habituer dès l'école à les mettre en pratique ?
14	1920	EPS	Importance de la culture physique . Comment comprenez-vous l'enseignement de la gymnastique à l'école primaire ? Donnez un exemple détaillé de la leçon à une section enfantine et au cours moyen. Donnez une liste d'exercices et de jeux répondant au but que vous vous proposez et le plan général d'une leçon à l'école primaire.
15	1921	Histoire	On recommande d'associer le plus possible, l'histoire locale à l'étude de l'Histoire de France . Comment comprenez-vous cette association ? Montrez l'appui que l'histoire locale peut prêter à l'histoire nationale. Prenez des exemples dans l'histoire de votre province.
18	1922	Musique	Le chant est-il nécessaire dans la vie d'un peuple et le peuple français a-t-il besoin d'apprendre à chanter . Comment l'école peut-elle faire acquérir les moyens de bien et de chanter de belles choses ? Donnez et justifiez votre programme de l'enseignement du chant pour une année dans une école primaire à une seule classe.
19	1922	Histoire	On recommande d'associer le plus possible l'histoire locale à l'étude de l'histoire de France. Comment comprenez-vous cette association ? Montrez l'appui que l'histoire locale peut prêter à l'histoire nationale. Prenez des exemples dans l'histoire de votre province.
20	1922	Mathématiques	Les notions élémentaires de géométrie à l'école primaire. Cet enseignement doit-il avoir, au cours supérieur, une forme théorique ou une forme essentiellement pratique, ou bien convient-il d'associer ces deux formes ? Dans une leçon de géométrie dont vous choisirez le sujet, montrez comment vous comptez mettre en pratique la conception que vous vous faites de l'enseignement des notions de géométrie dans une école primaire élémentaire ?

D'après les mots-clés, il est aisé de repérer les domaines lorsqu'ils sont explicitement dits dans les sujets. Exemples : géographie, histoire, EPS (...) Pour certains domaines, ils sont implicites : mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie), SVT (leçons de choses), français (lecture expliquée, bibliothèque scolaire).

Nous déduisons de ces mots-clés les thèmes disciplinaires. Tous ces sujets conduisent *de facto* à présenter le mémoire en deux parties : la discipline qui constitue une partie théorique ; et des exemples concrets qui représentent une partie pratique. Or ces deux parties ne sont pas toujours distinctes. Ces sujets sont tous énoncés selon un questionnement : « Par quels moyens ? » « En quoi pourront-ils vous servir ? » « Comment comprenez-vous... ? » Ils conduisent donc à élaborer une problématique.

Résultats

Lettres (français, histoire, géographie) : **35,7%**

Domaine scientifique (mathématiques, science, physique) : **28,5%**

Disciplines artistiques (arts plastiques, musique, EPS) : **21%**

Morale et hygiène : **14,2%.**

L'histoire et la morale constituent des sujets préoccupants pendant cette période de guerre. Les maîtres ressentent le besoin de les mettre à l'honneur par une « *histoire historisante* » (terme de Stévenin, 2008, p.112) en rédigeant des anecdotes, des événements ou bien en traitant d'histoire nationale comme dans le mémoire n°15. Dans les programmes, la part accordée aux sciences, à l'histoire et à la géographie est plus importante que celle accordée à la morale et à l'art. Pour Crubellier (1993, p.102), le concept de beauté est solidaire de celui de la morale car « *on proposait aux enfants des exemples de beaux sentiments et de belles actions* ».

En revanche, la nécessité de la langue française n'est pas tant visible pour le choix des sujets littéraires. En effet, les mémoires de français sont peu nombreux au regard des sciences et de l'histoire et surtout disparaissent à partir de 1920. La guerre, présente dans les discours ministériels²¹⁰, est visible à travers les sujets d'histoire, de géographie et de morale. Après la guerre, aucun maître ne fait le choix pour un sujet de français donnant l'occasion d'étudier la littérature classique : désintérêt relatif pour cette matière ? Personnalités des enseignants ? Ou lassitude de parler de la guerre ? Les raisons réelles sont ignorées estime Stévenin (2008, p.113). La période après-guerre est marquée par une diminution des thèmes pédagogiques (Stevenin, 2008, p.111) et une émergence de l'EPS et de l'hygiène : « *La nation avait-elle besoin de jeunes hommes solides aptes à la pratique physique ?* » Ces disciplines jouent cependant un rôle dans l'affirmation des valeurs françaises car pour Crubellier (1993, p.105), l'éducation des corps doit se subordonner à des objectifs de santé et d'hygiène.

²¹⁰ Exemple : le discours du ministre Sarraut qui insiste pour que la guerre occupe une place importante dans l'enseignement.

Pour établir la liste des thèmes transversaux, nous avons procédé de la même façon. D'après les mots-clés (repérés en gras), nous avons dégagé trois thèmes : la pédagogie, la méthodologie et la vie scolaire.

Tableau 21. Titres des sujets transversaux : mémoires 1909-1922

N°	Année	Discipline	TITRES
3	1911	Pédagogie	Quelle orientation générale donner aux divers enseignements dans chacun des cours, pour que l'école prépare vraiment les enfants des campagnes à la vie rurale ? Sciences physiques et naturelles, arithmétique, géométrie, morale, lecture, dictées, collections, cahiers ; passez ces divers points en revue.
6	1912	Pédagogie	L' inattention chez l'écolier : sa gravité, ses causes, circonstances qui la favorisent dans les plans d'études et dans les méthodes d'enseignement. Remèdes.
7	1912	Pédagogie	« L'isolement disait Jules Ferry, voilà le grand ennemi de l'instituteur dans son village. » Expliquez cette parole. De quel isolement s'agit-il ?
9	1913	Méthodologie	Comment doit être comprise l'ornementation de la classe et de l'école pour qu'elle contribue à l' éducation esthétique des élèves ?
16	1921	Méthodologie	De l'utilité du musée scolaire . Quels moyens emploieriez-vous pour le constituer ?
17	1922	Vie scolaire	Les devoirs professionnels de l'instituteur : 1. Au point de vue de son travail de classe. 2. Au point de vue de son influence morale sur les élèves. 3. Dans ses rapports avec le dehors.

Les sujets transversaux (30%) concernent des thèmes généraux sur les préoccupations du métier d'enseignant. Dans les mémoires regroupés sous le terme « méthodologie » (n°9 et 16), les thèmes traités s'avèrent plutôt novateurs avec une richesse dans la réflexion : « l'éducation esthétique des élèves (n°9) », « l'inattention (n°6) », ou encore « le musée scolaire (n°16) » sont des sujets précurseurs. Les mémoires de pédagogie (n°3, 6 et 7) conduisent les élèves/maîtres à traiter de plusieurs disciplines, donc à être transversaux. Le mémoire n°17 sur les devoirs de l'instituteur concerne le rôle du maître : toute une partie est consacrée à la morale, il est donc transversal. Tout au long du 19^e siècle, la place de la morale est prépondérante, aussi bien dans les programmes de l'école primaire que dans ceux de l'Ecole normale. Pour Crubellier (1993, p.75), cette place implique une préoccupation théorique, c'est-à-dire un débat sous-jacent sur les fondements de la morale et les préceptes.

La formulation des sujets transversaux est différente de celle des sujets disciplinaires car elle n'utilise pas systématiquement le questionnement. Pour les mémoires n°6 et 7, elle s'apparente plus à un sujet de rédaction : « remèdes », « expliquez cette parole ». En outre, les intitulés des sujets sont plus concis dans leur formulation. Ce repérage des titres permet à présent de dégager une catégorisation des savoirs.

Nous recherchons la présence de savoirs théoriques à travers les auteurs et leur utilisation. Comment rendre compte de ces savoirs ? Peut-on lire une professionnalisation dans la formation ? Pour cela, nous avons procédé à une étude précise des références bibliographiques en relevant chaque auteur utilisé ainsi que sa fréquence.

Résultats

20 mémoires utilisent des références théoriques (100%)

Tous les élèves/maîtres utilisent des références théoriques. Nous en déduisons que cette forme d'écriture s'enseigne en formation, sinon comme le précise Foucault (1969), « *la transcription des savoirs court le risque d'orienter les étudiants vers une approche impersonnelle.* » De quelle façon ces références sont-elles distribuées ?

Les auteurs et les titres des ouvrages sont, pour l'ensemble des mémoires, annoncés au début du mémoire dans une page de garde nommée « Références » ; celle-ci indique la bibliographie. L'année de l'ouvrage est rarement mentionnée sauf pour les revues pédagogiques. Souvent, les auteurs annoncés en bibliographie, ne sont pas cités dans le corps du document. Lorsqu'ils le sont, la citation est toujours entre guillemets.

Je crois fermement que l'étude de la géométrie fera acquérir à l'élève des qualités d'esprit tant il est vrai qu' « entre esprits égaux et toutes choses pareilles celui qui a de la géométrie l'emporte et acquiert une rigueur nouvelle. » ⁽¹⁾ Pascal (n°20, p.4) *Un de ces faits peut être l'objet d'une causerie, c'est « l'enseignement occasionnel » dont parle Rousseau. (n°6, p.20) Il n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup de livres, le principal est*

d'en avoir un bon : « Un livre solidement construit, riche à la fois et bien ordonné » Pécaut. (n°7, p.15)

Nous constatons que le savoir théorique est renseigné de trois façons différentes : soit c'est une citation avec l'auteur en note de bas de page, soit la citation est intégrée dans la phrase, soit l'auteur figure entre parenthèses à la fin de la citation. Certains auteurs non référés en page de garde sont cités dans le corps du document. C'est le cas pour les mémoires n°2 et 3 qui citent Buisson (1 fois chacun) ; le mémoire n°8 qui cite Brémond (1 fois) ; le mémoire n°15 qui cite Mathieu et Blanguernon (2 fois) ; ou bien le mémoire n°7 qui cite Spencer (1 fois). Ces citations hors bibliographie correspondent aux auteurs les plus fréquemment utilisés.

En outre, des mémoires font référence à la littérature française sans que celle-ci soit mentionnée en bibliographie : Rabelais, Rousseau, Montaigne (mémoires n°4, n°5 et n°6) ; Victor Hugo, Tolstoï (mémoires n°3 et n°7) ; Descartes (mémoire n°8) ; Ferry, *Lettre aux instituteurs* (mémoires n°7 et n°17), Pascal (mémoire n°20). Sont également cités des pédagogues comme Pestalozzi (mémoires n°4 et n°16), Carpentier (mémoire n°10), Pécaut (mémoire n°7).

Ces mémoires montrent que les élèves/maîtres ont une culture à la fois pédagogique et littéraire car même si ce n'est pas une habitude d'écriture que de citer les auteurs dans le corps du texte, nous détectons des traces de savoirs théoriques.

Quelques mémoires utilisent la citation entre guillemets mais sans auteur : ni dans le texte, ni dans la liste de références. Exemple (mémoire n°4) : « *Pour pouvoir dans la vie goûter pleinement la beauté, il n'est pas inutile d'être beau soi-même. Le culte de la beauté débute souvent par le culte de notre beauté* (p.20). » Cette citation est faite en introduction au rôle de la gymnastique en tant qu'art à l'école. Au regard de la bibliographie variée de ce mémoire (tableau 21), nous pouvons supposer que cette réflexion est issue d'un des auteurs référencés, Braunschwig ou Couyba, qui traitent de l'art.

Nous dressons dans le tableau ci-dessous²¹¹ la liste de tous les auteurs utilisés. Il nous renseigne sur le nombre de références par mémoire ainsi que sur la variété des auteurs utilisés.

²¹¹ En annexe n° 5 figure le tableau détaillé de tous les auteurs et ouvrages répertoriés.

Tableau 22. Références bibliographiques dans les mémoires de 1909-1922

N°	Auteurs	Total
1	Buisson	1
2	Mathieu & Blanguernon. Revue pédagogique : Boutroux, Compayré, Boisse, Lalande, Varet	6
3	Buisson, Bessiot, Mathieu & Blanguernon. Revue pédagogiques : Méline, Chante, Mangin	7
4	Braunschwig, Couyba, Quenieux, Perez, Pécaut, Brémond, Mathieu & Blanguernon, Compayré. Revue pédagogique : Vitry	9
5	Revue pédagogique : Bouglé, Poincaré. Brémond, Laisant, Spencer, Compayré	6
6	Ribot, Van Biervliet, William. Revue pédagogique : Bernard.	4
7	Payot, Laboulaye, Diesterweg.	3
8	Mathieu & Blanguernon, Braunschwig	2
9	Braunschwig, Jourdain, Mary, Quenieux, Vitry, Buisson. Revue pédagogique : Bayet, Pollet.	8
10	Spencer, Buisson, Goué.	3
11	Roustan, Legouvet, Laisant	3
12	Laisant, Pouthier. Revue pédagogique : Tannery	3
13	Buisson, Mathieu & Blanguernon, Payot	3
14	Revue pédagogique (pas d'auteur)	1
15	Beloi. Revue pédagogique : Dufrenne, Bertrand, Picot, Jullian	5
16	Rousseau, Spencer, Buisson, Vessiot.	4
17	Mathieu & Blanguernon, Pizard, Chauvin, Gréard	4
18	Mathieu & Blanguernon, Chevais, Bayer, Bouchor & Tiersot, Buisson	5
19	Revue pédagogique (pas d'auteur)	1
20	Mathieu & Blanguernon, Buisson, Clément.	3
		81

Cette analyse témoigne d'une liste foisonnante de références (81) ainsi que d'une variété d'ouvrages. Les références aux auteurs varient de 1 à 9 selon les mémoires ; les noms les plus utilisés sont Buisson, Mathieu & Blanguernon, et les auteurs des Revues pédagogiques. Les mémoires qui utilisent le plus de références théoriques (entre 6 et 9) concernent les sujets suivants : Morale (n°2), Pédagogie (n°3), Arts (n°4), Mathématiques et physiques (n°5), Méthodologie (n°9). Ils concernent aussi bien les thèmes disciplinaires que transversaux.

Buisson semble une référence incontournable car l'instituteur peut trouver dans ce Dictionnaire les besoins pour son métier, aussi bien dans le présent que dans l'avenir :

1° Soit qu'il désire améliorer son enseignement en étudiant les idées des maîtres de la pédagogie, des principaux écrivains, savants ou professeurs [...]

2° Soit qu'il cherche à se faire une opinion raisonnée sur les grandes questions pédagogiques intéressant l'école [...]

3° Soit qu'il veuille prendre conscience de lui-même, de son rôle, de ses devoirs, de ses droits [...]

4° Soit qu'il s'efforce d'entrevoir quel pourra être dans un avenir prochain l'avenir de l'enseignement primaire en France et son propre avenir. (Buisson, 1887. *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. Préface)

L'ouvrage de Mathieu & Blanguernon (1905) propose des leçons de pédagogie qui permettent aux élèves/maîtres d'avoir une réflexion à partir d'écrits de pédagogues. Ces auteurs fréquemment cités montrent des mémoires avec une vaste culture appuyée sur des renoms de l'éducation.

Les *Revues pédagogiques* occupent une part importante des lectures puisqu'elles sont utilisées dans 9 mémoires. Certains mémoires utilisent massivement les articles des revues pédagogiques : le mémoire n°2 sur la morale (5 références) et le mémoire n°15 d'histoire (4 références) ; les autres les utilisent entre 1 et 2 fois. Si nous faisons le rapprochement avec l'enquête d'Ozouf (1992), c'est le *Manuel Général* qui est lu majoritairement par les instituteurs (65 %), pourtant il est rarement utilisé (2 fois dans le mémoire n°3). Les auteurs des revues pédagogiques ne sont pas souvent mentionnés, c'est plutôt la revue qui l'est avec la date, en bas de page. Cependant, la citation est toujours entre guillemets : « *Les sciences nous amènent « à former des intelligences orientées vers des vérités positives, à voir les choses telles qu'elles sont exactement.* » (1) *Revue pédagogique*, janvier 1904 (n°5, p.11)

Dans la liste²¹² de vingt ouvrages préconisés pour la bibliothèque (1918), quatre noms de cette liste sont cités dans l'ensemble des mémoires : Pécaut, Compayré, Bernard, et Lalande ; ces auteurs font référence à la pédagogie en général (Compayré, Pécaut) ou aux sciences (Bernard, Lalande). Cette utilisation montre la nécessité d'un catalogue officiel de livres au sein d'une Ecole normale. A travers les auteurs utilisés, nous nous interrogeons sur la place qu'ils occupent dans les mémoires. Quel rôle jouent-ils en lien avec la formation ? Comment sont-ils exploités par les instituteurs ?

« *La lecture, a dit Descartes, est « comme une conversation avec les honnêtes gens des siècles passés », mais il faut bien s'entendre sur la pratique des œuvres.* » (n°8, p.1) « *Il faut faire enseigner le moins possible pour faire trouver le plus possible (Spencer).* » Cette façon d'agir présente pour le maître plus de difficultés mais elle offre de grands

²¹² Liste de livres classiques (25 février 1918). *Ouvrages préconisés pour la bibliothèque de l'Ecole normale de Troyes* (Baron, 2008, p.49).

avantages. » (n°10, p.8) « Depuis longtemps, on a reconnu la nécessité de cet enseignement à l'école primaire : « C'est l'enseignement scolaire qui doit répandre partout les notions indispensables de l'hygiène (Buisson). » (n°13, p.8)

« Le maître procédera à chaque entrée à une minutieuse visite individuelle et non seulement le matin à l'arrivée mais à l'issue de chaque récréation (Mathieu et Blanguernon). » En circulant parmi les élèves, je remarquerai facilement celui ou ceux dont la toilette est négligée. » (n°13, p.27) « Il est indispensable que le maître surveille tous ses actes afin de donner le bon exemple : « Pour l'instituteur, donner le bon exemple, c'est mettre sa conduite privée et publique en harmonie avec les préceptes de la classe (Phauvin). » (n°17, p.14) « L'écrivain trouvera dans la connaissance de la nature une source abondante de métaphores, d'images et de comparaisons (Compayré). » « Il faut remonter très loin pour arriver à l'aurore d'un enseignement des sciences et justifier son rôle. » (n°5, p.2) « Il dessine non d'après ce qu'il voit mais d'après ce qu'il sait, « il n'ignore pas, dit Branschwig, qu'un chat a quatre pattes, il n'omettra pas ce détail dans son dessin, quand bien même, le chat qu'il a sous les yeux aurait les deux pattes de derrière cachées par celles de devant. » (n°9, p.13)

La référence à l'auteur est souvent introduite ou poursuivie par un commentaire de l'élève/maître, ce qui montre une cohérence dans le discours. Les auteurs ne sont pas cités hors contexte, ils donnent un sens à l'idée qui est développée. Ils peuvent aussi bien éclairer un point de vue théorique, exemples de la lecture (n°8) et de l'hygiène (n°13) ; qu'un point de vue pratique, exemples du dessin (n°9) et de la morale (n°17). Dans le corps du mémoire, nous lisons également des généralités en référence à des concepts mais les auteurs ne sont pas cités.

« Les sciences physiques et mathématiques ont des valeurs importantes en tant que moyen d'acquisition de connaissances et de développement de l'esprit. » (n°5, p.7) « Cette culture esthétique reconnue nécessaire ne peut être que le résultat d'une éducation lente et spéciale. » (n°9, p.5) « Le chant développe des sentiments moraux chez les individus et contribue à élever la moralité d'une nation entière. » (n°18, p.2) « L'éducation des sens, c'est le point de départ de toute éducation, et c'est former l'homme dans l'enfant que de lui apprendre à raisonner et à juger. » (n°16, p.3) « Science ou raisonnement, la géométrie donne une grande rigueur de déduction, une netteté précise dans l'énoncé des jugements. » (n°20, p.3)

Ces concepts renseignent sur le rôle des différentes disciplines, directement en lien avec les savoirs. Ils se situent au début des mémoires et annoncent en général la théorie en termes de réflexions. Mais il n'existe pas deux parties distinctes, théorie et pratique ; la plupart des mémoires alterne entre les deux. Parfois, certains mémoires procèdent par questionnements :

« Comment faire accepter à l'enfant les lois, la morale ? » (n°2, p.2)
« Où l'enfant pourra-t-il trouver de meilleurs modèles de compositions françaises que chez nos grands auteurs ? » (n°11, p.2)
« N'est-ce pas le meilleur moyen de faire connaître l'hygiène au peuple que de l'enseigner à ses enfants ? » (n°13, p.8)
« Est-ce que le paysan aura besoin de la gymnastique, lui, qui du matin au soir vit au grand air ? » (n°14, p.2)
« Comment l'instituteur va-t-il associer ses connaissances d'histoire locale à l'histoire nationale et quel appui retirera-t-il de cette association ? » (n°19, p.2)
« Doit-on maintenant se borner au cours élémentaire à la stricte application des programmes ? » (n°20, p.12)

Ces questions introduisent le sujet du mémoire et sont en lien avec ce dernier. Cette façon de construire le mémoire place l'élève/maître dans une situation de problématisation avec un sujet à débattre. Dans cette alternance théorie/pratique, c'est l'élève/maître qui se positionne en tant que scripteur, nous trouvons alors différents discours. Le plus couramment, le futur maître se place en tant que narrateur en utilisant la première personne du singulier :

« Je ne veux pas traiter ici des lectures de classe... » (n°14, p.26)
« Tels sont les divers points que je me suis efforcé d'éclairer dans ce travail. » (n°7, p.1)
« Je leur ferai examiner différents animaux. » (n°10, p.27)
« Tels doivent être je pense, les principales collections pouvant figurer dans un musée scolaire. » (n°16, p.24)
« Je m'appliquerai à vous montrer plus loin comment nous devons procéder. » (n°8, p.4)

Il peut s'inclure aussi dans la communauté enseignante en utilisant soit « nous », soit « on » :

« C'est le résultat immédiat que nous montrerons à nos élèves. » (n°5, p.9)
« Ainsi, nous voyons l'importance considérable qu'a la culture physique. » (n°14, p.6)
« On arrivera à ce résultat par des questions bien amenées. » (n°10, p.8)
« Nous devons habituer l'enfant à bien observer. » (n°10, p.14)
« Au cours de la lecture expliquée on fera remarquer à l'enfant la variété du style de nos auteurs. » (n°11, p.4)

« *On cherchera toujours le développement harmonieux de leur corps.* » (n°14, p.16)

Dans certains cas, les élèves/maîtres se projettent dans leur métier et utilisent la troisième personne du singulier : « le maître » ou « l'instituteur ».

« *Le maître doit exiger de ses élèves plus d'ordre.* » (n°10, p.24)
« *Le maître dosera avec une attention particulière les exercices.* » (n°14, p.11)
« *L'instituteur n'imposera pas son goût.* » (n°4, p.5)
« *L'instituteur doit travailler, c'est une nécessité impérieuse.* » (n°7, p.12)

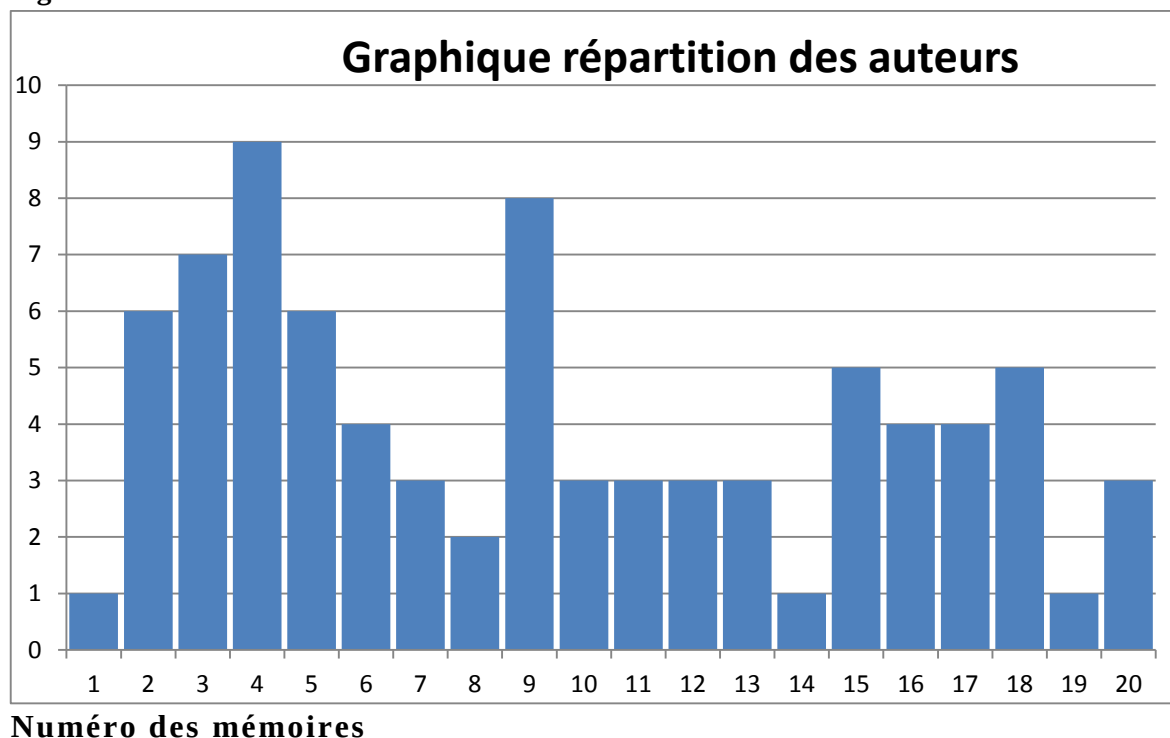
Nous rencontrons également un discours assez normalisé sur le rôle de l'enseignant, ses attributions et ce qu'il ne faut pas faire :

« *Cette éducation n'est possible que si l'instituteur a conscience de son but, il faut qu'il ait fait sa propre éducation.* » (n°4, p.3) « *Il ne faut pas s'étendre trop longuement sur une même idée.* » (n°6, p.20) « *Il ne faut pas faire de leçons de choses sans les choses desquelles on parle.* » (n°16, p.6) « *Il est indéniable que la lecture bien comprise est une source de jouissances pures et utiles.* » (n°8, p.1)

Tous les mémoires alternent ces différents types de discours, à l'intérieur du même document. Comme s'il est incontournable en tant que futur maître d'avoir recours à l'emploi du « je » ; en effet, en parlant pour soi, le scripteur s'engage dans son métier. Ces différentes postures, visibles à travers les nombreux extraits tout au long de cette analyse, montrent des écrits d'une grande qualité alimentés par une richesse d'expériences personnelles.

Afin d'obtenir une analyse plus fine, nous avons établi un graphique (figure 4) : les colonnes montrent la répartition de ces auteurs et en indiquent la présence.

Figure 4. Références aux auteurs : mémoires 1909-1922



Nous constatons que la référence aux auteurs est nettement présente et même parfois conséquente. Hors mis les mémoires n°1, 8, 14 et 19 qui contiennent entre 1 et 2 références seulement, les autres traduisent un équilibre significatif²¹³. Notons toutefois l'utilisation de références communes.

Résultats

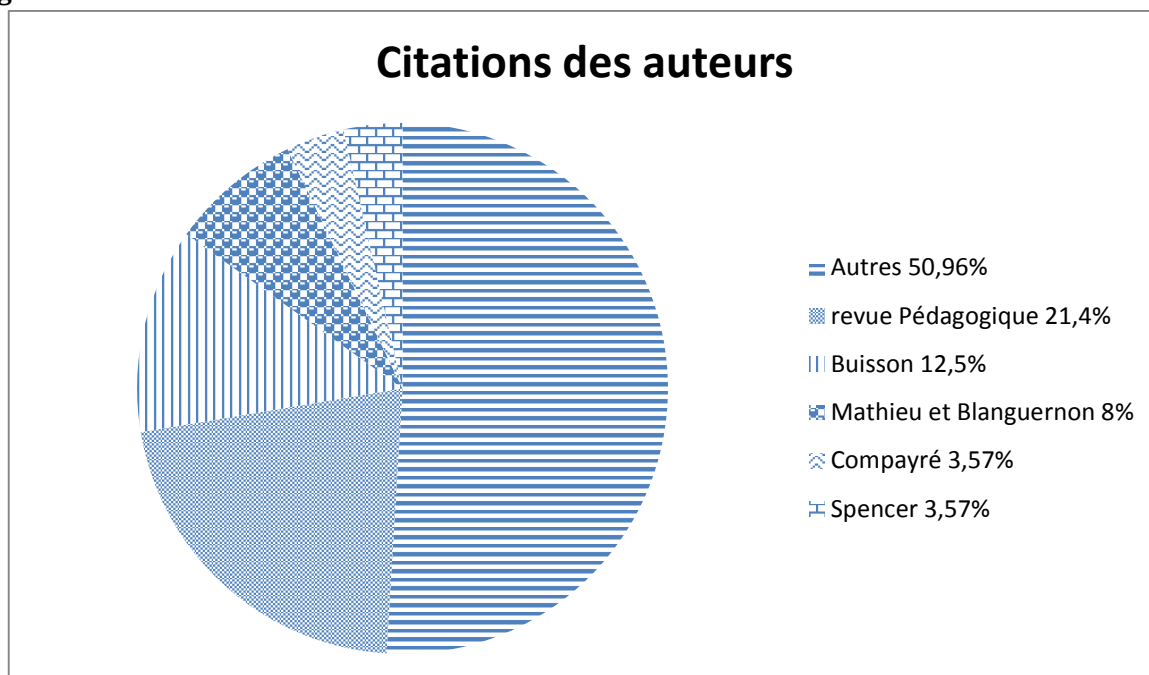
- 10 mémoires utilisent la Revue pédagogique (**50%**)
- 8 mémoires utilisent Mathieu et Blanguernon (**40%**)
- 8 mémoires utilisent Buisson (**40%**)
- 3 mémoires utilisent Spencer (**15%**)
- 3 mémoires utilisent Compayré (**15%**).

Ces résultats nous incitent à affiner l'analyse en communiquant le nombre de citations²¹⁴. La figure ci-dessous donne un aperçu de l'utilisation de ces auteurs massivement cités.

²¹³ Ces résultats rejoignent l'étude de Stévenin (2008, pp.124-125) pour son corpus : *Revue pédagogique* (26,25%), Buisson (18,75%), Mathieu & Blanguernon (15%), Compayré (6,25%), Spencer (6,25%). Notre échantillon est donc significatif.

²¹⁴ La fréquence des citations est visible dans le tableau en annexe n°4

Figure 5. Citation des auteurs : mémoires 1909-1922



Nous avons établi cette figure en comptabilisant chaque auteur cité. Le but est de saisir l'impact de ces auteurs : 49,04%. Cela sous-entend qu'ils constituent une référence à l'Ecole normale : la formation transmise passe probablement par la référence à cette littérature.

Le nombre de ces citations n'est pas toujours en phase avec les auteurs en bibliographie. Par exemple, les auteurs Mathieu et Blanguernon qui figurent dans 8 mémoires différents ne sont cités que 9 fois en tout ; en revanche, Buisson, qui figure aussi dans 8 mémoires est davantage cité (14 fois). Cela s'explique peut-être par le caractère officiel que revêt le *Dictionnaire de pédagogie* à qui on ne peut emprunter un exemple et se l'approprier sans le citer. Ces exemples montrent une utilisation à bon escient de ces auteurs.

« Il doit toujours y manquer quelque chose, car, comme l'a dit avec justesse M. Buisson « Le grand profit à tirer de ces petits musées, ce n'est pas de les avoir, c'est de les faire. » (n°16, p.25) « Rentré à la maison, il examine les objets recueillis, les détermine, les range et tout cela est autant gagné pour son éducation car il apprend la méthode (Dictionnaire de pédagogie). » (n°3, p.27) « Mathieu et Blanguernon disent : le cours supérieur, bien qu'avec un programme, est surtout un cours de révision où les matières doivent être élargies par une autre méthode. » (n°20, p.18) « Les grands artistes et les grands poètes manquent parfois de ces vertus bourgeoises dont nous n'avons pas le droit de nous intéresser (Compayré). » (n°4, p.29) « Il faut enseigner le moins possible pour faire trouver le plus possible (Spencer). » (n°10, p.8) »

Les *Revue pédagogique*, utilisées dans 50% des mémoires sont citées 24 fois car plusieurs auteurs font partie d'une seule revue. Mais nous notons aussi des disparités. Par exemple le mémoire n°15 présente en page de « Références » quatre revues pédagogiques et ne cite que les articles de Picot et Bertrand ; ces auteurs sont cités deux fois chacun, mais les auteurs, Dufrenne et Julian des autres revues ne sont pas cités du tout. En général, c'est la revue qui est citée avec la date comme le montrent les extraits ci-dessous.

« Ce qu'il faut chercher dans les annales des cités, c'est comment l'Histoire de France s'est comportée pour reconstituer les scènes des âges disparus. A ce titre seulement, l'histoire locale mérite d'être étudiée (Revue pédagogique 1903, p.576). » (n°15, p.2) « Il faut que le maître agisse sur leur sensibilité, qu'il fasse l'éducation de leurs sentiments (Revue pédagogique, 1908). » (n°2, p.5) « L'école primaire bornait autrefois son ambition à un enseignement machinal de la lecture, de l'écriture et du calcul ; aujourd'hui, élargissant ses visées, elle devient l'école pour la vie, directement utilitaire, à la fois et intégralement formatrice (Revue pédagogique, 1904). » (n°5, p.6)

Dans ces mémoires, les savoirs théoriques sont utilisés majoritairement et montrent ainsi que les concepts théoriques sont un réel support dans l'écrit. Les élèves/maîtres s'appuient sur les auteurs pour étayer leur discours et construire leur savoir. Si pour Charlot (1979), l'utilisation des savoirs théoriques a pour but de s'orienter vers une professionnalisation, nous en approchons compte tenu de ces résultats. En effet, ces ressources construites par le sujet sont issues de la formation et lui permettent d'orienter son activité. Ces éléments théoriques peuvent servir à mener une analyse compréhensive de la pratique (Baillat, 2001, p.47).

Savoirs de la pratique

Nous recherchons dans les mémoires le nombre de fois où l'activité pédagogique est décrite et la façon dont celle-ci est analysée.

Résultats

- 20 mémoires se réfèrent au moins une fois à la pratique (**100%**)
- 10 mémoires utilisent des outils pour la pratique (**50%**)
- 4 mémoires utilisent la théorie et la pratique (**20%**)
- 7 mémoires présentent des méthodes (**35%**)

Ces résultats s'expliquent par l'attente institutionnelle qui demande de traiter une question pédagogique. Nous trouvons des situations variées qui rendent compte d'expériences, notamment les stages en école annexe ; ceux-ci servent d'appui ou permettent une réflexion. En cela, nous les qualifions de savoirs reliés à la pratique.

« J'ai fait une expérience à l'école annexe. L'attention ne peut se maintenir qu'à la condition de changer d'objet. Au cours d'une leçon de récitation, j'ai interrogé les élèves uniquement sur les douze premiers vers de la fable. » (n°6, p.20) « A l'école annexe, j'ai souvent constaté cet embarras (résolution de problèmes) de la part des enfants. Ils demandaient au maître : quelle opération doit-on faire ? » (n°12, p.6) « Les enfants suivront la leçon beaucoup plus attentivement s'il s'agit de l'histoire locale et s'ils sont dissipés, un détail local les forcera à redevenir attentifs. J'en fis la constatation à l'école annexe. » (n°19, p.6)

Ces savoirs qui se développent sur le terrain s'acquièrent par la construction du sens pour Tochon (1993). L'activité décrite est variée selon les mémoires. Il peut s'agir de la leçon telle qu'elle est destinée à être écrite dans le cahier des élèves. Par exemple, dans le mémoire n°1 (géographie), la partie pratique est constituée de la leçon de géographie rédigée avec un plan précis : description, nomenclature, raisonnement. La part faite au raisonnement représente les différentes questions que les élèves doivent résoudre dans la leçon : *« Pourquoi le Rhône a-t-il un caractère torrentiel ? Pourquoi le lieu où est Paris était-il propre à l'établissement d'une grande ville ? » (n°1, p.5)*

Ce type d'enseignement descriptif de la géographie permet de munir les élèves de modes conceptuels (relief, eau, climat) ; Crubellier (1993, p.51) parle de *« grammaire de paysage »* nécessaire à l'acquisition du vocabulaire. Dans le mémoire n°10 (sciences), c'est une leçon sur la poire au CP en trois parties : l'aspect extérieur, la structure, l'usage. Le futur maître précise qu'il se sert d' *« une préparation, d'un guide destiné à rappeler l'ordre à suivre, à éviter les omissions (p.17). »* Le mémoire n°11 (français) présente une leçon sur une fable de La Fontaine : la fable est écrite avec toutes les questions adressées aux élèves et des conseils sur la façon de s'y prendre. *« L'instituteur donnera une idée du style de l'écrivain et des qualités de ce style (p.20). »* Comme le montrent ces mémoires, le savoir est composé de représentations concrètes (Tardif, 1993) qui représentent les savoirs de la culture enseignante (Altet, 2001).

L'activité pédagogique est également décrite par des énoncés de problèmes avec des conseils pour leur résolution. Dans le mémoire n°3 (pédagogie), le futur maître explique le choix d'un problème sur les cultivateurs : *« Il permet de familiariser les élèves avec les opérations de la culture et les questions qui s'y rattachent (p.14). »* Le mémoire n°12 (mathématiques) présente cinq pages successives d'énoncés de problèmes avec schémas et conseils : *« On ne devra jamais tolérer de la part des enfants les expressions incorrectes dans les phrases réponses (p.9). »* Dans le même registre, nous trouvons des textes de dictées (mémoire n°6), justifiés par le choix de bons auteurs. *« Ce texte est pour le cours moyen, les difficultés*

seront graduées et toutes les subtilités écartées (p.26). » Dans les deux cas, plusieurs pages du mémoire sont consacrées à des énoncés de problèmes et à des textes de dictées analysés. Pour les dictées, c'est la règle qui est privilégiée et non la spontanéité, le savoir de l'enseignant contre l'ignorance de l'enseigné (Crubellier, 1993, p.65). Selon Chervel (2006, p.176), le texte doit permettre des applications de l'enseignement grammatical, il n'est plus une seule épellation de syllabes.

En majorité, la pratique est associée à des exemples, c'est le terme qui revient le plus souvent pour dire sa pratique. Certains sont précis, d'autres sont des généralités :

« Par exemple, pour montrer aux enfants comment s'obtient la surface du rectangle, on emploie le procédé connu de la division en carré. » Ce mémoire (n°12, p.17) présente des schémas à l'appui.

Dans le cadre d'exercices de chants, de vocalisation, d'intonation, de solfège, l'élève/maître explique sa séance (n°18, p.10) : *« Au cours moyen, on emploiera le procédé de la main musicale, par exemple qui consiste à représenter les lignes de la portée par les cinq doigts de la main. »*

« Quand nous voudrions, par exemple, apprendre aux enfants ce que c'est un triangle, nous comprendront-ils si nous leur disons : Un triangle est une figure formée par trois droites qui se coupent ? Si au contraire, le maître dessine un triangle au tableau, écrit au-dessous le mot triangle qu'il fait épeler, fait trouver aux enfants eux-mêmes les caractères de cette figure, en leur demandant de citer des objets qui ont cette forme, alors j'estime que la notion de triangle aura été comprise par les enfants. » (n°20, p.6) Cette démonstration est intégrée dans une séance avec une analyse non seulement de l'apprentissage mais de la réussite des élèves.

« Dans les leçons d'agriculture, le maître pourra faire construire par ses élèves des instruments et des machines agricoles à modèle réduit. » (n°16, p.15) *« Le maître étudiera d'abord la localité, la matière du sol, l'altitude, il profitera lui-même de ces connaissances, puis il en fera profiter ses élèves. »* (n°7, p.16)

Dans les indices de savoirs relevés comme de la pratique, nous trouvons des exemples qui sont rédigés sous la forme de description par l'intermédiaire de conseils :

« A propos des végétaux, je leur indiquerai les plantes utiles et nuisibles, mais ce sera surtout au cours des promenades scolaires. » (n°3, p.6)

« C'est par la lecture et surtout par la lecture expliquée que l'enfant doit étendre son vocabulaire. » (n°11, p.4) *« Les notions de géométrie qu'il*

importe de donner aux enfants sont surtout d'ordre pratique. Ainsi, on leur donnera l'idée de la ligne droite par un fil tendu. » (n°20, p.14)
« Dans l'étude des différentes parties du corps humain, je ferai comprendre aux enfants l'utilité de l'application des principes pour la conservation de la santé. » (n°13, p.20)

Pour rédiger sa pratique, il convient de connaître et prendre appui sur les traces qui concernent l'activité pédagogique, notamment la préparation écrite proprement dite. La pratique donne à voir les éléments d'une présentation élaborée qui fait apparaître les objectifs et les étapes de séance. Le mémoire n°14 (EPS) présente des leçons de gymnastique en trois parties : la mise en train, la leçon proprement dite, le retour au calme (pp. 19-21) avec des jeux et des exercices pour chaque partie. Cette présentation est spécifique à l'EPS et ne se retrouve pas dans d'autres disciplines. Le mémoire n°20 (mathématiques) expose diverses leçons de géométrie avec des démonstrations ; pour chaque figure des questions sont posées aux élèves (p.23). Ce mémoire est particulièrement riche car il retranscrit le protocole de la séance entre les questions du maître et les réponses des élèves (pp. 25-30).

La pratique fait appel à des outils indispensables pour la préparation de la classe. La moitié des mémoires en fait état (50%). Nous avons recensé ces outils : le cahier scolaire (n°4, 13, 17, 19) ; les manuels (n°13 et 19) ; les cartes et le musée (n°15, 19, 16) ; les documents inhérents à la pratique de la classe (n°6, 14, 19, 17, 16) ; les documents utiles pour l'élève (n°14 et 17).

Les cahiers et manuels

« Nous utiliserons, le bon point comme témoignage de satisfaction. » (n°4, p.13)
« L'enfant aime ce qui lui appartient. Ainsi, il serait bon que la couverture des cahiers scolaires soit plus esthétique, qu'elle soit embellie par de jolies gravures. » (n°4, p.14)
« En classe, chaque élève aura son matériel : livres, cahiers, porte-plume, crayons, ardoise. » (n°13, p.31)
« Le maître pourra introduire dans sa classe le cahier d'écriture et le cahier de dessin. » (n°17, p.6)
« Derant son livre d'histoire, l'enfant reste froid, il ressent très peu d'émotion au récit des grands malheurs de la vie nationale. Mais si on emprunte des détails aux lieux où il a passé son enfance, il sera certainement touché. » (n°19, p.11)
« Le cahier de roulement (circulaire du 13 janvier 1895) présente de sérieux avantages pour l'élève, au point de vue émulation, et pour les autorités qui peuvent juger rapidement de la valeur de la classe et de la manière dont les programmes sont appliqués. » (n°19, p.6)

Les cartes

« Les cartes postales (en histoire) ont le grand avantage d'être vraies et la collection peu coûteuse à réunir mais elles ont le défaut d'être trop

petites pour que tous les enfants d'une classe puisse regarder sans se déplacer. Il faut les faire circuler, ce qui prend du temps. » (n°15, p.11) « Une carte du département (en histoire) sera nécessaire afin de fixer dans l'esprit des enfants la position des lieux dont il est question. » (n°15, p.5) « L'histoire locale est accompagnée d'une foule de témoins : vieux parchemins, vieux écrits que l'instituteur souvent secrétaire de mairie peut se procurer aisément, ruines, monuments historiques. » (n°19, p.6) « Si le maître a soin de se constituer un musée, il pourra faire sa leçon. » (n°16, p.5)

Documents du maître

« Le plan d'étude, énumération des diverses matières à enseigner, et le nombre d'heures, qui doivent chaque semaine être consacrées à chacune d'elles. Mais l'emploi du temps est aussi un plan d'études. » (n°6, p.4) Programmation d'activité par âge (E D S) : « voici les quatre catégories qu'il y a lieu d'envisager avec les exercices pour chacune d'elles : jeux d'imitation (4-6 ans) ; mouvements correctifs (6-9 ans) ; mouvements éducatifs (9-11 ans) ; applications élémentaires (11-13 ans). » (n°14, pp.13-14) « Une analyse de la préparation du maître sera consignée dans le journal de classe (arrêté du 17 avril 1866) dont la tenue est rendue obligatoire. » (n°19, p.8) « Il est nécessaire que le maître prépare soigneusement sa classe ; si les leçons sont improvisées, l'enseignement demeure confus. Au contraire, une leçon préparée, ordonnée est facile pour le maître, compréhensible et beaucoup plus profitable pour les enfants. » (n°17, p.8) « Le maître devra en premier lieu établir le programme détaillé de ses leçons de choses. Ce programme le guidera dans l'organisation de son musée. Ce programme n'est pas uniforme, ce n'est pas une chose rigide, applicable partout. Il varie avec les classes, les ressources du pays et doit être approprié à la localité de l'école. » (n°16, p.10) « Pour faire son programme, le maître a suivi une certaine méthode, il l'aura divisé en chapitres : chacun de ceux-ci lui fournira les grandes divisions à faire. » (n°16, p.18)

Documents pour les élèves

« Pour conserver ces renseignements afin de comparer plus tard les progrès d'un élève, il sera tenu des fiches individuelles d'éducation physique sur lesquelles figurent le nom, l'âge, les mensurations, l'aptitude et la performance. » (n°14, p.15) « Dans le livret scolaire sont consignées les notes obtenues par l'enfant avec l'observation du maître à son sujet. Ce livret, porté à la maison tous les quinze jours ou tous les mois, est signé par les parents, qui en prennent connaissance. » (n°17, p.20) « Le cahier fini peut remplir un rôle identique au livret scolaire,

car les parents peuvent juger de la valeur du travail accompli par l'enfant. » (n°17, p.20)

Tous ces outils témoignent d'une méthodologie dans l'organisation de la pratique ainsi que d'une réflexion liée au contexte pédagogique. En effet, nous détectons en relation avec ces outils des procédés visibles qui mettent en œuvre une planification ou une méthode (35%).

« Les enfants arriveront facilement à compter de un à dix. Il convient de réunir 10 objets ensemble et de leur faire appeler cette collection une dizaine. » (n°12, p.4) « Dans la méthode expositive, l'élève laisse toujours la parole au maître. » (n°6, p.11) « La méthode interrogative est celle qui consiste à faire parler l'enfant le plus possible. » (n°6, p.12) « Démarche d'observation et de déduction avec des questions et des réponses : « Qu'est-ce qu'un carré ? Je lui montre un carré et lui pose des questions sur ses propriétés. » (n°20, p.7) « Au lieu de faire une description d'après une gravure du livre, on pourra conduire les élèves devant les ruines d'un château. » (n°15, p.9) « Nous avons la bibliothèque qui complètera l'éducation intellectuelle des élèves. » (n°17, p.9) « Le maître devra choisir soigneusement les chants qu'il fera étudier. Il ne prendra pas, dans un recueil le premier chant venu, il l'examinera au double point de vue de la musique et des paroles surtout. Celles-ci devront toujours avoir un caractère moral et posséder une valeur littéraire. » (n°18, p.15) « Je crois qu'il est salutaire de raviver les souvenirs de la leçon précédente sans attendre la prochaine leçon. » (n°20, p.9) « Je pense qu'il est bon de demander à un ou plusieurs élèves, au début de chaque leçon un résumé de la leçon précédente. » (n°10, p.13)

Les extraits des mémoires n°12, 16 et 20 traduisent l'importance d'une méthode d'apprentissage ; ceux des mémoires n°15 et 17 montrent comment les visites et les livres peuvent être exploités en tant que supports pédagogiques. Dans le mémoire n°18, le choix judicieux du chant fait partie des conditions du bon déroulement de l'activité. Les mémoires n°10 et 20 font appel à un procédé essentiel dans l'apprentissage, celui de la mémoire didactique qui consiste à rappeler les éléments de la leçon précédente.

Ces indicateurs reflètent l'implication du maître et le rôle capital de la formation. Nous pouvons en déduire que ces savoirs sont transmis par l'Ecole normale. Les extraits ci-dessous en témoignent.

« Il ne suffit pas que l'instituteur organise sa classe, il faut qu'il s'efforce de donner à cet enseignement un but pratique. Mais son but est aussi de donner une solide instruction primaire. » (n°17, p.7) « Si grande que

soit la valeur pratique des sciences physiques et mathématiques, elles s'imposent surtout pour leur valeur éducative. » (n°5, p.10) « Le maître doit veiller à n'être pas pris au dépourvu au moment de la leçon. » (n°10, p.5) « Le rôle de l'enfant ne doit pas se borner à regarder ce que fait le maître, son rôle est d'être actif. » (n°10, p.7) « Apparaît ici la nécessité du musée scolaire dont les objets peuvent et doivent servir aux leçons de choses. » (n°10, p.11) « Notre tâche est de faire naître chez les enfants l'amour de la lecture. » (n°8, p.19) « Le maître sera pour ses élèves un guide éclairé, un conseiller intelligent. » (n°8, p.20) « Le plus difficile pour l'éducateur, c'est de déterminer la part de nomenclature, de description, de raisonnement et de distinguer nettement l'usage de l'abus. » (n°1, p.14) « Les élèves devront être capable en sortant de l'école d'appliquer un certain nombre de règles pratiques. » (n°12, p.2) « Le maître devra éviter le verbiage, l'imprécision, les raisonnements sans valeur. » (n°12, p.3)

Utilisation théorie/pratique

Certains mémoires (20%) relient le concept théorique à celui de la pratique. Cette utilisation relève d'une expertise, considérée par Dewey (1968), comme le résultat d'une démarche d'investigation. L'action de savoir supposant la prise en compte des acquis antérieurs (Guigue-Durning, 1995, p.52), c'est ainsi qu'un travail de liaison entre la théorie et la pratique peut s'opérer. Malglaive (1990) postule qu'il existe des opérations cognitives qui articulent les savoirs et l'action. Mais la formation initiale permet-elle ces opérations ?

« Après avoir parlé de la pression atmosphérique sur un plan théorique, nous n'aurons garde d'oublier son utilisation dans la pompe et le siphon. C'est alors que le moment sera venu d'expliquer le fonctionnement de ces deux appareils. » (n°5, p.8) « On peut conduire les élèves au bord d'une rivière, par exemple, pour leur apprendre les notions relatives à la direction du cours d'eau, le sens des mots amont / aval » (n°10, p.3) « Nous leur apprendrons à comparer plusieurs objets connus. Par exemple, ils constateront que le fraisier et le blé ont tous deux racines, tiges, feuilles, mais que les tiges du premier sont étalées sur le sol alors que celles du second se tiennent droite. » (n°10, p.15) « En traitant des questions ayant rapport à la fonction de digestion, je parlerai du rôle que les dents y jouent. Les élèves sentiront la nécessité pour l'homme de conserver ses dents. » (n°13, p.22) « Lorsque je ferai aux enfants une leçon où j'aurai à leur parler de la respiration, je leur entretiendrai de l'air qu'ils respirent, de ce que cet air renferme. » (n°13, p.21) « Les notions de géométrie que l'enfant acquiert à l'école primaire sont directement

utilisables par lui à la sortie de l'école. Il saura évaluer les dimensions des objets, leur surface, leur volume, il possèdera les notions indispensables pour l'arpentage, si utiles au cultivateur. » (n°20, p.2)

Ici, les auteurs ne sont pas cités mais leur théorie sert à décrire la pratique. Cette capacité à argumenter, mettre en mots impose de fait un étayage théorique ; par conséquent écrire sur sa pratique, c'est mobiliser des savoirs de différente nature. Vanhulle (2009, p.169) précise bien que théorie et pratique peuvent s'éclairer mutuellement : *« mettre en discours des savoirs qui prennent sens, s'esquissent, font défaut ou sont mis en cause dans la confrontation avec la réalité de la classe. »* Cela représente à la fois une exigence et une intériorisation des concepts.

En résumé, les futurs instituteurs traduisent différents types de savoirs dans leurs écrits : ceux de l'institution, ceux acquis en formation et retransmis sous forme de références théoriques ; ceux qui renforcent les gestes de la classe (savoir de la pratique). Ces gestes caractéristiques du métier d'enseignant sont visibles autour de la structuration et de la planification de l'activité. Les savoirs mobilisés montrent une évolution de la profession grâce à l'engagement des futurs maîtres dans les stages et dans le rapport aux concepts. Se confronter ainsi à ces différents savoirs dans un processus de formation, c'est développer une attitude de questionnement. Barbier (1996) note que les savoirs s'apprennent, quels que soient leur nature ; ces écrits en témoignent dans l'appropriation que les futurs instituteurs en font. Ils constituent les acquis d'un individu et lui permettent d'entrer progressivement dans un processus de professionnalisation. En outre, ces écrits apparaissent comme révélateurs du rôle du maître sur sa pratique ; l'écrit, permettant de prendre du recul. Cette réflexion s'acquiert grâce à l'expérience des stages et aux lectures qui alimentent ces expériences. Nous rejoignons Schön (1983), pour qui il est essentiel de se constituer un répertoire de connaissances à travers l'action. Ces écrits traduisent le reflet de la formation qui montre une retranscription des savoirs ; ils répondent bien en cela à une demande institutionnelle. Ils traitent d'une question pédagogique et celle-ci s'imbrique dans une dynamique de professionnalisation à travers laquelle les enseignants cherchent à relier la théorie et la pratique.

3.3. Synthèse : remaniement des programmes (1885-1940)

Cette période transforme la formation des maîtres. Les nouvelles dispositions ministérielles donnent à l'Ecole normale un nouveau visage, celui d'une institution de formation professionnelle. Le tableau ci-dessous en montre l'évolution²¹⁵. Notre objectif est de visualiser la

²¹⁵ Le tableau commence en 1887 car il n'y a pas eu de nouveaux programmes entre Jules Ferry et ceux-ci. Nous utilisons les textes officiels suivants : la circulaire du 10/01/1887 (loi organique de l'enseignement

transformation des programmes : comment les savoirs ont-ils évolué ? Quel rôle jouent-ils dans la formation ? Quel est l'impact de la répartition ? Comment les écrits de cette période peuvent-ils être analysés ? S'inscrivent-ils dans un processus de professionnalisation ?

Tableau 23. Evolution des programmes dans les Ecoles normales (1887-1920)

primaire), celle du 10/01/1889 (emploi du temps des Ecoles normales), le décret du 4/08/1905 (programme des Ecoles normales), l'instruction ministérielle des cours complémentaires (18/08/1920).

Matières d'enseignement	Instructions officielles 1887			Programmes 1889			Programmes 1905			Programmes 1920		
Années de formation	1ère	2ème	3ème	1ère	2ème	3ème	1ère	2ème	3ème	1ère	2ème	3ème
Langue et littérature française	7h	5h	4h	5h	4h	4h	5h	4h	4h	5h	4h	4h
Langues vivantes	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	3h	facultatif		
Ecriture	2h	1h		2h	1h		2h	2h		2h	2h	
Morale	2h	2h		2h	2h	2h						
Morale professionnelle							2h	2h		1h	1h	1h
Instruction civique			1h	3h	3h	3h	2h	2h	1h	2h	2h	1h
Histoire	4h	3h	3h									
Géographie	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	2h	1h	1h	2h	1h
Arithmétique / Tenue des livres	2h	3h	3h	3h	4h	4h	3h	4h	1h	3h	4h	1h
Géométrie / Arpentage	1h	2h	3h									
Physique	1h	2h	2h	2h	2h	3h	3h	3h	1h	3h	3h	1h
Chimie	1h	1h	1h									
Sciences naturelles	1h	1h	2h	1h	1h	1h	1h	1h		1h	1h	
Agriculture Horticulture		1h	1h		1h	1h			1h			1h
Travaux agricoles / manuels	4h	4h	4h	5h	5h	5h	4h	4h	3h	4h	4h	3h
Dessin	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	3h	4h	4h	3h
Chant / Musique	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	2h	3h	2h	2h	3h
Gymnastique	2h	2h	2h	2h	2h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Exercices militaires (garçons)	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Couture (filles)				3h	2h	2h	1h	2h	3h	1h	2h	3h
Economie domestique (filles)		1h	1h	1h	1h	1h			2h			2h
Hygiène		1h	1h	1h	1h	1h			1h			1h

Formation	1ère	2ème	3ème	1ère	2ème	3ème	1ère	2ème	3ème	1ère	2ème	3ème
Pédagogie Administration scolaire	1h	1h	1h	1h	1h	1h			1h	1h	1h	1h
Psychologie				2h	2h	2h	2h	2h		2h	2h	2h
Culture générale									5h	2h	2h	1h
Sociologie										1h	1h	1h
Stages en école annexe	x	x	x	x	x	x	x	x	x	50 demi-journées		
Leçons Education professionnelle			1h			1h			1h	2h	2h	2h
Conférences	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Ecrits												
	Réponses d'enquête sur le métier et la lecture des instituteurs (1880-1914)			Réponses d'enquête sur le métier et la lecture des instituteurs (1880-1914) Mémoire de fin de scolarité			Réponses d'enquête sur le métier et la lecture des instituteurs (1880-1914) Mémoire de fin de scolarité Rédactions			Mémoire de fin de scolarité Rédactions		

Ce tableau fait apparaître des éléments novateurs et déterminants dans l'évolution des Ecoles normales : un élargissement des disciplines, une éducation professionnelle et un écrit de formation. La base du savoir demeure mais les finalités évoluent grâce à une répartition horaire des matières enseignées. Faisons le point.

Les programmes

Les éléments de langue française conservent une place importante. A travers la lecture et l'écriture que les maîtres enseignent simultanément, par la récitation, la rédaction, la dictée mais aussi l'histoire de France, les sciences et la morale (Compagnon & Thévenin, 2001, p. 61), cet apprentissage de la langue prend toute sa dimension dans les programmes. Sachant qu'à cette époque, le pays se compose de terroirs avec leur patois ou leur langue, l'enseignement transversal du français se pose donc comme un « *vecteur d'unification* » culturelle de la nation (p. 61). En revanche, l'enseignement de l'écriture disparaît progressivement ; à partir de 1905, il reste noté dans les programmes pour ceux qui n'ont pas une écriture courante.

Le domaine scientifique est équilibré tout au long des périodes, alternant les divers domaines des mathématiques. La résolution de problèmes n'entre dans les programmes qu'à partir de 1905. Pour les sciences, le maître se base sur l'expérience afin de faire ressentir l'utilité de la science appliquée à la vie quotidienne (hygiène, plantations,...) : c'est l'introduction des leçons de choses.

L'enseignement de l'histoire/géographie est surtout abordé en relation avec la France. Notamment à travers le manuel d'Ernest Lavisse l'*Histoire de France* qui reconsidère les études historiques pour en faire un moyen d'éducation nationale afin de fortifier la démocratie républicaine (Compagnon & Thévenin, 2001, p. 27). La Révolution française y est alors présentée comme un aboutissement qui fait de la France une nation universelle. Les cours de géographie décrivent le territoire français et l'instruction civique insiste sur les libertés données par la République (droits et devoirs du citoyen). A travers cet enseignement, l'Ecole normale cherche à développer chez les élèves/maîtres un patriotisme républicain. Depuis 1889, il est enseigné conjointement à celui de l'histoire.

Les programmes prévoient de compléter la formation intellectuelle par les activités artistiques et sportives mais la gymnastique fait figure de parent pauvre (Compagnon & Thévenin, 2001, p. 67). En outre, ces cours sont dispensés sur le temps des récréations (jeux, promenades).

Les autres disciplines²¹⁶ « agriculture, hygiène, exercices militaires, couture » sont considérés comme des « *cours accessoires* » (circulaire du 28 juin 1895)²¹⁷, un temps leur est cependant affecté. La question de la faiblesse chronique des enseignements dits « *accessoires* » à l'Ecole normale montre selon Grandière (2006, p.185) une évolution de l'image

²¹⁶ Nous utilisons alternativement le mot « discipline » et « enseignement » : la circulaire du 24-03-1884 sur les programmes fait état de « listes de cours groupés par analogie d'enseignement ».

²¹⁷ Circulaire du 28 juin 1895 relative aux cours accessoires dans les Ecoles normales.

du métier. Les instituteurs construisent ainsi leur image sur une « *valeur intellectuelle* » (Grandière, 2006, p.185) ce qui marginalise ces savoirs dits accessoires.

La formation

Les cours de pédagogie, dispensés sur toute la période, concernent la connaissance des programmes, l'emploi du temps ; ils préparent à la gestion de classe, la tenue des cahiers et sont l'occasion d'analyses d'ouvrages pédagogiques (1889). A partir de 1905, ils comportent trois volets : la pédagogie générale, la pédagogie spécifique à chaque matière, et la morale professionnelle. La pédagogie donne ainsi une nouvelle configuration à la formation professionnelle.

La volonté d'ouverture des programmes est appuyée par un développement de la culture générale ; celui-ci se fait au moyen de lectures littéraires, historiques, morales dans le but d'ouvrir l'esprit des normaliens. Mais l'approfondissement du savoir doit se doter d'un « *couronnement autodidactique des études* » (Laprévôt, 1984, p.16) et le maître doit aller à l'essentiel en établissant des connexions indispensables. En réservant la troisième année à la culture générale, le système de 1905 est un véritable système opérant. Du côté des innovations, le cours d'administration scolaire concerne l'installation matérielle des écoles, les rapports avec les familles et la morale professionnelle de l'instituteur. Sous l'impulsion de Lapie²¹⁸, la sociologie est introduite en tant que méthode appliquée à la morale et à l'éducation (instructions officielles du 18/08/1920). L'exemple de la sociologie montre que les programmes ne sont plus « *concentriques* », précise Lévy (1994, p.319), reprenant chaque année les mêmes thèmes en les approfondissant, mais « *progressifs* » car ils apportent des notions nouvelles. A travers la révision de ces programmes, Lapie ne désespère pas de la mission de l'Ecole ; il espère, selon Crubellier (1993, p.114) que la culture aura le dernier mot.

En outre, l'apport de la psychologie est en harmonie avec le modèle normal car le contenu est essentiellement réflexif et introspectif (Laprévôt, 1984, p.88) : notions de psychologie élémentaires en lien avec l'éducation et combinées à la pédagogie (exemples : règles pédagogiques pour le développement de la mémoire, la peur, l'imagination). Cependant, Chauvin (1890) oppose l'enseignement d'avant, réduit aux éléments primaire, à cet enseignement nouveau qui met en place la psychologie, l'éducation et la pédagogie.

L'éducation professionnelle, nouvelle terminologie, se fait de plusieurs manières : exposés, examen critique des méthodes lors des conférences, exercices pratiques. Ces exposés et leçons constituent l'axe essentiel, ils sont préparés pendant une semaine par tous les élèves/maîtres qui participent à la critique.

La formation, vue sous cet angle, constitue une partie essentielle de l'évolution des programmes : d'une part, elle confronte à la réalité du

²¹⁸ Directeur de l'enseignement primaire en 1920.

terrain (stages), d'autre part, elle donne des réponses pour gérer la pratique (didactique des diverses disciplines). Pendant les stages d'observation (première année), les élèves/maîtres apprennent, en observant un maître faire la classe. Dans cette configuration, la formation est loin de se réduire, défend Laprévotte (1984), à une succession de stages voués à l'imitation ; les exercices à l'école annexe complètent l'enseignement pédagogique. Compayré (1908, p.31) affirme que *« l'élève/maître acquiert désormais une connaissance plus complète, plus approfondie qu'autrefois, des méthodes et des procédés de l'enseignement. Mais c'est aussi par des exercices pratiques plus variés et prolongés que l'organisation nouvelle pourvoit à la préparation des instituteurs. »*

Entre les leçons à l'école annexe et les stages, la pédagogie évolue vers un statut épistémologique. Chauvin (1890, p.29) la qualifie de *« science dont les principes reposent sur une connaissance exacte de la nature humaine, c'est aussi un art qui enseigne d'après ces principes, les règles à suivre dans la pratique de l'éducation »*. Dans ce statut, pour Laprévotte (1984, p.90), la pédagogie normale assure la supériorité de l'instituteur. Mais Durkheim (1938) oppose la pédagogie à l'art de l'éducateur car il réserve le nom d'art à tout ce qui est pratique sans théorie. Pourtant, l'école annexe, partie cruciale de cette période, se veut une application du modèle théorique dans lequel il ne suffit pas seulement de fournir des occasions de réflexions (Laprévotte, 1984, p.18).

« Ce cours ne sera pas une théorie planant dans les nuages de la spéculation pure, loin des réalités de l'école. Il sera vivifié et en quelque sorte commenté par la pratique, par les applications qu'en font immédiatement les élèves-maîtres dans les leçons qu'ils sont appelés à faire. » (Compayré, 1908, p.30)

Comme le stipulent Denis et Kahn (2003, p.8), la pédagogie n'est pas seulement un moyen de faire passer un savoir préexistant mais une partie constitutive des disciplines scolaires. Grandière (2006, p.188) souligne l'importance des cours de pédagogie à l'imitation de ce qui se fait dans l'espace germanique, en avance dans le domaine éducatif. A la même époque, le modèle genevois de la formation des maîtres instaure des *« cours normaux »* qui visent à améliorer les méthodes d'enseignement (Lussi, 2008, p.134). Au Brésil aussi, Novoa (1998, p.44) précise que l'analyse du curriculum des enseignants oscille entre trois pôles : méthodologique où l'accent est mis sur les techniques ; disciplinaire centré sur la maîtrise d'un savoir ; et scientifique (pédagogique) ayant comme référence les sciences de l'éducation, elles-mêmes encadrées par les sciences sociales et humaines et la psychologie. Malgré les progrès accomplis, en lien avec l'évolution économique et sociale, les Ecoles normales rencontrent toujours des difficultés, notamment dans l'équilibre entre la théorie et la pratique, encore mal réglé.

L'écrit

Au cours de cette *« révolution pédagogique »*, la pratique de l'écrit s'est transformée et pour Ozouf (1967, p.78), l'image du vieil instituteur reste

l'armature de toutes les vocations. Les qualités de « *rédacteur* » des instituteurs sont remarquées et propulsent nombre d'entre eux à différents travaux de secrétariat (Compagnon & Thévenin, 2001, p.93) pour compléter leur temps et leur salaire. Cette qualité de rédacteur les conduit au-delà du statut de secrétaire, dans les domaines de la pédagogie, des lettres et des arts. En effet, Vial (1994, p.157) souligne que les enseignants du primaire n'ont pas attendu « *le glissement d'acception moderne du mot écriture pour passer du graphe au mot.* » Ce qui donne naissance à certaines publications : *L'homme en proie aux enfants* (Thierry, 1903), *De Goupil à Margot* (Pergaud, 1910)²¹⁹, *Léon Chatry, instituteur* (Lavergne, 1913), *Le grand Meaulnes* (Fournier, 1913). Deux artistes aussi laissent leur nom dans l'histoire : le musicien Jolivet et le peintre Béloni, auteurs cités dans les mémoires de normaliens (1905-1922). La plupart des maîtres ont ainsi acquis le goût des livres dès la communale et ont maintenant la ressource d'en emprunter dans les bibliothèques. Ils disposent d'ouvrages de vulgarisation dont le plus emblématique est le *Grand Dictionnaire universel du XIX^e siècle* de l'ancien instituteur républicain Pierre Larousse (Compagnon & Thévenin, 2001, p.27) ; il sert de référence dans la préparation des cours. Ce développement de l'écrit coïncide aussi avec les deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson (1887 et 1911) auxquelles de nombreux instituteurs font référence. Denis et Kahn (2003, p.12), le qualifient de « *gisement incomparable* » permettant aux deux moments historiques d'approfondir des réponses aux problèmes socio-pédagogiques soulevés à cette période.

Ainsi, l'Ecole normale n'a pas été que dogmatisme et stérilité, elle a moulu du « *bon grain au regard du bon usage du métier, de l'expression et de la diffusion des idées de tolérance, liberté, fraternité, solidarité.* » (Vial, 1994, p.157) Le processus de professionnalisation s'est installé dans une évolution des savoirs transmis par la formation et grâce à une transformation de l'écriture. En Allemagne, la professionnalisation est un processus indissociable de la biographie d'une personne, un parcours professionnel lié à ses expériences (Many, p.154, 2013). Nous sommes dans ce cheminement aussi.

Parmi les sources analysées, les enquêtes sur les maîtres (1900/1914) nous livrent des témoignages sur leur pratique dans un style narratif. Ce style d'écriture, travaillé en formation, se retrouve dans des rédactions où toutes les disciplines s'interpénètrent avec la morale ; elles sont une occasion de retenir les préceptes moraux (Compagnon & Thévenin (2001, p.67). Les instituteurs et institutrices nous renseignent sur le savoir retracé par leur vécu dans les Ecoles normales. Cependant, pour Mayeur (2004, p.618), la condition matérielle de 1904 ne permet pas aux maîtres de vivre normalement. C'est ce qui est en effet traduit dans les documents. Les mémoires de 1909/1922 traduisent davantage les savoirs spécifiques de l'enseignement car ils traitent d'une question pédagogique ; ils donnent à voir le reflet de la formation et des savoirs.

²¹⁹ Prix Goncourt en 1912.

Toutefois, cette période reste florissante car les activités plurielles du maître tournent autour de l'écrit (secrétaire de mairie, écrivain) ; au cours de sa formation, il se familiarise avec la prise de notes et la rédaction. Ce n'est pas seulement la formation pédagogique qui est visée, précise Chervel (2006, p.603), mais une préparation professionnelle aux tâches de secrétariat ; la plupart sont mobilisés pour consigner par écrit les délibérations des conseils municipaux. Le couronnement de l'écrit s'opère avec l'activité d'écriture requise pour le mémoire. Après des débuts difficiles, à la fin du 19^e siècle, les instituteurs jouissent de prestige et de considération, tant la période est propice à l'évolution de la formation des maîtres. Crubellier (1993, p.129) atteste que cette évolution est liée à l'histoire culturelle de l'école et Grandière (2006, p.187) appuie ce fondement par la position incontestable de l'Etat dans l'édifice scolaire.

Cette deuxième partie (1885-1940)²²⁰ se termine dans un contexte particulier dans lequel sont envisagées des pistes pour maintenir les Ecoles normales et leur fonctionnement : le recrutement à partir du baccalauréat et une formation professionnelle.

Les diplômes continuent d'être des régulateurs du système scolaire ; le brevet, créé depuis 1816, a permis de développer une « *culture d'examen* » (Gavoille, 2010, p.103). D'ailleurs, en 1930, le brevet supérieur devient un examen général et professionnel, préparé en trois ans²²¹. L'examen est constitué comme suit : la première année se termine par un oral ; la deuxième année sanctionne les mathématiques et la troisième, les autres disciplines, dont le français (dans Lévy, 1994, p.320). Mais, l'absence du français aux deux premières années du brevet aboutit, pour Lévy²²² (1994, p.320), à un recul des élèves/maîtres devant l'étude de cette discipline et les notes s'en ressentent.

Le recrutement, porté au niveau du baccalauréat, constitue pour l'époque un signe éminent de « *distinction sociale* » (Lang, 2008, p.7) car, selon Condette (2007, p.202), les élèves/maîtres qui sortent des Ecoles normales « *souffrent de pauvreté de culture.* » La loi Zay (1937) rétablit dans chaque académie la création de milliers de postes d'instituteurs (Robert & Terral, 2000) avec la nécessité de maintenir l'enseignement public de tous les degrés. Cependant, les exigences du concours d'entrée post-baccalauréat découragent des candidats ; cette désaffection masculine est compensée par une féminisation du corps primaire pour qui, l'enseignement apparaît comme un débouché naturel²²³ (Compagnon & Thévenin, 2001, p.12). Un double recrutement est organisé : ceux qui suivent le cursus de trois années et ceux qui intègrent l'Ecole normale pour la dernière année. En 1937, la loi Zay réforme la formation en instaurant le baccalauréat et deux ans d'Ecole normale. Nous achevons

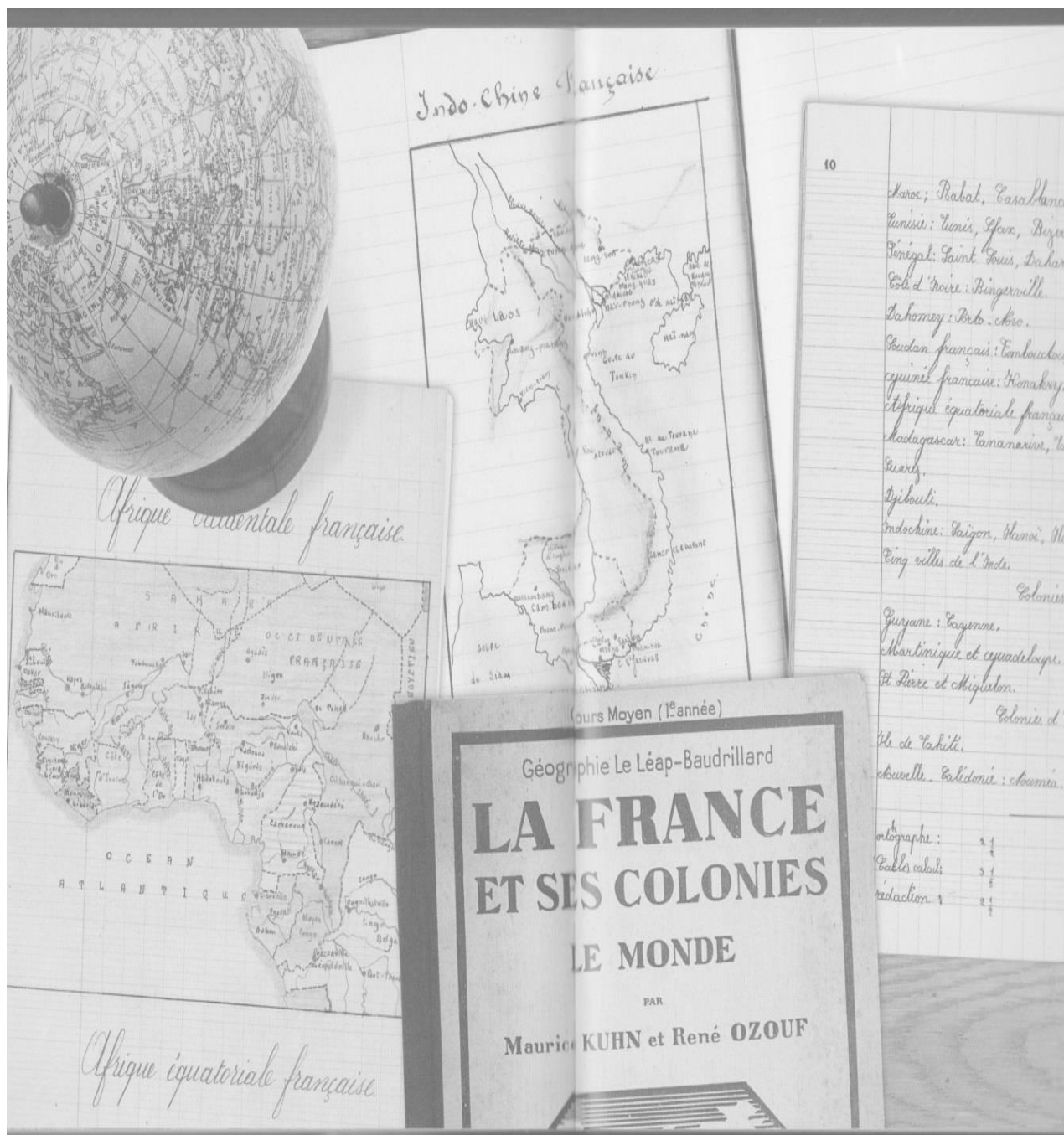
²²⁰ Les programmes ne seront pas modifiés jusqu'en 1941.

²²¹ Il deviendra obligatoire pour enseigner à partir de la loi du 30-12-1932.

²²² J. Lévy fait une étude sur l'Ecole normale de Chartres entre 1900 et 1940 (dans Lethierry, 1994).

²²³ En 1920, les institutrices représentent 65% des effectifs (Compagnon & Thévenin, 2001, p.12).

cette période de remaniements dans un climat de questions. Comment ces événements peuvent-ils permettre la survie des Ecoles normales et celles des instituteurs ? Quels programmes est-il possible de conserver dans un processus si instable ?



Musée national de l'Ecole de Chartres

TROISIEME PARTIE. La professionnalisation de la formation : des Ecoles normales aux IUFM (de 1940 à nos jours)

Cette partie s'étend de 1940 à nos jours (chapitres 4, 5 et 6), elle fait suite à un climat de guerre qui déterminera l'évolution de la formation. Ce contexte laisse dans les esprits un désarroi moral que l'Etat va tenter de relever. En effet, la nécessité de former rapidement des nouveaux maîtres devient urgente. Mais avec le régime de Vichy qui prévoit la fermeture des Ecoles normales (loi du 18 septembre 1940), c'est toute une restructuration qui s'annonce. Les Ecoles normales sont mises à mal : elles sont accusées d'avoir été le creuset de ces générations de « *hussards noirs acquis au rationalisme* » (Mireaux, 1940, journal *Le Temps*²²⁴). Supprimées pour des raisons plus politiques que pédagogiques (Gontard, 1963), elles sont remplacées en 1941 par des Instituts de formation professionnelle dans lesquels les élèves apprennent les règles théoriques et pratiques de l'enseignement. A partir de 1944, des plans d'éducation vont redéfinir la formation ; les années qui suivent, les Ecoles normales sont prises dans des logiques diverses se servant de leurs acquis antérieurs. Nous allons voir dans cette partie comment les discours ministériels s'orientent progressivement vers la professionnalisation, envisageant une articulation de la théorie et de la pratique. Pour Gontard (1963), les Ecoles normales recherchent un équilibre pour assurer leur double fonction intellectuelle et professionnelle. Nous allons démontrer comment les Ecoles normales sont capables de s'adapter aux réformes successives. Mais cette période correspond aussi au glissement des Ecoles normales vers les IUFM ; nous en analyserons les raisons. Des étapes décisives caractérisent les IUFM : l'entrée de l'université, les écrits professionnels, un cadrage des programmes de plus en plus précis. L'écrit se trouve au centre de la formation et devient le lieu de discussion des savoirs. A travers l'écrit et les programmes, nous allons questionner la professionnalisation de la formation.

²²⁴ Mireaux E. (1940). *Le Temps*, 23 septembre 1940.

Chapitre 4

Les nouvelles orientations professionnelles des Ecoles normales

(1940-1970)

Au cours de cette période, l'importance est accordée à la formation morale et patriotique. Selon Gaillard (2000, p.184), Vichy voulait des « *maîtres dociles* », mieux disposés à enseigner dans l'esprit du régime ; les devoirs priment alors sur les droits. Dans ce contexte, l'instituteur devient un éducateur, il doit élever autant qu'instruire en formant les caractères de ses élèves. C'est la devise « travail-famille-patrie » qui est clairement exprimée. De ces Instituts de formation professionnelle, le régime de Vichy en fait l'instrument de son projet réactionnaire de réarmement intellectuel et moral (Gaillard, 2000, p. 187). C'est la loi du 28 novembre 1940 qui est chargée d'organiser le recrutement des futurs instituteurs, toujours par concours annuel. Scolarisés au lycée pendant trois ans, ils se présentent au baccalauréat, diplôme académique nécessaire, et reçoivent par la suite une formation professionnelle.

« Le brevet supérieur est supprimé et il faut impérativement obtenir son baccalauréat pour pouvoir suivre l'année de «formation professionnelle» obligatoire dispensée par les « instituts de formation professionnelle». ²²⁵ » (Décret du 15 août 1940 sur les Instituts de formation professionnelle. Journal officiel, 3 septembre 1941)

Ces instituts proposent des cours théoriques variés avec quatre stages répartis sur une durée de dix mois.

*« Le premier stage abordera la théorie, la morale professionnelle, la psychologie de l'enfant, la pédagogie, la législation scolaire.
Le deuxième stage est orienté vers la pédagogie et se déroule dans les écoles primaires publiques.
Le troisième stage s'effectue dans un établissement agricole, dans une école d'enseignement technique, ou dans une école d'enseignement ménager.
Le quatrième stage est un séjour d'un mois dans un centre régional d'éducation générale et sportive. » (Décret du 15 août 1941 sur les Instituts de formation professionnelle. Journal officiel, 3 septembre 1941)*

Cette structure se veut dès le départ une réaction aux Ecoles normales jugées trop repliées sur elles-mêmes (Condette, 2008, p.165). Mais le système des stages ne fonctionne pas bien et la scolarité n'en demeure pas moins discontinue. A l'issue de cette année de formation, les

²²⁵ 66 instituts de formation ouvrent leur porte (33 de garçons, 33 de filles)

candidats retenus reçoivent un certificat de stage qui permettra la titularisation du maître. L'originalité de ces instituts tient beaucoup au programme qui y est enseigné mais ces établissements ne fonctionneront que trois ans car les candidatures déclinent (Bouyer, 2003). Des difficultés d'ordre pratique apparaissent et les stages ne permettent pas d'approfondir la pratique. Très vite, ces instituts de formation sont décriés (Condette, 2007) et ils disparaissent.

Dès le 9 août 1944, les Ecoles normales sont rétablies par ordonnance. Mais, d'après Gontard (1963), cela ne signifie pas qu'elles sont rétablies dans leur forme exacte d'avant-guerre : l'exigence du baccalauréat est maintenue ainsi que l'exigence de la formation des maîtres dans une perspective de démocratisation de l'enseignement, qui reprend le thème de l'Ecole unique. Des pédagogues et des chercheurs communiquent aux instances politiques le fruit de leurs observations outillées qui donnent naissance à une succession de plans qui traitent de ces transformations. L'après-guerre offre alors, selon Terral (1997, p.20), un terrain d'études privilégié pour voir émerger et se construire peu à peu l'objet même des ambitions contemporaines : une profession enseignante. La Libération voit aussi le retour à la légalité républicaine, et donc aux Ecoles normales, qui en sont une sorte de symbole (George, 1994, p.66).

4.1. Plans et rapports (1944-1968) : évolutions ou blocages ?

La question de la formation des maîtres se trouve au cœur de travaux soutenus officiellement. Les ministres ont recours à des rapports confiés à des experts ou à des colloques dans le but de faire avancer les projets. Nous montrons dans ce paragraphe le rôle de ces expériences : colloque de Caen (1966), plan d'Alger (1944), plan Langevin-Wallon (1947) et colloque d'Amiens (1968). Qu'apportent-ils à la problématique de la formation des maîtres en cette phase d'après-guerre ? Pourquoi des plans d'éducation sont-ils conçus ? Pour Condette (2009), ils constituent le point de départ d'un objet politique qui pose problème avec l'objectif d'intégrer un souci de modernisation des réalités scolaires. Ils sont presque toujours un moyen d'entrer au cœur des débats qui animent les grandes doctrines pédagogiques, se positionnant entre tradition et novation pédagogique. L'explosion scolaire des années 1950 s'accompagne de mesures nécessitant des plans et des rapports pour faire face au recrutement et à la formation des enseignants.

Le plan d'Alger (1944)

Présenté par René Capitant, Commissaire à l'Education nationale et à la jeunesse²²⁶, il prévoit que les maîtres de l'enseignement primaire fassent des études secondaires avant de recevoir une formation pédagogique sur deux ans. Ce plan met au centre de ses préoccupations la question de l'égalité des chances de tous les enfants, quelle que soit leur origine

²²⁶ René Capitant fait partie du Comité Français de la Libération Nationale à Alger, Comité créé par Charles de Gaulle en 1943.

sociale. Inspiré par le mouvement de l'éducation nouvelle, l'objectif du plan d'Alger (21-01-1944) est de favoriser le goût d'apprendre en accordant une place importante à des activités particulières : l'atelier, le jardin, le laboratoire, la recherche individuelle et la libre composition. Mais l'explosion des effectifs du primaire a relégué ce plan. Aussi, il écarte l'idée d'une formation en commun des futurs instituteurs et professeurs à cause de la différence d'âge entre bacheliers et licenciés. Toutefois, ce plan n'accorde l'entrée à l'Ecole normale que muni du baccalauréat (George, 1994, p.66).

L'évolution des Ecoles normales vit de nouvelles transformations dans le mode de recrutement et dans l'organisation de la formation. En 1946, le ministre de l'éducation nationale Naegelen promulgue un décret qui donne un autre visage aux Ecoles normales. Ce décret établit deux nouveaux modes de recrutement des normaliens :

« Soit sur la base d'un premier concours qui s'adresse à des candidats en fin de seconde et débouchant sur une scolarité de quatre années à l'école normale : les deux premières années sont consacrées à l'obtention du baccalauréat et les deux dernières à une formation professionnelle sanctionnée par un examen de fin d'études normales.

Soit sur la base du second concours qui s'adresse à des candidats déjà titulaires du baccalauréat et qui, une fois admis, bénéficient d'une formation professionnelle de deux années. » (Décret du 6 juin 1946. Recrutement des instituteurs)

Charle (1988) souligne que le concours post-baccalauréat a provoqué une rupture dans les origines des recrues entre les bacheliers et les élèves/maîtres recrutés en fin de troisième. Les Ecoles normales, avec ces deux modes de recrutement²²⁷, s'ouvrent aux deux systèmes : les Ecoles normales traditionnelles et les Instituts de formation professionnelle. Laprêvotte (1984, p.113) signale que les Ecoles normales sont prises entre plusieurs logiques et c'est « *l'effondrement du modèle sacré* ».

A la suite des textes de 1946, et après quatre années de gouvernement de Vichy, les Ecoles normales se réorganisent : un grand effort est fait pour leur rendre vie (le personnel, les locaux et les candidats). Les besoins de reconstruction apparaissent tels, qu'ils nécessitent une intense démocratisation (Robert & Terral, 2000). Mais les Ecoles normales rétablies en 1946 sont loin d'assumer leur mission selon Gontard (1963) : l'année de formation n'est pas favorable à des études pédagogiques sérieuses qu'il vaudrait mieux améliorer en répartissant la préparation pédagogique sur deux ans. Ces Ecoles normales « *renovées* » ou « *restaurées* » ne peuvent pas être considérées comme des innovations à proprement parler mais constituent plutôt des « *survivances* » selon Terral (1997, p.67). Il les situe dans une troisième étape de leur projet centenaire : à la suite de l'Ecole normale cléricalisée (1883-1879) et de l'Ecole normale sécularisée (1879-1940) s'affirme l'Ecole normale de l'après-guerre (1945-1991), perçue comme une « *profanation* ».

²²⁷ Ces modes de recrutement mis en place en 1946 vont coexister jusqu'en 1977.

antirépublicaine (p.68). » La formation de ces écoles rénovées vise l'acquisition de savoirs théoriques à orientation pratique.

« Formation pédagogique (11heures).

Préparation à l'action sociale de l'instituteur (11heures) : actions péri et postscolaires ; enseignement à caractère agricole, ménager, artisanal, secourisme ; connaissances techniques et agricoles liées à l'économie du lieu et susceptibles d'efficacité pratique.

Enseignement général (6 heures).

Enseignements divers.

Soit un total de 34 heures par semaine dont 15 heures d'enseignement et 19 heures de travaux pratiques. » (Circulaire du 10 juin 1947. Programme des Ecoles normales)

L'organisation des stages en écoles annexes, écoles et classes d'application ne fait pas partie de ces trente-quatre heures ; trois stages de trois à quatre semaines complètent la formation. Dans ce programme plus complet, le profil du bon maître prend la voie de l'innovateur agricole (Terral, 1997). L'Ecole normale d'après-guerre s'inscrit dans une certaine continuité avec ses manifestations précédentes, entre une culture générale et des finalités professionnelles.

Le plan Langevin-Wallon (1947)

Certains plans peuvent ne pas être appliqués mais leurs idées peuvent alimenter de nouveaux projets. Dans la continuité du Plan d'Alger (1944), le Plan Langevin-Wallon²²⁸ (1947) est lié au projet global de rénovation du pays après la défaite de Vichy. La caractéristique de ce plan est d'être rattachée à des individus influents, Langevin et Wallon, qui en portent son nom. Les travaux de la Commission Langevin-Wallon²²⁹ se situent dans les années de la Libération ; dans ce contexte, les priorités et perspectives de la culture, de structure du système éducatif et de la formation des maîtres constituent un ensemble historique et anticipateur (Boutan & Sorel, 1998, p.8). Ce plan revendique l'héritage républicain et s'ouvre par une affirmation solennelle :

« L'enseignement français est depuis longtemps réputé dans le monde pour sa haute qualité et sa valeur culturelle. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement. » (Plan Langevin-Wallon, 1947)

Il s'agit de fonder l'éducation populaire et de démocratiser le système scolaire tout en formant le citoyen (Condette, 2009). Mais selon Crubellier (1993, p.134), ce « *beau texte* » assigne à l'école le devoir, en même temps qu'il lui prête le pouvoir, de travailler à l'avènement d'une telle société. Se dessine donc un processus de démocratisation aux multiples facettes :

²²⁸ Paul Langevin (physicien) est président de la société française de pédagogie et Henri Wallon (psychologue) est à la tête de la troisième formation des maîtres.

²²⁹ Commission créée en 1944 mais dont les conclusions ont été rendues en mai 1947.

« Prolongation de la scolarité obligatoire et gratuite jusqu'à dix-huit ans. Recours aux savoirs scientifiques (sciences de l'éducation et psychologie). Formation des maîtres unifiée : deux années préuniversitaires dans les Ecoles normales où les futurs maîtres reçoivent une double formation pratique et théorique. » (Plan Langevin-Wallon 1947)

Ces idées de culture et de formation communes, dans un lieu commun (Ecole normale) trouvent leur justification et viennent en quelque sorte s'inscrire à l'horizon de toute réflexion sur la formation des maîtres (Robert & Terral, 2000). Le Plan Langevin-Wallon situe la nécessaire réforme des structures scolaires sous le signe de la justice ; pour Romian (1998, p.60) son principe est d'« ouvrir à tous l'accès à la culture. »

« Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice (...) L'introduction de la justice à l'école mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes pour le plus grand bien de tous. » (Plan Langevin-Wallon, 1947)

Gaillard (2000, p.25) voit ce plan comme une véritable démocratisation, non par la sélection, mais « en mettant chaque élève à la place que lui assignent ses aptitudes ». Par la même, ce plan place les contenus d'enseignement au cœur de la démocratisation du système éducatif et toute l'importance de la culture apparaît en filigrane. Pour Langevin, « la culture est ce qui nous permet de rester ouvert à ce qui n'est pas notre spécialité » (Mialaret, 1998, p.67)²³⁰.

Ces principes s'inscrivent dans la lignée pédagogique de l'école nouvelle ainsi que dans une tradition instaurée par la Révolution française avec des idées qui n'en sont pas moins révolutionnaires : faire de l'école l'outil de transformation de la société.

*« Allonger la durée de l'éducation en prolongeant l'obligation jusqu'à dix-huit ans.
Former les maîtres au niveau universitaire.
Aménager les horaires recommandés par l'école élémentaire en tenant compte des possibilités physiologiques des enfants et des méthodes fixées pour chaque âge. » (Plan Langevin-Wallon 1947)*

Ces points forts, manifestement ambitieux, impliqueront à l'évidence des bouleversements importants déclare Lelièvre, (2009). Mais c'est sans doute, cette ambition et le « caractère utopique » de certaines mesures envisagées qui ont empêché le début de mise en œuvre de ce plan (Robert, 1993, p.23). Ces points d'ancrage caractérisent l'essence du projet Langevin-Wallon qui, avec ces dispositions novatrices, allait en faire pour les années à venir la matrice de toute politique démocratique en matière d'éducation, « une référence mythique au prestige sacré » (Prost, 1968, p.420).

²³⁰ Nous pouvons rapprocher cette notion de culture démocratique du plan Condorcet qui faisait état d'une institution de l'instruction publique accessible à tous.

En matière de formation des maîtres, les réformateurs du plan veulent un corps unique d'enseignants qui se formera dans les Ecoles normales transformées en établissements universitaires. Nous voyons, à travers ces propositions du Plan Langevin-Wallon, une des origines lointaines des futurs IUFM (Robert, 1993). Même si ce plan n'est pas appliqué, cela ne signifie pas son échec irrémédiable, car il servira longtemps de « *boîte à idées* » dont s'inspireront des réformes ultérieures (Condette, 2009). L'un des axes majeurs du Plan Langevin-Wallon est de valoriser la socialisation des enfants et des adolescents (Best, 1998, p.101). Ainsi, de Ferry à Langevin-Wallon, l'Ecole de la République fonctionne « *comme et au service* » de la société, celui de la démocratie de masse, républicaine et nationale (Best, 1998, p.125).

Les Ecoles normales s'installent après la Libération (1944-1945) dans un statut hybride : former des mentalités et dispenser des connaissances tandis que l'institution elle-même est contestée (George, 1994, p.68). Cette formation est encouragée par la production d'ouvrages. Pour exemple, *La Morale professionnelle* à l'usage des instituteurs et des institutrices (Leif & Rustin, 1950) fait état de trois points majeurs : l'exaltation du métier conçu comme mission, le devoir de culture générale et l'exigence d'une culture professionnelle. Leif et Rustin y évoquent successivement l'histoire de l'enseignement, les programmes, les connaissances en psychologie et pédagogie et les grands classiques (Platon, Comenius, Rousseau, Pestalozzi). Cet ouvrage, pour Terral (1997, p.74), s'apparente par bien des points au régime normal d'avant-guerre. Egalement, le *Manuel élémentaire de pédagogie générale* (Hubert & Gouhier, 7^e éd. en 1952) énonce des qualités physiques, intellectuelles et morales, noyau commun de toute professionnalité enseignante. Même si ce manuel est davantage lu par des inspecteurs et des instituteurs que par des élèves-maîtres, Lief s'en inspire.

Une tentative de rénovation est menée en 1963 : « l'expérience Lief²³¹ ». Elle est basée sur les stages (suppléances et stages à l'étranger), une ouverture culturelle vers la connaissance du monde contemporain, la sociologie, la littérature, la psychopédagogie et toutes les matières de l'école primaire. Cette expérience est lancée dans dix Ecoles normales de départements urbanisés²³² : on y entre après le baccalauréat et pour deux ans. A mi-chemin de cette rénovation, il n'est pas prévu de lien avec l'université et cette expérience est interrompue (George, 1994, p.68). Pourtant Houssaye (2010, p.168) relève que grâce à Lief, les Ecoles normales sont chargées de transmettre des conceptions pédagogiques nouvelles.

En 1964, l'élève/maître est principalement recruté par un concours, à l'issue de la classe de troisième, dont le niveau d'exigence reste modeste (Charle, 1988) :

²³¹ Inspecteur général doyen.

²³² Paris, Bordeaux, Besançon, Châlons, Dijon, Grenoble et Lille

« Première série d'épreuve (écrit) : rédaction (2 h : coefficient 2) ; mathématiques (2h : coefficient 3) ; orthographe et questions (1h : coefficient 3) ; langue vivante (2h : coefficient 2).
Deuxième série (oral) : lecture et explication d'un texte (15mn : coefficient 3) ; mathématiques (15mn : coefficient 3) ; langue (15mn : coefficient 1). »
(Bulletins Officiels n°31 et 34, 1964. Concours d'entrée à l'Ecole normale)

Ce concours s'affirme comme résolument attaché à l'univers primaire, de par la terminologie des disciplines. Malgré une période de crise, l'Ecole normale se revendique « école professionnelle » puisque les programmes contiennent à la fois des connaissances générales et professionnelles (Périsset-Bagnoud, 2003, p.139). A nouveau, le problème de la formation des maîtres se pose : colloques et rapports officiels attirent l'attention du pouvoir politique et de l'opinion publique comme l'ont fait les Plans d'Alger et Langevin-Wallon²³³.

Le colloque de Caen (1966)

Réuni sous l'Association d'Etudes pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS) et présidé par Lichnérowicz, ce colloque porte sur des questions universitaires. Le souhait est de prendre en charge la formation des maîtres en créant des instituts de recherche pédagogique ainsi qu'en développant un nouveau domaine, les sciences de l'éducation. Il met en avant la nécessité de constitution d'universités autonomes se substituant au système centralisé des facultés napoléoniennes. Quinze points sont définis dans ce colloque pour répondre aux besoins de l'enseignement supérieur ; le point 14 nous intéresse car il stipule l'obligation d'une formation complète et continue.

Point 14.

« Nécessité de repenser nos systèmes de formation des maîtres dans tous les degrés. Les maîtres doivent recevoir, non seulement des connaissances académiques mais aussi une préparation psychosociologique et professionnelle. La mise à jour de leurs connaissances et de leurs méthodes doit devenir une obligation. » (Quinze points de Caen, 1966, p.202²³⁴)

Vingt ans après la non réalisation du Plan Langevin-Wallon, l'organisation scolaire s'est profondément modifiée dans le sens de la constitution d'un véritable système aux ambitions démocratiques (Robert & Terral, 2000, p.35).

Le colloque d'Amiens (1968)

C'est dans ce contexte que se tient le colloque d'Amiens centré sur les méthodes pédagogiques et un renouveau de réflexions sur la formation. Deux points ressortent : l'inadaptation croissante de l'enseignement français et son manque d'ouverture sur l'extérieur (Condette, 2007, p.227). La formation des maîtres rassemble les novateurs pédagogiques,

²³³ Même si le plan Langevin-Wallon n'est pas appliqué, il deviendra une référence légendaire.

²³⁴ Dans la *Revue de l'Enseignement supérieur* (1966), « L'université face à la réforme : le colloque de Caen » (pp.199-202)

c'est vraiment là, selon Prost (1968), que prennent corps les idées en matière de formation des enseignants.

« Les membres du Colloque d'Amiens, enseignants de tous les ordres et de toutes les disciplines, chercheurs, parents d'élèves, médecins, architectes, représentants de mouvements éducatifs extra-scolaires, administrateurs (...) affirment l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique qui ne peut se concevoir que dans la perspective d'une éducation permanente.

Ils reconnaissent la nécessité urgente, pour les maîtres de tous les degrés, d'une formation continue, liée à la formation initiale. » (Colloque d'Amiens, 1968)

A cet effet, selon Robert (1993), chaque académie serait dotée d'un Centre universitaire de formation et de recherche en éducation, préfiguration des IUFM à venir. Le rapport final propose :

*« Une formation universitaire pour tous.
Deux années de formation professionnelle avec un stage en responsabilité.
Une formation continue obligatoire et statutaire. » (Colloque d'Amiens, 1968)*

Le recrutement des futurs instituteurs se fait après le baccalauréat et la formation initiale, de caractère universitaire, est commune à tous les maîtres. La formation professionnelle, d'une durée de deux ans pour tous, serait axée sur la pratique effective du métier et assurerait d'autant mieux la nécessaire articulation théorie/pratique, grâce au dispositif de stage en responsabilité. Ce dernier traduit bien la volonté de responsabilisation des participants au colloque d'Amiens (Robert, 1993). Mais la formation de tous les maîtres à l'Université, idée déjà émise dans le Plan Langevin-Wallon (1947), est peu réalisable car les études universitaires sont encore trop spécialisées alors qu'il s'agit de former des maîtres polyvalents (Condette, 2007, p. 233). Bien qu'opérationnel, le rapport du colloque d'Amiens reste lettre morte. Le plan d'étude reprend « l'expérience Lief » dans la forme des stages et l'ouverture culturelle. Les stages permettent l'introduction de l'idée de la formation continue quand la classe est occupée par un normalien pendant plusieurs semaines. La formation fondamentale repose donc sur une formation continue obligatoire et statutaire pour tous avec la création dans chaque académie d'un Centre universitaire de formation et de recherche en éducation.

Ces deux colloques (Caen, 1966 et Amiens, 1968) prônent des idées en rapport avec une professionnalité qui évolue. Ils œuvrent en continuité du plan Langevin-wallon (1947) où tous les futurs enseignants passent par l'université avant de recevoir une formation professionnelle commune dans les instituts pédagogiques. Mais selon George (1994, p.66), les Ecoles normales sont l'objet de multiples réformes, portant sans doute plus sur leur structure que sur la problématique de la formation des maîtres. Ces divers plans et colloques deviendront des documents de référence en matière d'enjeux professionnels. Les réformateurs y puisent les idées même s'il n'est pas toujours possible de

rester fidèle à l'esprit du plan originel. Cependant, pour Condette (2009), les effets différés sont tout autant intéressants à analyser. Le plan d'éducation, dont les historiens se saisissent, n'est-il plus désormais qu'un objet d'histoire où peut-il encore vivre au 21^e siècle (Condette, 2009) ?

4. 2. La professionnalisation affirmée dans les programmes (1969-1970)

Le discours qui émane de ces plans témoigne du processus de professionnalisation. En effet, celle-ci passe par une formation élargie à des enjeux culturels et pédagogiques (Hofstetter & Lussi, 2010, p.145). Les Ecoles normales, dans leur remaniement, sont au cœur de la recherche de différents modes pédagogiques. Pour Houssaye (2010, p.168), ces révolutions pédagogiques servent de normes et de référence par l'intermédiaire de « *professionnels savants de la formation.* » Au rôle professionnel des Ecoles normales, Ferry (1983) y attribue une formation centrée sur les acquisitions, la pratique étant considérée comme une application de la théorie. Les colloques permettent une réflexion qui conduit à des changements : synthèse entre la formation traditionnelle de base en Ecole normale (connaissances des matières enseignées à l'école primaire et pédagogie) ; suggestions sur l'initiation à la recherche pédagogique appliquée (Zay, 1988, p.66).

« Au cours de la formation reçue à l'Ecole normale, les élèves/maîtres et les élèves/maîtresses doivent pouvoir participer à des cours et des travaux pratiques en faculté ou bénéficier, dans leur établissement, de l'apport des maîtres de l'enseignement supérieur. » (Circulaire du 6 juin 1969)

Cette circulaire marque la réorganisation de la formation imposant le recrutement après le baccalauréat et une formation universitaire en deux ans.

« La première année est consacrée «à la consolidation des connaissances fondamentales, au développement culturel et à une initiation pédagogique. » La deuxième année comporte « un stage en situation de huit semaines et un stage à l'étranger d'un mois. » (Circulaire du 6 juin 1969)

La première année de formation a pour but d'armer l'élève/maître pour son expérience en responsabilité de deuxième année mais ce dispositif ressemble à celui de « *l'expérience Lief* » (George, 1994, p.73). Toutefois, cette formation est surtout caractérisée par un élargissement des disciplines et des stages variés qui vont permettre d'alimenter une réflexion personnelle. Lang (1996, p.23) analyse ce modèle professionnel en affichant l'ambition d'articuler étroitement la pratique et les savoirs.

Le CFEN (Certificat d'Etudes à l'Ecole Normale) est obtenu à la suite de trois bilans semestriels, d'un bilan des stages et d'une séquence en classe. Selon George (1994, p.74), cette réforme soulève bien des réticences comme par exemple la suppression de la notation chiffrée.

Pourtant, cette réorganisation des programmes fonctionne et est maintenue. Les Ecoles normales peuvent ainsi commencer à retrouver une stabilité²³⁵ aussi bien dans le recrutement que dans le curriculum de formation. En outre, à travers cette « Rénovation pédagogique » de 1969 le processus de professionnalisation évolue avec pour objectif de répondre à l'évolution des publics scolaires et au changement de la demande sociale d'éducation (Lethierry, 1994, p.325).

Jusqu'en 1970, les Ecoles normales ont pu se développer grâce aux réformes et aux réflexions théorisées des divers rapports. Prost (1968) définit la gestation d'une professionnalité à travers les tendances de l'Ecole Unique : les professeurs de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et les instituteurs collaborent face à un public d'élèves varié²³⁶. Cette idée de culture commune du premier et du second degré, déjà évoquée dans le plan Langevin/Wallon (1947), exprime le projet d'un corps enseignant unique formé dans des institutions uniques²³⁷ (Prost, 1968). Condette (2007, p.153) évoque cette question d'Ecole Unique comme une préoccupation centrale de la formation des maîtres : *« si la culture dispensée au peuple ne doit plus être différente de celle donnée à la bourgeoisie, les Ecoles normales n'ont plus de raison d'exister. »* Lelièvre (1990, p.133) conclut que *« l'Ecole Unique résout simultanément deux questions, elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite »*.

Le développement professionnel opéré dans les Ecoles normales est donc un processus alimenté par la formation initiale, mais pas seulement pour Daele et Charlier (2006, p.90) qui considèrent la formation continue comme le terrain de l'interaction par la réflexivité de ces situations professionnelles. Dans ces situations, l'enseignant est amené à porter un jugement sur sa pratique de façon spontanée, oralement en échangeant avec des pairs. L'écriture permet alors de développer des procédés pour formaliser la pratique.

4.3. Une nouvelle vision de l'écrit (1940-1970)

La politique du livre a manifestement évolué. Quelle attitude les instituteurs adoptent-ils face à cette culture de l'écrit ? Comment l'institution permet-elle une liberté de choix des supports pédagogiques ? Quels moyens met-elle en place pour aider le maître dans sa pratique ?

Laprévotte (1984, p.75) souligne que le maître doit pouvoir se libérer de la tutelle du manuel pour être apte à assumer ses responsabilités pédagogiques. En outre, avec la mise en place des bibliothèques, l'idée

²³⁵ Suite à l'interruption des Ecoles normales après la deuxième guerre mondiale.

²³⁶ Les instructions officielles de 1923 envisageaient une formation des maîtres du primaire en lycée dans la perspective du baccalauréat et une collaboration accrue des professeurs des écoles primaires supérieures et des collèges/lycées.

²³⁷ Ce projet avait été soulevé en 1924 quand le ministre Herriot avait institué une commission d'Ecole Unique.

de lecture publique se développe ; Gaillard (2000, p.144) note qu'elle est en phase avec la volonté éducative et culturelle de cette période. Entre les bibliothèques et les journaux, l'écrit prend ainsi une nouvelle tournure dans les programmes.

Cet essor a des retombées sur l'épreuve de pédagogie générale (1947) qui prend tout son sens grâce à des sujets qui portent sur le métier d'instituteur, la place du livre dans l'éducation ou encore l'utilisation des méthodes. Le Certificat de Fin d'Ecole Normale (CFEN) est sanctionné par divers travaux écrits :

*« Compositions de pédagogie générale, de pédagogie spéciale.
Interrogations de psychologie et de législation scolaire.
Travail personnel rédigé pendant l'année. » (Loi du 18 juin 1947.
Programme des Ecoles normales)*

La formation pédagogique est ainsi clôturée par des notes de stages et la moyenne de chaque matière. L'élément qui aurait pu être le plus stimulant selon George (1994, p.67) est le travail de rédaction ; mais il est souvent mince faute de temps pour l'enquête ou la recherche, faute d'entente aussi sur la conception même du travail. Cependant ces années sont propices à la réflexion autour de méthodes actives d'écriture (correspondance scolaire, journal de classe...). Popularisées en 1920, elles commencent à se répandre auprès de certains instituteurs et donnent à l'écrit un caractère novateur. Cette réflexion se caractérise par une succession de plans et projets qui agissent dans le sens de la formation universitaire et professionnelle²³⁸. En outre, l'expérience Lief (1963), basée sur les stages et l'ouverture culturelle, appuie cette évolution.

Au milieu de ces réformes, les concepteurs de programmes réfléchissent à nouveau sur les finalités de l'écrit et, en 1957, l'écriture d'un mémoire de fin de scolarité est réintroduite dans les curriculums de formation. Cette fois, il ne concerne plus une question pédagogique comme celui demandé en 1905-1920, il fait appel à la culture générale et à la recherche. La finalité de ces écrits porte plutôt sur des études de milieu qui incitent l'élève en formation à développer sa culture à travers l'espace local. Notons que la culture générale est la pierre d'angle du plan Langevin-Wallon ainsi qu'un point essentiel de l'expérience Lief. C'est dans cette évolution culturelle que s'inscrivent ces écrits ; Best (1998, p.101) ne manque pas de souligner que l'un des apports majeurs du plan Langevin-Wallon est d'ouvrir l'école à la vie sociale, à ses contradictions et à ses combats. Pour soulever l'importance du travail de recherche et d'ouverture culturelle, Peyronnie²³⁹ (1998), dans son étude de 1957, évoque certains thèmes de mémoires étudiés à l'Ecole normale de Caen.

²³⁸ Plan Langevin-Wallon (1947) et colloque d'Amiens (1968).

²³⁹ Peyronnie (1998) mène une étude sociologique sur des élèves/maitres de 1957, dans *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école* (pp.1-14).

Exemples²⁴⁰

« *L'urbanisme de Caen, ville reconstruite*

L'architecture monumentale dans la ville ancienne

La vie économique et humaine sur le port et le long du canal qui conduit à la mer

La géographie économique et humaine d'un village normand. » (Peyronie, 1998, p.9)

L'occasion de s'exprimer par écrit dans ces mémoires de fin de scolarité traduit une « *ambition scientifique* » selon Peyronie (1998, p.5) qui précise qu'à l'Ecole normale, c'est la maîtrise réfléchie des contenus qui est nécessaire à l'enseignement. L'écrit, même s'il ne concerne pas ici une question pédagogique, peut pousser à une recherche que nous analysons dans les dix mémoires qui concernent ces études locales (1962-1968).

4.3.1. Analyse des mémoires (1962-1968) : études locales

Description et traitement du corpus

Ces mémoires naissent après un contexte de réflexion autour de la professionnalisation avec une orientation vers les sciences de l'éducation d'une part (colloque de Caen, 1966) et « *l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique* » d'autre part (extrait colloque d'Amiens, 1968). L'écrit de formation se voit donc affirmé dans les programmes mais les finalités sont différentes : c'est l'exercice d'écriture qui prime ainsi que la culture générale de l'instituteur. Ces écrits sont demandés en fin de formation et concernent des sujets ardennais puisque les textes officiels préconisent des études locales. Les élèves/maîtres rédigent leur mémoire la quatrième année qui est aussi consacrée à la formation professionnelle, donc à l'apprentissage de leur futur métier d'instituteur. Mais cette dernière année est mal vécue par les élèves/maîtres car selon Laprêvotte (1984, p.117), le travail de rédaction du mémoire se fait la même année que celle du stage. Le contexte d'écriture est donc particulier. Ecrire un document représente une production à intensité intellectuelle (mobiliser ses connaissances) et affective (faire appel à son passé scolaire). Le temps et la disponibilité cognitive sont donc nécessaires et difficiles à concilier avec le moment du stage. Pourtant, la réalité du terrain, qu'elle soit observation ou prise en charge, est indispensable pour l'écriture qui n'en est pas moins un enjeu.

Afin de comprendre le rôle et la place de l'écrit dans leur contexte historique (1962-1968), nous interrogeons ces mémoires sur le plan de la structure et du contenu (comme pour ceux étudiés jusqu'à présent). Sont-ils constitués de la même façon que les précédents ? Quels types de savoirs contiennent-ils ? Comment analysons-nous la formation à travers ces documents ? Pouvons-nous les considérer comme des écrits professionnels ?

²⁴⁰ Nous n'avons pas retrouvé de traces de ces mémoires dans l'Ecole normale de Caen.

STRUCTURE

Cet échantillon est composé de 10 documents trouvés dans le département des Ardennes²⁴¹ à l'Ecole normale de Charleville-Mézières de garçons et de filles. A la lecture de ces mémoires, nous avons dégagé leur spécificité : auteurs, date, titre, nombre de pages. A partir de ces éléments, nous avons établi le tableau ci-dessous pour en faire l'analyse.

Tableau 24. Corpus des mémoires 1962-1968

N°	Elève	Date	Titre	Pages
1	Christiani, Pasquier Stiévenard	1962	La butte de Sury	15
2	Baderot	1962	La vallée de la Bar	31
3	Manot, Vallée, Raymond	1964	Le château de Montcornet	7
4	Sans nom	1964	Neuville les This	23
5	Ladouce, Letinois, Parisot	1965	L'église Saint Léger	10
6	Sans nom	1965	Les ardoisières de Rimogne	26
7	Delougne	1966	La fonte	43
8	Sans nom	1967	La place ducale	23
9	Mary	1967	Evolution des partis politiques à Villiers-Semeuse	37
10	Lagneaux	1968	Présence gauloise dans les Ardennes	45

Dans certains cas, les noms des élèves/maîtres ne sont pas mentionnés (n°4, n°6 et n°7) ; ces mémoires ne sont pas non plus signés comme ceux de la période précédente. Lorsque le nom est connu, il est écrit en première page, sous le titre.

Les mémoires étudiés sont très disparates dans le nombre de pages : de 7 à 45 et ils ne sont pas toujours paginés. Ils sont majoritairement rédigés à la main (9/10), un seul est dactylographié. La calligraphie est différente de celle des mémoires de 1909-1922, elle est peu soignée et présente quelques ratures, phénomène non rencontré précédemment. Cette évolution s'explique sans doute par le changement d'outil, passage de la plume au stylographe et par la transformation de l'apprentissage de l'écriture ; celui-ci ne figure plus au programme en tant qu'exercice systématique. En effet, de 1920 à 1970, les programmes stipulent

²⁴¹ Nous n'avons pas trouvé d'autres départements qui conservent des sources de ces années ni de traces de listes de ce type de documents. En revanche, nous joignons en annexe n°6 la liste des mémoires disponibles dans les Ardennes (20). Nous n'avons pu en sélectionner que 10 sur différents sujets. Etant donné que ce sont des études de milieu, ce sont des documents qui contiennent une grande partie iconographique (illustrations, dessins, plans, photos, cartes, coupures de presses, cartes postales) et qui sont donc peu exploitables.

l'enseignement du français sans spécifier les matières étudiées alors qu'antérieurement l'écriture figurait dans presque toutes les périodes. De surcroît, sur 10 mémoires, ils contiennent tous au moins une faute d'orthographe, pas toujours repérée par le professeur correcteur.

Ce phénomène est peut-être dû au recrutement en 1964 qui se fait à l'issue de la classe de troisième et qui expliquerait un niveau de connaissances générales peu élevé. En outre, les disciplines évaluées à l'écrit pour le concours, sont réduites à une rédaction, de l'orthographe et à quelques questions. (Bulletins Officiels n°31 et 34, 1964)

Une nouveauté cependant dans ces mémoires, ils peuvent être élaborés individuellement (7/10) ou collectivement (3/10). Pour ceux qui sont collectifs, ils se font par 2 ou par 3 et nous repérons une écriture distincte qui différencie les auteurs. Ce travail collégial est également repérable à travers la répartition du contenu.

En revanche, le nombre de pages n'est pas en relation avec le nombre d'auteurs car ces mémoires collectifs sont moins consistants en termes de pages : 7, 10 et 15. Presque tous les mémoires sont rédigés selon un plan (8/10), mais ce dernier n'est jamais annoncé en début. Cependant, nous pouvons constater que la rédaction est menée selon des parties titrées, bien délimitées par des paragraphes. Toutefois, l'introduction et la conclusion ne figurent pas toujours dans les écrits, ce qui manque de clarté pour le début de certains mémoires (7 introductions sur 10) ; ce qui traduit une réflexion non aboutie pour la fin d'autres mémoires (6 conclusions sur 10). Il n'existe pas de bibliographie.

LES SAVOIRS

Savoirs de l'institution

Comme pour les autres mémoires, nous recherchons la présence des textes officiels. Aucun mémoire n'en fait mention. Nous ne pouvons pas nous rendre compte du rapport à l'institution : connaissance des textes ou pas ? Transmis par la formation ? Ce sont les seuls documents du corpus qui ne font pas de référence aux textes officiels.

Savoirs liés aux concepts théoriques

Afin d'accéder à ces savoirs, nous étudions les thèmes à travers les titres qui donnent des renseignements dans ce domaine. Ces titres sont particuliers car ils font référence à l'étude locale des Ardennes. Toutefois, ils permettent de dégager différentes catégories ; or nous avons rencontré quelques difficultés pour les faire rentrer dans un domaine disciplinaire étudié à l'Ecole normale :

Etudes historiques (n°3, n°4, n°5, n°8 et n°10)

Etude géographique (n°1),

Etude politique (n°9)

Etudes économiques (n°2, n°6 et n°7).

L'histoire et la géographie font bien partie des programmes mais l'économie et la politique sont davantage des programmes de collège. Nous pouvons comptabiliser à 60% les thèmes disciplinaires et à 40% les autres thèmes, que nous pourrions qualifier de culture générale puisque

c'est l'objectif d'écriture de ces mémoires. La structure ne s'apparente pas aux autres mémoires ni dans le contenu ni dans la présentation. Le fait que ce soit une étude locale prédispose l'écrit, d'une part à la présence de documents iconographiques ; d'autre part, à un type de rédaction particulier. Ces études locales incitent donc à l'utilisation de schémas, croquis et cartes (60%) qui illustrent les commentaires.

Etude géologique de Rimogne avec **schémas** : « *De ce schéma, nous pouvons tirer qu'il existe dans la veine deux sortes d'ardoise.* » (n°6, p.9) Examen de la **carte topographique** de Renwez : « *On peut diviser l'ensemble de la carte en trois grandes régions : au N.E. l'Ardenne primaire ; plus au sud, la dépression périphérique ardennaise ; au sud, la butte de Gury.* » (n°1, p.4) **Croquis** pour la fabrication d'une pièce : « *La figure ci-dessus montre la boîte utilisée pour la fabrication du noyau.* » (n°7, p.18)

La représentation par schéma montre un travail clair et précis, tous ces croquis sont tracés à la main et légendés. Ce type d'écrit requiert une organisation, une méthodologie, compétences nécessaires au futur enseignant. Ces mémoires sont structurés comme des cours du second degré, toutefois aucune pratique d'écriture n'est ordinaire. Pour Vygotsky (1934) chacune est constitutive d'un parcours. Ces écrits sont en général réalisés à partir de visites personnelles dans le but de rédiger le mémoire. Ces visites peuvent être complétées par une enquête, comme dans le mémoire n°2 : « *J'ai mené un travail d'enquête auprès des habitants (ceux de 70 ans) et j'ai trouvé partout un accueil favorable* (p.31). » Ou bien, ils peuvent être rédigés à partir d'un entretien sur l'évocation de la vie au village comme dans le mémoire n°4, pour Neuville : « *Madame Stévenin, née en 1881 à Neuville, m'a évoqué ses souvenirs de jeunesse, souvenirs qu'elle aime rappeler* (p.3). »

Rarement les raisons du choix du sujet sont évoquées sauf dans trois cas. Ils sont en lien avec le désir de savoir et d'approfondir ses connaissances :

« *Mon choix a été déterminé par le fait que j'habite Rimogne, mais surtout à cause de la fermeture de la société, je voulais connaître et faire connaître cette industrie renommée.* » (n°6, p.26) « *C'est après un stage d'un mois dans une fonderie ardennaise que je me suis intéressée à cette industrie.* » (n°7, p.3) « *Le but de cette étude (Les gaulois dans les Ardennes) est d'arriver à une meilleure connaissance de nos ancêtres, de leur mode de vie et de leur coutume.* » (n°10, p.45)

Dans cette conquête de la connaissance, les formes extérieures données au savoir façonnent la pensée du sujet, inscrivant celui-ci au cœur de la culture dont il est issu (Vanhulle, 2009, p.14).

Grâce à ce premier dépouillement, nous pouvons à présent identifier les savoirs à travers le type d'écrit proprement dit. En effet, en fonction de l'étude locale choisie, les élèves/maîtres peuvent utiliser l'exposé, le récit ou la description. Pouvons-nous parler de savoirs en lien avec des concepts théoriques ? Il n'existe aucune référence à des auteurs dans les mémoires. Mais l'écriture est en soi un facteur de développement de la pensée qui favorise la structure mentale (Vygotsky, 1934). Pour Meyerson (1984) aussi, tout travail écrit est un mode de pensée. D'après ces auteurs, le contenu même de l'écrit peut nous renseigner sur les procédés utilisés et constituer peut-être une source de savoir.

Pour les mémoires à thème géographique, économique et politique, le type d'écrit se rapproche de celui des exposés, exercice d'écriture enseigné au collège.

Etude de la butte de Sury en tant que site géographique pour implanter un réémetteur de télévision. Ce mémoire présente des schémas et des analyses : « *Tous ces faits géographiques sont étroitement liés et dépendent de la structure géologique de la région, et c'est ce que nous montrera la carte de Renwez.* » (n°1, p.5)

Les étapes de la fonte : « *Le terme fonte embrasse une vaste famille d'alliages, fer/carbone/silicium, dont les progrès augmentent chaque jour les possibilités.* » (n°7, p.9) Evolution des partis politiques de Villiers-Semeuse de 1936 à 1967. Ce manuscrit expose des chiffres dans des tableaux et des commentaires en précisant le rôle des partis politiques : « *Le marxisme indique le fil conducteur qui permet de démêler l'histoire de la vie sociale, d'établir les lois fondamentales de la société. Ce fil conducteur, c'est la lutte des classes.* » (n°9, p.27)

Etude et entretien de la rivière la Bar. Cette étude montre les causes de l'état général de la vallée ainsi que les conséquences de la guerre : « *La guerre a elle aussi son mot à dire, elle a provoqué un encombrement du lit de la rivière.* » (n°2, p.17)

Evolution des techniques souterraines : « *Un des premiers progrès a été celui du forage et du cratage à la dynamite. La dynamite fut utilisée pour sa propriété et sa fonction d'éclater les roches.* » (n°6, p.24)

Pour les mémoires à thème historique, la technique requise est la description ou parfois le récit présent ou passé. Le récit, par l'activité cognitive qu'il suscite, peut aider la personne à se distancier de son vécu. En revanche, la description s'appuie sur du concret et de l'observation (mémoire n°8 ci-dessous) ; elle est une des conditions d'un langage en phase avec la réalité. Les sujets développés s'apparentent davantage à un travail de recherche effectué sur le terrain, ou bien puisé dans l'histoire.

Origine et description du château de Montcornet : « *Ce château est surtout une forteresse conçue pour la solidité, la défense. On y remarque peu d'art sauf le galbe simple de jambes de cheminées dans la tour Henri.* » (n°3, p.2) Description de la ville de Neuville : « *Le village ne vivait pas replié sur lui-même. On allait à la ville en voiture, à cheval ou à pied.* » (n°4, p.8) Etapes de la construction de l'église (Intérieur, extérieur, fresques) : « *Le maître-autel en marbre avec un baldaquin à colonnes date de 1783 et fut exécuté par un artiste de Charleville. La grille du chœur est de la même époque.* » (n°5, p.4) Etude architecturale de la place Ducale (Etapes de la construction, description du monument) : « *La façade de chaque pavillon repose sur 4 arcades occupant le rez-de-chaussée, ces 4 arcades de forme semi-ellipsoïdale sont soutenues par de piliers carrés, massifs, de pierres de taille, de 80 centimètres de côté. Sous ces arcades fut étendu un dallage de grosses pierres aujourd'hui creusées par les pieds de milliers de promeneurs au cours des âges.* » (n°8, p.9) Etude des fouilles et de l'archéologie ardennaise et étude du lien entre les Ardennes et la préhistoire : « *La commune d'Aiglemont a elle aussi été peuplée à l'époque celtique. Des fouilles archéologiques ont mis à jour plusieurs nécropoles aux lieux dits : les Mottes, l'Homme-mort, Arnival. Toutes les tombes étaient vierges et portaient des traces de feu violent.* » (n°10, p.27)

Pouvons-nous vraiment parler de savoirs issus de concepts théoriques ? Tous ces mémoires ressemblent au cours du maître élaboré, c'est-à-dire au savoir primaire que le maître doit s'appropriier avant de préparer sa leçon. Pour des sujets concernant l'étude locale, rien de mieux pour faire découvrir aux élèves le patrimoine de leur ville. Quels fondements épistémologiques ces savoirs ont-ils ? Ils interrogent sur le métier d'enseignant et la formation. La question de l'objet de cet écrit réside dans le moyen de transmission de ces savoirs.

Savoirs de la pratique

Contrairement à l'absence totale de savoirs théoriques, certains mémoires consacrent une partie aux savoirs en lien avec la pratique de classe.

Résultats

4 mémoires présentent une partie en lien avec l'enseignement (20%).

Nous notons quelques descriptions de l'activité pédagogique. La présentation est différente selon les mémoires, tant dans le contenu que dans la forme. Etant donné que seulement quatre mémoires sont retenus, nous faisons le choix de présenter chacun de façon détaillée.

Mémoire n°1

Il présente une exploitation dans une classe de CM : en amont, la visite du site ; puis en classe, la fabrication d'une maquette (repérage sur carte, travail d'échelle). Les objectifs sont précisés ainsi que les différentes phases de la fabrication avec des conseils intermédiaires :

« *Il ne faut pas oublier de représenter la courbe sur la courbe inférieure à l'aide du papier calque. On peut également utiliser une gaze pour bien égaliser les courbes (pp.2-3).* » En conclusion, l'étudiant précise que « *La fabrication est assez longue et dans une classe, il faut prévoir un temps important (p.3).* »

La séance, sur trois pages, présente en fait, le mode d'emploi pour fabriquer une maquette de la butte de Sury en classe.

Mémoire n°3

Il intitule la partie pratique *Application pédagogique* ; celle-ci est bien séparée de la partie historique. Cette partie précise en introduction que « *L'étude du château de Montcornet ne peut se faire que pour des classes proches du village pour que plusieurs visites soient possibles (p.4).* »

Les objectifs sont définis au cœur de la séance : « *Faire découvrir aux enfants les différents dispositifs de défense et faire découvrir certains aspects de la vie de l'époque. Etudier l'organisation défensive d'une forteresse au Moyen-âge (p.4)* » mais le terme objectif n'apparaît pas, c'est le mot « but » qui est utilisé. Le contenu de la séance est basé sur la représentation des plans du château.

Mémoire n°5

Il prévoit également des *Applications pédagogiques* sous la forme de questionnaire adressé aux élèves (p.10) :

Questions de géographie. Exemple : Où a-t-on construit cette église ?

Questions d'histoire. Exemple : Pourquoi certaines fenêtres sont-elles bouchées ? Questions de vocabulaire. Exemple : montrer ce qu'est une nef.

Des relations sont proposées avec l'art plastique pour dessiner des fresques par groupe. D'autres relations sont préconisées avec les mathématiques pour effectuer un travail de repérage et d'orientation.

Cette application pédagogique tient en une page et ne contient pas de conseils ou de commentaires, c'est une fiche de questions.

Mémoire n°8

Il consacre trois pages à l'*Exploitation pédagogique* avec une visite suivie d'une étude en classe : « *Nous ferons remarquer, lors d'une visite de la place Ducale, les particularités architecturales (p.21).* »

En classe, l'étude est faite à partir de documents - textes d'époques, gravures, plans - et peut se faire soit en classe, soit aux archives. Une part importante est réservée à « *l'interdisciplinarité* » (p.22), mot utilisé tel quel, alors que dans le mémoire n°5, c'est aussi de l'interdisciplinarité mais c'est le mot « *relation* » qui est employé.

En dessin, l'objectif est de concevoir les plans d'une place au 17^e siècle et à l'heure actuelle. « *D'un point de vue esthétique, nous pourrions développer*

le sens artistique des élèves en leur montrant l'importance de l'utilisation des nouveaux matériaux (p.22). »

En mathématiques : « *Un plan de la Place Ducale, de la ville et de ses rues nous donne l'occasion d'étudier les codages de déplacements (p.22). »* L'étudiant propose en classe, d'établir des rapports entre les mesures de l'époque et les mesures actuelles

Un autre volet est précurseur dans ce mémoire, c'est le « *prolongement* » de l'activité : « *Il serait intéressant d'approfondir cette étude avec les enfants dans les rapports étroits qui existent entre la place et la ville. Ceci nous amènerait très logiquement à se pencher sur l'histoire de Charleville. Ce travail sera mené par enquêtes déterminées par le maître quant à leur sujet et réalisées par les enfants quant au contenu (p.23). »* Prolonger ainsi la séance implique de concevoir l'activité dans son ensemble et de penser les objectifs sur du long terme.

Un cinquième mémoire (le n°4) fait seulement référence une fois au rôle du maître : « *Le mercredi des Cendres, l'instituteur conduisait ses élèves, en rang à l'église. En ce temps-là, l'instituteur remplissait les fonctions de chantre : il chantait messes et vêpres (p.12). »* Il ne comporte pas de séance pédagogique proprement dite.

De façon générale, la partie pratique est minoritaire, elle concerne peu de pages (entre 1 et 3 seulement). Cependant quelques termes spécifiques aux séances apparaissent : « objectifs, buts, prolongement, interdisciplinarité ». Ce langage témoigne d'une formation pédagogique. Est-ce un signe de professionnalisation ? Nous possédons trop peu d'éléments pour l'affirmer. En outre, ne pouvant pas articuler ces éléments de la pratique avec des concepts théoriques (absents), il est délicat de se prononcer sur le concept de professionnalisation. Toutefois, lorsque la partie pratique est présente, elle est conforme aux éléments de pédagogie demandés et fait apparaître quelques traces de ces savoirs.

En faisant l'étude de l'Ecole normale de Troyes à cette même période (1953-1970), il est intéressant de constater dans le bilan du conseil des professeurs, un rapport sur ce qui est attendu des normaliens au cours de cette quatrième année :

*« Fiche : Précisez aux élèves qu'ils doivent indiquer la manière de faire, distinguer sur la fiche trois parties : memento, pédagogie, matériel. L'objet de la leçon doit apparaître dans la présentation de la fiche.
Cahier journal : Il doit présenter un déroulement chronologique et un sommaire des leçons, exercices et devoirs. » (Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes. Compte-rendu du 8 octobre 1953)*

Des conseils précis pour écrire sa pratique sont bien fournis en formation.

La priorité de cet écrit de fin de formation est surtout de rédiger une étude locale afin que les futurs instituteurs connaissent le milieu dans lequel ils sont appelés à enseigner. Nous notons que sur un plan cognitif, l'écriture structure leur pensée (Baillat, 2001). En revanche, l'écrit, pour ces élèves qui sortent en majorité de la classe de troisième, est une expérience difficile car nouvelle sur certains plans. Ils peuvent rencontrer une « *distance infranchissable* » (Presse, 2003, p.70) entre ce qu'ils ont comme acquis personnel de l'écriture et ce qui est demandé. En outre, au départ, le texte qui réfléchit une action peut être sans profondeur, ni perspective selon Jobert (1990). Face à cette nouvelle démarche, l'étudiant va devoir réguler selon les représentations qu'il a de lui-même en tant qu'ancien élève (Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup, 2000). Toutefois, le travail d'écriture en commun (à deux ou trois) permet d'articuler deux postures, celle d'écrivain et celle de participant actif ; Presse (2003, p.78) situe la co-écriture comme un espace qui permet à chacun de trouver sa place. Pour Cros (2003, p.46), l'interpellation par les autres est fondamentale. Les travaux de Vygotski (1985) en témoignent à propos du conflit sociocognitif : on apprend mieux et plus en collaboration.

L'objet de ces mémoires réside dans l'écriture même, à travers laquelle tout savoir se construit et se constitue (Bourgain, 1988), dans le sens de la genèse de la pensée conceptuelle de Vygotski (1985). Même si les savoirs se limitent ici à la culture générale sans référence aux courants théoriques, l'acte d'écrire fait émerger, selon Presse (2003, p.78), des hypothèses, des doutes, des échanges qui servent d'impulsion à la rédaction. En tant qu'écrits de validation, ces mémoires engagent le futur maître dans un processus d'identité socioprofessionnelle. Cependant, ils sont en rupture avec les écrits précédents et les suivants.

4.4. Synthèse : instabilité dans les programmes (1940-1970)

Dans cette période de guerre et d'après-guerre, la volonté de former des maîtres en conservant des axes essentiels de la formation reste présente. L'Ecole normale parvient à s'inscrire dans une certaine continuité, entrelacs de culture générale et de finalités professionnelles. La recherche en éducation et les plans successifs ont montré la mesure de ces transformations. En atteste le courant des disciplines scolaires qui s'est développé progressivement par-delà les travaux sur l'histoire des réformes et des institutions. Chervel (2006, p.769) précise que faire l'histoire des disciplines, c'est faire de l'histoire et en adopter ses méthodes. Comment l'institution de formation initiale des instituteurs s'est-elle adaptée à tous ces bouleversements ?

Curieusement, le cadre national des textes législatifs de cette période²⁴² se stabilise et les Ecoles normales survivent, c'est leur nom qui est remis

²⁴² Circulaires ministérielles n°69 1087 et 1088 : La formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses et n°71 1097 La délivrance du Certificat d'études normales (1969-1971).

en question. Pour Lapr v te (1984), ce type de fonctionnement rompt avec l'ordre traditionnel des Ecoles normales. Cependant, toute organisation doit, pour survivre de manière adaptée, mettre en œuvre à la fois la permanence et le changement (Lacrosaz, 1994, p.360). Dans le tableau de synthèse ci-dessous, nous analysons l'évolution de l'institution « Ecole normale » et les programmes.

Tableau 25. Evolution des programmes dans les institutions de formation (1940-1969)

Dates	Avant 1940	1941	1947	1969
Lieu et durée de formation	Ecole normale (3 ans)	Institut de formation (1 an)	Ecole normale rénovée (4ans)	Ecole normale (2 ans)
Français Mathématiques	x	x	6h	
Histoire Géographie	x	x	9h	
Education morale et patriotique / civique	x	x	x	x
Dessin / Musique Travaux manuels Education physique		x	x	
Instruction religieuse		option		
Hygiène		x		
Sciences	x		x	
Législation scolaire Psychologie de l'enfant Morale professionnelle		x	x	
Philosophie de l'�ducation Anthropologie sociale			x	
Formation professionnelle	1 à 3 ans	1 an	1 an	2 ans
Pédagogie	3h	11h	11h	10h
Stages	50 demi-journées	Classe d'application (3 mois) / Ecole professionnelle (3 mois) / Centre sportif (1 mois)	19h en �cole annexe Exercices dans les classes	15 jours (1�re année) 8 semaines (2�me année)
Ecrit de formation				Mémoire de fin de scolarité

Dans ce tableau, nous faisons un rappel des programmes avant 1940 (colonne 1)²⁴³ pour visualiser la rupture. En effet, le changement institutionnel est notable : nature de l'établissement et durée de

²⁴³ Ces programmes sont ceux de 1923.

formation. Le tableau donne à voir l'instabilité et la disparition provisoire des Ecoles normales au profit d'Instituts de formation, terme précurseur pour les IUFM. Qu'en est-il des savoirs : rupture ? Continuité ? Discontinuité ?

Nous notons des programmes allégés avec des priorités données aux disciplines fondamentales. Cette configuration montre une formation pratique approfondie à travers les stages et la pédagogie. Les instructions officielles de 1923 avaient modifié le programme des Ecoles normales : elles recommandaient des méthodes actives (Freinet, classes-promenades, études de milieu). Les élèves-maîtres recrutés après la classe de troisième devaient accomplir leur formation en trois ans et passer le baccalauréat (Baron, 2008, p.219). Mais cette évolution est ralentie par le schisme de 1940 qui entraîne une restriction dans les programmes et une formation raccourcie (1 an) : les enseignements qui apportent de la détente comme le travail manuel, l'agriculture et la couture disparaissent (décret du 15 août 1941). L'instruction morale est en revanche présente tout au long de la période : *« elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. »* (Instruction de 1923, BAIP, n°25-17, p.84-85) Le gouvernement de Vichy prend le contre-pied des lois de 1882 en prescrivant l'instruction religieuse, *« à titre d'enseignement à option »* (loi du 1^{er} janvier 1941). Ce programme mentionne d'enseigner *« les valeurs spirituelles »* et *« la civilisation chrétienne »* (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007, p.150). Après la parenthèse vichyssoise (1940-44), l'Ecole normale rénovée (10/06/1947) présente un programme plus complet avec un renforcement au niveau de la pratique (réforme Jean Zay, 1936). Les pouvoirs publics remettent en vigueur les programmes d'instruction civique et morale de la 3^{ème} République, supprimés sous Vichy. La société de la 4^{ème} République rappelle que l'Ecole transmet non seulement des connaissances mais aussi des valeurs (Compagnon & Thévenin, 2001, p.263). Le caractère austère subsiste (internat, non-mixité) et le bachotage s'installe (examens). La durée de formation est instable tout au long de la période : elle oscille entre 2 et 4 ans. A Genève, à partir de 1933, la formation se déroule en 3 ans : formation pédagogique accélérée, formation théorique et universitaire, stages dans les classe d'application en lien avec des cours normaux. En plus des examens, les études sont couronnées par la réalisation d'une *« petite thèse »* qui consiste en un travail de recherche sur un problème d'éducation (Lussi, 2008, p.150). En France, il n'y a pas d'écrit avant 1962-1968 et ceux que nous avons analysés ne sont pas représentatifs d'une pédagogie éclairante (20%) ; en revanche, la formation l'est.

La Rénovation pédagogique de 1969 aménage la semaine scolaire en fixant une nouvelle répartition de l'horaire hebdomadaire des écoles élémentaires et maternelles. Ces changements ont pour but de favoriser la formation permanente des instituteurs. Les programmes accentuent l'orientation professionnelle qui a pour objectif la connaissance théorique et l'apprentissage des méthodes pédagogiques (circulaire du 6-06-1969). Faisant suite à la réflexion des colloques (Caen, 1966 et Amiens, 1968), se manifeste le souci d'intégrer les savoirs théoriques et

pratiques. Zay (1988, p.212) rappelle que le concept de « *formation professionnelle* » est apparu tôt, dès que l'idée que la pédagogie était nécessaire aux instituteurs. Le modèle pédagogique, progressivement mis en place, s'appuie sur des pratiques et de l'expérience professionnelle ; de plus, l'introduction de l'université dans la formation confirme une autorité du savoir scientifique. Le statut de l'instituteur est alors reconnu par le savoir qu'il transmet. En effet, en « *embrassant cette profession auréolée par le savoir* » (Compagnon & Thévenin, 2001, p.194), les jeunes instituteurs continuent d'éprouver le sentiment de gravir un échelon dans l'échelle sociale. Raymond et Lenoir (2006, p.137) attribuent l'absence d'une reconnaissance de haut statut social du maître comme un des obstacles à la professionnalisation. Nous nous situons bien dans un contexte professionnalisant, comme en Belgique, où le discours sur la transformation du métier d'enseignant révèle une stratégie qui repose sur une conversion identitaire et professionnelle (Cattonar & Maroy, 2001). Paradoxalement, le niveau général de la population augmente lui aussi et peut-être plus vite que celui des maîtres avec un statut différent en milieu rural et en milieu urbain. De ce fait, le glissement vers la professionnalisation s'opère dans un contexte social encore délicat qui crée des inégalités. En effet, malgré les réformes « professionnalisantes » énoncées, cette période reste critique sur le plan du recrutement qui se fait encore à deux niveaux, classe de troisième et baccalauréat. Outre ces remous, nous constatons que la formation des enseignants du premier degré est particulièrement éclairante d'indices de professionnalisation. La pédagogie se trouve érigée en doctrine normale qui régule le fonctionnement des disciplines. Chervel (1998, p.15) précise que c'est un mécanisme qui transforme les enseignements en apprentissage.

A la fin de cette période, l'importance des savoirs est clairement notée. Dans d'autres pays aussi : en Suisse (Genève), le Département de l'Instruction Publique (DIP) offre aux futurs enseignants du primaire une formation théorique de niveau universitaire (Lussi, 2008, p.148) ; la première institution, officialisée en 1933 (Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire), renforce le dispositif. Mais le débat reste vivace, pour Lussi (2008, p.151), qui relève des difficultés de pondération entre apports théoriques et pratiques pour améliorer la formation professionnelle.

Laprèvote (1984, p.17) qualifie l'institution normale d'élément marquant du système de l'enseignement français. Par les luttes dont elle fut l'enjeu, elle devient un symbole au point qu'il n'est pas possible d'envisager l'école républicaine laïque sans lui associer l'Ecole normale responsable de la formation de ses maîtres. Une des conditions du fonctionnement harmonieux des Ecoles normales, selon Charle (1988), a longtemps résidé dans la promotion sociale ; ce qui a permis à la fois la reproduction du corps des instituteurs mais aussi leur domination à l'intérieur de la hiérarchie enseignante. Rappelons que si les instituteurs peuvent former un corps, ils le doivent à un ensemble de droits et de devoirs définis par l'Etat (Gavoille, 2010, p.67). L'Ecole normale, pour

Lethierry (1994, p.325) n'est pas cette « *citadelle inexpugnable et monolithique* », elle est traversée par les courants qui travaillent le corps social.



Musée national de l'Ecole de Chartres

Chapitre 5

Les Ecoles normales en pleine mutation (1970-1989)

Au cours de cette période, de nombreux changements ont lieu. Prost (1968) évoque un malaise dans le personnel primaire qui se traduit par une détérioration du statut des instituteurs. Dans les années soixante-dix, le modèle normal ne s'impose plus aussi massivement et inspire la convergence des pratiques (Laprévotte, 1984)²⁴⁴. Ce modèle connaît, selon Avanzini (1975, p.277), un processus d'ébranlement en raison des finalités de l'institution scolaire et de la conception des disciplines. En même temps, la profession se transforme, résultante du mouvement de Rénovation pédagogique lancé en 1969. Comment l'institution de formation fait-elle face ? Comment peut-elle répondre à l'évolution des publics scolaires ?

Dans cette période transitionnelle du modèle normal, les élèves/maîtres font référence au *Manuel de psychopédagogie*²⁴⁵ édité dans les années 1950. Ce compendium de pédagogie et de didactique (réédité en 1970) fait la critique de la leçon magistrale : selon les auteurs, la méthode de la leçon favorise le caractère verbal de l'enseignement de par le rôle central du maître. Nous trouvons ici l'écho des théoriciens de l'Education nouvelle qui fondent le contenu de l'instruction sur l'activité de l'élève, organisée autour d'un but à sa portée. C'est en rapport avec ces nouvelles méthodes centrées sur les intérêts de l'enfant que le modèle de la leçon se trouve discuté. Or Laprévotte (1984) conteste ce point de vue, rappelant que les programmes de 1923 stipulaient déjà : « *Faire participer l'enfant en faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité.* » (Instructions officielles 1923) En outre, il ajoute que le processus de la pensée enfantine peut être respecté dans le modèle de la leçon car cette dernière exige une rigueur dans la préparation (Laprévotte, 1984, p.144).

En lien avec l'actualisation des contenus disciplinaires et la polyvalence de la nature du recrutement des instituteurs²⁴⁶, Laprévotte (1984, p.149) souligne l'impossibilité d'une actualisation spontanée des contenus ; il s'attache à préciser qu'une telle rénovation pédagogique ne peut être que progressive. Ce 19^e siècle laisse apparaître une volonté de se tourner vers des pédagogues tels que Pestalozzi (1746-1827) et Fröbel (1782-

²⁴⁴ Laprévotte mène une étude sur le modèle des Ecoles normales entre 1879 et 1979.

²⁴⁵ Psycho-pédagogie pratique à l'usage des instituteurs, des élèves-maîtres et des candidats aux différents examens et concours professionnels de l'enseignement du premier degré (Toraille, Villard, Ehrhard, 1^{ère} édition 1955, 1970).

²⁴⁶ Mode de recrutement en 1978 : concours post-baccalauréat.

1852) connus pour leur pédagogie moderne. Ce fonds pédagogique et culturel alimente la formation initiale des instituteurs des années 1970 et permet de développer « *cette culture personnelle qu'assuraient de mieux en mieux les ouvrages publiés par la cohorte des inspecteurs généraux groupés autour de Ferdinand Buisson.* » (Vial, 1980, p.190)

La spécificité de la transformation d'une formation n'est pas de réfléchir dans un futur proche mais plutôt sur ce que l'on fait. Pour Houssaye (2010, p.173), c'est sur cette base que fonctionnent les mouvements pédagogiques qui se remettent en question (Oberlin, Pestalozzi, Freinet...). En Angleterre aussi, lors du processus de réflexion des programmes de formation des enseignants au cours du 20^e, l'accent est mis surtout sur les méthodes d'enseignement ; de nombreux cours portent sur les œuvres de Fröebel, Pestalozzi et Montessori. Ces réformes anglaises qui voient le jour dans les années 1970, ont pour effet de modifier la nature du métier d'enseignant (Wilson, 2010, p.107). Ces questions de mutation d'institution qui animent aussi bien la France que les pays étrangers sont au centre de l'évolution du métier d'enseignant.

5.1. Rénovation des Ecoles normales (1970-1982)

A partir de 1979, le cadre institutionnel est entièrement transformé : des aménagements se succèdent comme s'il fallait rattraper, selon Peyronie (1994, p.331), le retard institutionnel accumulé. L'annonce du ministre Beullac en témoigne :

« Cent ans après leur institution généralisée en 1879, les Ecoles normales retrouvent un second souffle. Par cette rénovation, c'est une âme nouvelle que nous voulons leur donner. » (Beullac, 26 avril 1979. *Conférence de presse sur la Rénovation de la formation des instituteurs*)

1979, date du centenaire de la naissance républicaine²⁴⁷, représente un tournant important pour les Ecoles normales car elles marquent une double ouverture : d'une part vers l'extérieur (fin de l'internat depuis 1969)²⁴⁸ d'autre part, vers les autres ordres de l'enseignement (passerelle avec l'enseignement secondaire et supérieur). Laprêvotte (1984) soulève une question importante : l'ensemble de ces innovations ne conduit-il pas plutôt à dresser un constat de blocage et d'impuissance ?

Les directives officielles des années précédentes (chapitres 3 et 4) ont transformé les finalités de l'institution normale, avec une longue phase de déclin achevée en 1968. Or dès 1979, des changements notables modifient l'identité des Ecoles normales : sous l'effet de la raréfaction des emplois disponibles, les candidatures au concours d'entrée se multiplient et le niveau scolaire s'élève. Les nouveaux textes législatifs²⁴⁹ se voient réorganiser la formation initiale dans une structure

²⁴⁷ Avec une interruption de 1940 à 1946 sous le régime de Vichy.

²⁴⁸ Annoncée dans la circulaire de juin 1969.

²⁴⁹ Arrêtés du 25-06-1979 sur « La formation des élèves instituteurs » et du 17-07-1979 sur « Le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales ».

proche de la Pédagogie par Objectifs (1975)²⁵⁰ ; la notion de compétence rentre alors progressivement dans les discours officiels dans le but de repenser les programmes, d'en organiser le mode de transmission et l'évaluation. Cette période, 1979-1986, foisonne en textes officiels : une cascade de circulaires, de décrets, d'arrêtés et de notes de service régissent le recrutement et la formation initiale. Est-ce signe d'un progrès ? De changements ? Zay (1988, p.68) souligne que les textes sont longs et l'inflation en nombre de lignes encore plus considérable. La question de la formation des maîtres occupe une place centrale dans la scène politique de l'éducation, le Ministre Beullac l'affirme avec solennité :

«Au commencement de tout, il y a la formation des maîtres, et d'abord des institutrices et des instituteurs qui ont la charge, comme l'on dit, de faire la classe aux jeunes français et qui l'auront après l'an 2000. C'est là que tout se dessine et beaucoup se joue.» (Beullac, mai 1979, Courrier de l'éducation, n°80)

En présentant sa réforme, Beullac voit en elle la clé du renouveau de l'Ecole et un évènement de portée nationale (Laprévote, 1984). En effet, son objectif est double : ouvrir la formation sur l'université et augmenter la pratique.

Objectifs de la nouvelle formation

« Acquisition d'une qualification professionnelle et de connaissances plus larges grâce à l'apport de l'enseignement supérieur.

Amorce d'une formation permanente.

Contenu de la formation : pédagogie, connaissances des activités et milieux économiques et sociaux, ouverture sur les activités extra-scolaires.

Organisation des études : une année de formation de base et deux années de formation approfondie (en partie à l'université).

Rôle des universités dans la formation. » (Beullac, 26 avril 1979, Objectifs de la nouvelle formation)

La formation met l'accent sur la « qualification professionnelle » mais n'est pas clairement définie dans les objectifs théoriques : des « connaissances plus larges », de la « pédagogie ». C'est à travers la modification de la durée des stages que la composante professionnelle se lit davantage : neuf mois et demi dans la formation en trois ans contre cinq mois dans la formation en deux ans. L'idée de base correspond au besoin de reconnaissance des instituteurs en lien avec un diplôme universitaire. La formation est alors portée à trois ans avec une première année à l'Ecole normale :

« La première année comprend un premier trimestre d'observation des différents niveaux scolaires et deux stages de deux semaines.

Les deux années suivantes sont de la formation approfondie, dont une partie est organisée conjointement par les universités et les écoles normales, et qui comprend cinq stages courts et un stage d'un trimestre (le dernier) en responsabilité dans une classe.

²⁵⁰ Issue du management américain, cette pédagogie témoigne du lien avec l'entreprise (Circulaire du 16 juillet 1979).

L'ensemble de cette formation est composée de 30 Unités de formation (U.F.). L'ensemble est évalué à la fin de chaque année par un jury. » (Circulaire du 25 juin 1979)

Cette réforme, au centre des dispositifs de formation, va subir des distorsions : publiée en 1979, mise en œuvre l'année suivante, modifiée dès la seconde année de son existence, aménagée l'année d'après et adoptée en 1984 (Lecointe, 1987, p.57). Le nombre et la régularité de ses aménagements conduit à s'interroger sur la viabilité et la pertinence de ses objectifs constate Zay (1988, p.43). L'introduction de l'Université qui conduit au Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG) constitue une étape importante ; cette étape ne va pas se faire non plus sans réforme :

« Le DEUG comporte 10 U.F. (à compter dans les 30 ci-dessus) dont 6 sont obligatoires et 4 optionnelles. » (Arrêté du 13 juillet 1979)

Pour Lang (2008), ce DEUG marque le retour à un diplôme spécifique, séparé, dont le principe avait été critiqué depuis le début du 20^e siècle et abandonné depuis la seconde guerre mondiale. Il s'agit d'un compromis qui permet à la fois une universitarisation de la formation et une revalorisation du métier. Même si cette réforme rend obligatoire la collaboration de l'Ecole normale et de l'Université, pour Zay (1988, p.72), le pari universitaire n'est pas gagné car ce DEUG spécifique cumule les difficultés : l'instituteur est polyvalent. Toutefois, le problème lié au DEUG porte sur la durée de la formation initiale : elle passe de deux à trois ans en 1979 et passera de trois à quatre ans en 1986. Elle aura donc quadruplée en huit ans.

La formation est calquée sur le modèle universitaire des Unités de Valeurs (U.V.), ces dernières sont nommées. Unités de Formation, (U.F.) ; elles comportent un enseignement pratique et des savoirs théoriques. Dans l'optique de la Pédagogie par Objectifs, cette formation prévoit l'acquisition et l'évaluation de savoir-faire et de compétences. Mixte de connaissances académiques et de professionnalité, la formation passe par l'acquisition de trente U.F. trimestrielles à acquérir, les unes obligatoires car vecteurs de la polyvalence requise, les autres semi-optionnelles : elles portent sur des disciplines, des types d'enseignement comme la lecture ou des paliers de la scolarité.

Cette formation s'affirme sous la responsabilité de l'Ecole normale dans l'esprit des orientations ministérielles (Terral, 1997) et se définit comme suit :

« Des objectifs clairement précisés ; les contenus correspondants. Des activités pratiques et théoriques, étroitement intégrées les unes aux autres ; Une évaluation dont les conditions sont spécifiées, au départ, en fonction des objectifs à atteindre. » (Note de la Direction des Ecoles. Les Unités de formation, 3/09 1979)

La première année de formation est entièrement prise en charge par l'Ecole normale, les UF DEUG commencent la deuxième année. Mais, la double demande, Ecole normale/Université, devient rapidement une contrainte : inadéquation des contenus ou des méthodes au nouveau

public (Terral, 1997, p.173). Le dispositif des stages reprend des formules déjà en vigueur dans la formation antérieure : stages d'observation dans les classes d'application et stage en responsabilité. En outre, le premier trimestre de la première année constitue une période d'observation et de sensibilisation mêlée d'un tutorat d'une équipe de formateur. Cette réforme donne lieu à de nombreuses critiques et pose un problème crucial : la relation théorie-pratique. Autre difficulté selon George (1994, p.77), il existe de grandes différences entre les pratiques d'évaluation des universitaires et celles des professeurs d'Ecole normale. Nous nous appuyons sur l'analyse de Lecoïnte (1987, p.58)²⁵¹ pour montrer d'autres difficultés. L'institution a toujours hésité entre deux formules : une « formation intégrée », à la fois générale et spécifique et une formation « séquentielle » qui isole ces dominantes en cycles distincts. Entre formation « intégrée » et « séquentielle », les années quatre-vingts sont placées sous le signe d'une redéfinition de la fonction enseignante avec un remaniement au niveau des recrutements et du DEUG. Comme le souligne Lecoïnte (1987), une formation accélérée ou complémentaire subsiste sous des modalités qui changent chaque année. Ces modifications s'accompagnent de discours sur le concept de professionnalisation décrit par Terral (1998, p.5) comme « *une exigence de modernité incontournable portée par des rapports et des commissions spécifiques.* » Dans ce contexte, le modèle unique du clerc avec l'enseignant du haut de sa chaire ne rentre pas dans ce modèle professionnalisant. Pour Robert et Terral (2000, p.5), la professionnalisation requiert que soient formés « *dans un même mouvement, les compétences nécessaires à la construction de situations de transmission des savoirs, le discernement pédagogique et une véritable identité professionnelle.* »

La situation des Ecoles normales françaises due aux réformes multiples est donc marquée par une évolution législative en deux temps : la prise de conscience que les Ecoles normales ne peuvent plus continuer à fonctionner sur le modèle de transmission du savoir du siècle dernier (1969) ; la reconnaissance du modèle universitaire (1979).

Comme en Angleterre au cours de la période d'expansion de l'université (1970-1985), le dispositif anglais a subi des changements qui ont entraîné des perturbations. C'est une formation de quatre ans qui intègre enseignement académique et pédagogique avec un contrôle renforcé par des programmes de compétences « *national curriculum* » (Wilson, 2010, p.108). Mais l'organisation du système de recrutement des enseignants manque de rigueur (Moon, 2004, p.105) et les stagiaires n'ont pas de lien

²⁵¹ Analyse entre 1887 et 1984 (Lecoïnte, 1987. *Recherche et formation*, n°2 p.58).

1887-1905 : Formation intégrée (préparation en 3 ans au Brevet supérieur et à la profession). 1905-1920 : Formation séquentielle (Brevet supérieur en 2 ans + Formation professionnelle en 1 an). 1920-1940 : Retour au régime antérieur. 1940-1968 : Formation séquentielle (BAC en 3 ans + Formation professionnelle en 1an). 1968-1978 : Formation séquentielle (BAC en 3 ans avant ou après concours + Formation professionnelle en 2 ans). 1978-1984 : Formation intégrée (préparation en 3 ans au DEUG et à la profession).

avec les structures locales d'éducation comme c'est le cas en France. Toute réforme se heurte de fait, aux difficultés d'application inhérentes à l'introduction de changements dans une organisation, quelle qu'elle soit. Et comme le fait remarquer Crozier (1976), « *on ne change pas la société par décret.* »²⁵²

A partir de 1981, pour renforcer le lien théorie/pratique, le ministre instaure une formation en alternance (première année) caractérisée par la présence dans les classes des élèves instituteurs ; de fait s'enchaîne un allègement de la formation théorique à l'Ecole normale. C'est également la suppression du trimestre de sensibilisation. Cependant, dans de nombreuses Ecoles normales, l'alternance se solde par une juxtaposition de passages sur le terrain et de cours théoriques avec une articulation difficile à réaliser. Perrenoud (1998, p.157) défend l'alternance « *juxtapositive* » en partant du principe que ce que l'on apprend sur le terrain n'a pas grand rapport avec ce que l'on apprend dans les cours. Pour Vanhulle (2009, p.170) aussi, « *toute consigne donnée en formation pour relier la théorie et la pratique participe d'une tentative de faire émerger des cadres d'analyse qui régiront potentiellement l'activité professionnelle future.* » Vanhulle précise que ces consignes s'appuient toujours sur un corps de savoirs déterminés. Mais avant tout, pour que les étudiants entrent dans ces cadres, les curriculums doivent être allégés pour laisser du temps et de l'espace à une démarche de formation.

Une nouvelle réflexion : le rapport de Peretti (1982)

Dans ce contexte de changement, l'urgence est de réfléchir à la formation des personnels de l'Education nationale. C'est l'objectif du Rapport de Peretti²⁵³. En 1982, le rapport qui émane de cette réflexion est considéré, selon le ministère, comme une pièce maîtresse de la fonction enseignante. Les propositions de cette commission apparaissent novatrices pour Terral (1997) car la formation se fonde sur une alternance entre la théorie et la pratique, une carence notée dans le plan de formation de 1979. Ce rapport qui portera son nom propose :

« De substituer aux Ecoles normales et autres lieux de formation, des centres interuniversitaires de formation et de recherche en enseignement dans lesquels serait donnée une formation professionnelle à tous les futurs enseignants qui pourraient y entrer à des niveaux différents, du baccalauréat à la licence. » (Rapport de Peretti, 1982. La formation des personnels de l'Education nationale)

Il constitue, pour Robert et Terral (2000), le document le plus élaboré et le plus complet concernant la formation initiale et permanente des enseignants. En revanche, Imbert (1991, p.78) considère qu'il reste dans une logique traditionnelle. A partir de cette réforme, les Ecoles normales s'apprêtent à devenir des « Instituts Universitaires de Formation des

²⁵² Titre de son ouvrage.

²⁵³ Le ministre Savary demande à André de Peretti, Président de la commission, polytechnicien et docteur en lettres et sciences humaines de réunir une commission dans le but de rédiger un rapport.

Maîtres » (IUFM). Ce rapport propose de mettre l'accent sur la formation continue, les formules d'alternance dans la formation initiale, de créer des instituts responsables de l'ensemble des degrés, fédérant dans un premier temps les différents organismes de formation (Lethierry, 1994). Le premier effet tangible est la mise en place des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) qui consiste à dégager des enseignants de terrain pour de la formation²⁵⁴. Selon de Peretti, il est urgent de renforcer la professionnalisation par l'aménagement, dès le début de la formation, de contacts effectifs avec le métier, c'est-à-dire les stages (Condette, 2007).

« Par le moyen de l'alternance, il faut faire appel à des compléments théoriques relevant aussi bien des disciplines que des sciences de l'éducation dans le cadre d'une méthodologie de formation/recherche sur les pratiques. » (Rapport de Peretti, 1982, La formation des personnels de l'Education nationale)

Programmes

*« Connaissances d'une ou plusieurs disciplines sous les aspects scientifique, historique, épistémologique ; didactique de ce champ de connaissances ; connaissances transversales relevant des **sciences de l'éducation**, de la psychologie et de la sociologie ; connaissances et recherches faisant appel à la conceptualisation des pratiques. » (Rapport de Peretti, 1982, La formation des personnels de l'Education nationale)*

Homogénéisation, décroisement et universitarisation des formations, tels sont donc les grands axes des propositions contenues dans ce rapport. Trousson (1992, p.40) exprime que le souci majeur est de « *former correctement des professionnels de l'acte d'enseignement*. » En outre, la pédagogie, comme lieu de connaissances rudimentaires, évolue et se mue en sciences de l'éducation comme lieu de connaissances scientifiques (Houssaye, 2010, p.162).

L'impulsion d'une réforme de la formation des personnels doit partir, selon les experts réunis par de Peretti, d'un développement et d'une systématisation de la formation continue. Celle-ci permettrait une adaptation du système aux changements des réalités éducatives ainsi qu'une évolution personnelle des enseignants. L'objectif de ce rapport, est bien d'unifier, sans uniformiser, la formation de tous les personnels, y compris ceux du supérieur, en tenant compte de la disparité des statuts sociaux et en insistant sur l'urgence de mettre le recrutement des instituteurs au niveau de celui des professeurs (Robert & Terral, 2000, p.38).

La création des IUFM ne serait donc, selon Prost (1968), que la réalisation enfin possible d'un projet déjà ancien, celui de former les futurs instituteurs et professeurs dans les mêmes instituts. Le retard s'explique en grande partie par la différence du niveau de recrutement. Les instituteurs comme les professeurs doivent obtenir le diplôme de licence²⁵⁵ pour que l'unification de la formation devienne possible. Ce

²⁵⁴ Bulletin officiel 17 juin 1982.

²⁵⁵ Diplôme qui sanctionne un cursus de trois années universitaires.

Rapport de Peretti constitue un moment essentiel dans la redéfinition d'une professionnalité enseignante et introduit des éléments de rupture importants (Terral, 1997, p.186).

5.2. Impact de l'Université (1982-1989)

A travers des discours ministériels en pleine mutation, les programmes sont à nouveau remaniés. Le DEUG, examen universitaire mis en place au moment de la collaboration Ecole normale/Université, subit de nouveaux changements : en 1982, il se transforme en DEUG à dominante. Le ministère « redresse la barre » (George, 1994, p.77) en reconnaissant « les défauts du DEUG. L'Université a encore à dégager une doctrine et à s'adapter en matière de formation des instituteurs » (note du 15 juin 1982). Ce nouveau DEUG comporte un tronc commun de sciences de l'éducation et connaissance du milieu social ; les élèves/instituteurs doivent choisir une ou deux matières enseignées à l'école pour en étudier à la fois les contenus et la didactique.

A partir de **1983**, il faut être titulaire du DEUG et présenter les épreuves suivantes :

« Première série : Une étude de texte littéraire et l'analyse d'une documentation à caractère scientifique.

Deuxième série : Une épreuve d'éducation physique et sportive ; et une épreuve au choix entre l'éducation musicale, l'art plastique ou l'éducation manuelle et technique.

Troisième série : Un entretien avec un jury à partir d'un texte (document ou dossier) portant sur un sujet d'ordre général permettant d'apprécier l'aptitude du candidat à la communication orale.

Epreuve écrite facultative : Traduction d'un texte d'une langue étrangère. » (Bulletin Officiel n°25, 1983. Programme des épreuves au concours de recrutement)

La formation est répartie de la façon suivante et intègre des cours théoriques, des stages, des travaux individuels ou de groupe :

« La première année comporte une période d'observation et de sensibilisation à tous les aspects de la profession d'une durée de six semaines. » (Bulletin Officiel n°6, 1983, article premier. Formation des élèves instituteurs)

« Au cours des deuxièmes et troisièmes années de formation, une partie des enseignements est organisée conjointement par les universités et les Ecoles normales en vue de la préparation du DEUG. » (Bulletin Officiel n°6, 1983, article 5. Formation des élèves/instituteurs)

En **1984**, le dispositif prévoit une formation initiale spécifique pour des recrutements exceptionnels d'instituteurs au niveau DEUG. La durée de formation est réduite à deux ans avec l'obligation d'obtenir le DEUG avant l'entrée en formation (Bulletin Officiel n°43, 1984) ; la formation est alors conçue comme un cycle court à fortes exigences professionnelles. Ce qui permet, grâce à la finalité des Unités de préprofessionnalisation du DEUG, d'assurer une sensibilisation aux métiers d'éducation. En raison de postes de suppléances non créés, une formation par alternance est mise en place au cours de laquelle des

normaliens de première année partagent leur horaire entre l'Ecole normale et la responsabilité d'une classe²⁵⁶. Pendant cette période, les instituteurs stagiaires sont placés sous la tutelle pédagogique de l'inspecteur départemental de l'Education nationale de la circonscription et de conseillers pédagogiques ; ils participent à des stages de formation pédagogique organisés sous la responsabilité de l'Ecole normale. Ces stages, pour George (1994, p.78), deviennent des lieux d'évaluation et d'élaboration du mémoire professionnel ; mais pour Zay (1988, p.192), ces mémoires sont aussi des instruments de formation. Cette formation de 1984, qui inaugure un modèle charnière, est caractérisée par :

- Le recrutement au niveau du DEUG
- La collaboration Ecole normale/Université
- L'intégration théorie et terrain
- L'évaluation par un mémoire pédagogique de recherche.

En **1986**, de nouvelles orientations réorganisent les deux années de formation : les Ecoles normales disposent, sous l'autorité de l'inspection académique, de l'autonomie pour assurer une formation professionnelle. Le DEUG s'acquiert à l'université au cours des deux dernières années d'IUFM. Cette autonomie s'exerce dans le respect des objectifs, du programme et des horaires de chacun des domaines. La formation est mise en œuvre au cours d'activités théoriques et pratiques dont la finalité est professionnelle. Les programmes s'organisent en termes de formation générale complète, régis par un quota horaire défini ; les enseignements disciplinaires sont orientés dans la perspective d'une préparation didactique. Une part importante de la formation est consacrée à l'approche des problèmes concrets liés aux milieux d'exercice du métier et à leurs conséquences pédagogiques.

« L'ensemble des enseignements obligatoires réalisés principalement par les professeurs d'Ecole normale est orienté dans une perspective de préparation professionnelle. » (Circulaire n°86-274, 25 septembre 1986, Mise en œuvre de la formation)

En rupture avec les programmes de 1979, la formation Ecole normale reprend alors ses droits avec 1 890 heures, partagée en plusieurs rubriques :

*« Une formation générale théorique et transversale (389 heures)
Une formation générale pratique (486 heures de stages)
Une formation disciplinaire (795 heures)
Une formation au rôle administratif et social de l'instituteur (120 heures)
Des approfondissements optionnels (100 heures). » (Bulletin officiel, n°23, 1986. Programmes de la formation Ecole Normale)*

La volonté de « rupture délibérée » correspond selon Zay (1988, p.141) à un changement d'orientation sur plusieurs plans : contenus et modalités d'organisation du recrutement, formation et certification. Cette

²⁵⁶ Circulaire du 10 novembre 1981.

rectification de 1986 est comme une sorte de « *restauration transitoire* » ; l'ancrage dans des fins pratiques continue d'être affirmé (Terral, 1997, p.174) de par le recrutement après le DEUG qui redevient spécifique. Cette période de changements est caractérisée par une inflation de textes officiels sur la formation initiale des instituteurs (Condette, 2007). Zay (1988, p.68) appuie ce point de vue en signalant qu'« *entre 1979 et 1985, ont paru trente-huit textes, dont deux décrets, onze arrêtés, quinze circulaires et dix notes de service.* » Lecoindre (1987, p.59) parle de « *jungle institutionnelle* » en précisant qu'il faut la « *patience d'un paléontologue* » pour s'y retrouver.

Depuis leur genèse, les Ecoles normales sont historiquement reconnues pour la diversité de leur fonctionnement. Dans ce tumulte institutionnel, elles servent de « *rouages intermédiaires stabilisateurs.* » (Zay, 1988, p.73)

Ces essais de collaboration avec les universités constituent les éléments annonciateurs des nouveaux Instituts de Formation (IUFM) même si, dans le schéma des programmes de 1986, le lien avec l'université n'existe presque plus. Toutefois, les normaliens insistent sur l'ambivalence de l'université qui est perçue, pour eux, comme le lieu de l'incompétence dans le processus de la formation professionnelle d'un enseignant de terrain (Condette, 2007). Il serait illusoire pour Terral (1997, p.175) de considérer comme « *nulle et non advenue l'expérience, si problématique fût-elle, d'une collaboration Ecole normale/Université.* » On peut en effet parler d'une véritable reprise de l'héritage à travers la préprofessionnalisation mise en place dans les universités en 1985 (p.175).

En **1987**, la formation dure deux ans, elle est organisée selon un horaire lourd et un programme précis qui est découpé en multiples rubriques couvrant toutes les matières de la polyvalence de l'instituteur. Le Diplôme d'Etudes Supérieures d'Instituteur (D.E.S.I.) est attribué en fonction du contrôle continu portant sur toutes les matières, d'un bilan des stages et de quatre épreuves terminales (décret du 5 février 1987).

En regroupant les réformes qui se sont succédé depuis 1968, George (1994, p.79) constate que les Ecoles normales ont vécu dans « *l'hésitation, le changement et le débat.* » Dans cette configuration, Guillot (1998) pense que la naissance des IUFM, attendue depuis longtemps, aurait pu être attribuée à Langevin et Wallon. Dans cette deuxième moitié des années quatre-vingts, nous parvenons à une situation transitoire entre les Ecoles normales et les IUFM. Mais les historiens n'approuvent pas ces changements. Pour Gontard (1963, p.126), « *modifier les Ecoles normales, c'est porter atteinte à de sacro saintes institutions. Hélas, les statues meurent aussi !* » Cette succession de réformes associée aux multiples modifications législatives est à l'origine, d'après Condette (2007, p.246), d'un sentiment profond de perte des repères.

5. 3. Rôle de l'écrit professionnel (1970-1989)

Les pratiques scripturales font partie progressivement des programmes de formation ; les futurs enseignants se retrouvent dans une double logique : se préparer à l'exercice d'une profession par l'acquisition des savoirs mais aussi gérer l'activité professionnelle en utilisant directement ces savoirs. L'écriture est le terrain idéal pour l'affrontement de ces savoirs. En ce sens, l'évolution de la linguistique des années 1970 prend en compte plusieurs dimensions dans l'écrit : la place et l'inscription du scripteur dans le texte, la dimension textuelle et la dimension discursive (Balcou-Debussche, 2004, p.13) ; le scripteur est alors pensé en tant qu'acteur de son devenir (p.13). Le service d'inspection joue un rôle dans l'écriture : d'une part, il confère au maître une reconnaissance professionnelle ; d'autre part, ce statut contrôle la qualité de son savoir à travers des indicateurs écrits : le cahier journal, les répartitions et les préparations. Ces écrits centraux font le lien entre la classe et les éléments matériels de la préparation. Ces indicateurs sont les seules traces écrites entre 1970 et 1984, de précieux outils qui passent par la mise en œuvre de « *conduites cognitives comme la mise à distance ou la décontextualisation.* » (Bautier, 1995, p.136) Nous touchons une période dans laquelle les programmes sont remaniés et le modèle normal aussi.

A partir de 1984, le mémoire est réintroduit dans le plan de formation, il est à construire sur l'ensemble du cursus. Il vise à articuler le contrôle sommatif des résultats et l'évaluation formative fondée sur l'appréciation des valeurs ; cette épreuve d'écriture met l'apprenant en situation de juger lui-même de ses acquis (Zay, 1988, p.192). Cet écrit est donc une occasion d'aider l'instituteur/stagiaire à faire le point sur des problèmes clés de la formation ; c'est aussi un fructueux moyen de dialogue entre l'auteur et le directeur de mémoire en vue d'une soutenance. Ces écrits sont, pour le stagiaire, l'opportunité de mener un projet personnel en s'associant au projet des écoles. Toutefois, la recherche est conçue comme une activité d'apprentissage en soi et aucune articulation n'est prévue avec le mémoire relève Zay (1988, p.192). C'est à l'apprenant de faire seul ses différentes expériences. La difficulté pour passer de l'oral à l'écrit dans ce type d'écrit réside dans le fait qu'il s'agit d'une réflexion sur soi, à travers l'analyse de ses choix pédagogiques et didactiques (Bautier & Rochex, 1998). Pour Zay (1988), c'est somme toute une innovation qui vise à adapter la formation à une meilleure prise en compte des nécessités du terrain. Comme le rappelle Goody (1986), l'écriture expose et découpe le réel dans une communication différée, elle fige donc les mots et les arguments en même temps qu'elle permet de les analyser.

Bermejo-Zamacoma et Baudoux (1985)²⁵⁷ relèvent deux traits dominants dans ces mémoires : ils s'inscrivent dans une perspective thématique liée à la détermination d'une problématique et les sujets sont basés sur les contenus disciplinaires. Le mémoire pédagogique de recherche joue ainsi un rôle moteur (Bermejo-Zamacoma & Baudoux, 1985, p.85), il enclenche un processus d'auto-formation et d'auto-évaluation du trajet de formation (p.87).

Dans le prolongement de ce mémoire de recherche, un autre écrit est mentionné dans le rapport Bancel (1989)²⁵⁸, le mémoire de fin de scolarité. Il en est fait état dans le chapitre II intitulé : « Comment articuler connaissances pratiques et connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles ? » Le cadrage se situe dans le paragraphe de la professionnalisation :

Professionnalisation/Stages en entreprise

« Pour faciliter l'articulation entre les expériences et les activités pratiques des étudiants sur le terrain et les apports théoriques, les étudiants devraient disposer de fiches d'observation et de livres de bord où ils noteraient les difficultés qu'ils observent ou qu'ils rencontrent, les acquisitions qui leur paraissent nécessaires pour y faire face et les ressources formatives dont ils disposent.

De leur côté, les formateurs de l'IUFM devront s'efforcer d'adapter constamment leurs interventions aux observations effectuées par les étudiants sur le terrain. Ils veilleront également à ce que toute acquisition théorique soit confrontée à une expérience pratique.

*La rédaction d'un **mémoire** centré sur une question disciplinaire, didactique ou éducative constituera une première initiation à la formation à et par la recherche. Ce travail sera pris en compte dans la validation des acquis des étudiants. » (Rapport Bancel, 1989)*

Il se place à l'articulation de la théorie et de la pratique, il concerne une « question disciplinaire, didactique ou éducative ». Il poursuit les objectifs du mémoire de recherche de 1984 car il est en lien avec la formation « à et par la recherche ». A ce niveau, l'écriture peut jouer un rôle structurant dans la construction des connaissances et de soi (Vanhulle, 2009, p.6).

Pour Zay (1988, p.195), ces mémoires axés sur la recherche, renforcent la cohérence de l'ensemble de la formation, jouant un rôle intégrateur entre la théorie et la pratique. Ne s'agit-il pas d'écrire pour apprendre et comprendre plus que d'apprendre à écrire (Blanchard-Laville & Fablet, 2003) ? Cette question est au cœur de notre étude et de l'écrit en tant qu'outil dans la formation. Thyron et Dufays (2004, p.24) appuient l'idée que l'écriture constitue un médium privilégié d'une réflexion professionnelle.

²⁵⁷ Bermejo-Zamacoma et Baudoux mènent une étude sur les mémoires de 1984 (Evaluation de notre projet de formation intitulé vers une pédagogie de formation).

²⁵⁸ Ce rapport est rédigé par le recteur Bancel sur la création des IUFM, remis au ministre Jospin le 10 octobre 1989.

5.3.1. Analyse des mémoires d'Ecole normale (1985-1987) : rapports de stages

C'est le plan de formation de 1984 qui donne un nouvel essor au mémoire de formation et à l'écrit. Il est réintroduit sous la forme d'une épreuve d'analyse de situations pédagogiques et prévoit une soutenance en contrôle terminal. Il est présenté comme :

« Un élément essentiel de la formation qui s'élabore tout au long des deux années de stage. Son élaboration doit développer, chez l'instituteur stagiaire, les capacités d'observation du milieu scolaire, de réflexion sur sa pratique et sur son implication dans l'acte éducatif. Le mémoire constitue une approche modeste des démarches de recherche-action. » (Plan de formation 1984. Mémoire de formation)

A travers ces modalités, « observation, réflexion, implication », le mémoire s'inscrit dans la démarche d'une capacité réflexive qui suppose d'enclencher un processus de production de savoir. L'analyse des mémoires ci-après montre comment les savoirs peuvent se dire et s'écrire, en un mot se transcrire.

Description et traitement du corpus

Le corpus est constitué de 20 mémoires (1985-1987) issus de l'Ecole normale d'Avignon. D'après les dates de l'échantillon, ils sont antérieurs au rapport Bancel de 1989, ils suivent donc le cadrage des mémoires pédagogiques de recherche de 1984.

Il s'agit d'extraire les éléments que nous considérons comme des savoirs dans notre hypothèse de travail : les thèmes qui induisent les contenus d'enseignement, les savoirs issus du cadrage officiel, des concepts théoriques et ceux liés à la pratique. La lecture de chaque document permet de dégager les premiers critères qui déterminent la structure de ce type d'écrit, indispensable pour l'analyse.

STRUCTURE

Les mémoires d'Ecole normale contiennent entre 30 et 50 pages ; ils peuvent être dactylographiés ou écrits à la main. Ils décrivent généralement une observation de pratique ou bien abordent un thème très général en relation avec l'éducation ou le développement de l'enfant (mémoire n°6 : « *Genèse et évolution du dessin du bonhomme* »). Ils sont souvent constitués de photographies de classe, de productions d'élèves, de pages de manuels ; c'est ce qui les caractérise. L'organisation qui a été dégagée de ces 20 mémoires est la suivante : sommaire, introduction, partie théorique, partie pratique, conclusion, bibliographie, annexes.

Dans l'ensemble, ces écrits respectent l'organisation officielle. Nous trouvons des parties théoriques et pratiques mêlées en une seule ; ou bien des descriptions sous forme d'enquête. C'est le cas pour le thème des jumeaux dans le mémoire n°13 « *L'approche institutionnelle de l'école auprès des enfants issus d'une naissance multiple* ». Globalement, ces

documents font apparaître dans la partie théorique les courants de l'apprentissage et dans la partie pratique des descriptions précises du déroulement de la classe.

LES SAVOIRS

Savoirs de l'institution

Nous étudions d'abord le rapport à l'institution. Pour chaque mémoire, nous notons les documents qui citent les instructions officielles et repérons leur place.

Résultats

8 mémoires sur 20 soit **40%**

La répartition des citations est équilibrée entre les deux parties, théorique et pratique. Les instructions officielles sont citées indifféremment dans ces deux parties, elles servent d'appui pour étayer un fondement théorique ou une séquence d'apprentissage.

« L'informatique est un phénomène social et culturel que l'école est appelée à intégrer activement. » Circulaire du ministre Chevènement, 1986. (n°5, p.5) « Les textes disent que le maître engage l'élève à oser écrire, avec confiance et liberté, dans le jeu et dans l'exercice, seul ou avec ses camarades. » Programmes et instructions, 1985, p.26. (n°9, p.21)

Le mémoire n°5 introduit la circulaire dans la partie théorique pour montrer l'intérêt suscité par le ministère de l'Education nationale avant d'exposer ses motivations personnelles. Le mémoire n°9 annonce en préambule de la partie pratique les enjeux institutionnels de l'écriture avant de présenter une séance d'expression écrite.

Cependant la fréquence des citations est irrégulière comme le montre le tableau ci-dessous. Nous avons sélectionné les 8 mémoires contenant des textes officiels, soit dans la partie pratique soit dans la partie théorique.

Tableau 28. Présence des instructions officielles (IO) : mémoires d'Ecole normale

Titres des mémoires d'Ecole normale	IO dans la théorie	IO dans la pratique
N°1 Comment susciter le lire chez les tout petits ?	0	2
N°5 Etude des comportements des enfants de maternelle face à l'ordinateur	4	0
N°8 Etudier le tiers monde à l'école. Pourquoi ? Comment ?	11	0
N°9 Imagination, créativité, école	0	3
N°10 Quand l'enfant rencontre la musique	0	1
N°12 La danse à l'école	3	0
N°14 Rencontre avec le livre	0	2
N°17 De la lutte contre le racisme à une éducation interculturelle	1	0

Nous constatons que le mémoire n°8 cite 11 fois les instructions officielles : l'étudiant s'appuie à plusieurs reprises sur les programmes d'instruction civique et d'histoire/géographie de 1984. Son but est de connaître les textes pour en faire le lien avec son sujet (le tiers monde) : *« pour élargir la conscience des jeunes envers les préoccupations du monde actuel. »* (n°8 p.18) En outre, les objectifs sont largement détaillés sur plusieurs pages (pp.23-31). En revanche, dans les autres mémoires, la fréquence des citations se situe entre 1 et 4 références. Nous relevons une pertinence même lorsqu'il s'agit d'une seule référence car celle-ci est significative pour l'ensemble du document. En effet, elle peut être représentée sur une ou plusieurs pages. Le mémoire n°11 présente les instructions officielles de 1985 en donnant la nature et les objectifs des disciplines qui servent à traiter le sujet de l'éducation interculturelle :

Français *« Il convient que la pratique de l'oral ait toujours pour effet d'accroître simultanément la facilité et la qualité de l'expression... »* (p.33) **Histoire et géographie** *« Ses enseignements participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale, il peut ainsi apprécier l'apport des autres cultures... »* (p.33) **Education civique** *« Eminemment morale, elle développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République. »* (p.34) **Education artistique** *« L'enfant écoute, analyse et apprend à aimer des œuvres d'époque et de cultures diverses. »* (p.34) **Arts plastiques** *« D'une manière générale, cet enseignement a pour objet d'aider l'élève à se constituer une première culture artistique. »* (p.34)

Buts de l'EPS (danse) *« A l'école élémentaire, l'action doit tendre vers certains objectifs prioritaires : le développement des aptitudes physiques et des qualités foncières, la disponibilité corporelle, la participation à*

l'éducation sanitaire, la préparation à la vie de loisirs. » (SO de 1980). (n°12, pp.10-11) « Voici ce que disent les instructions officielles concernant la lecture, l'écrit en général en classes maternelles : Habitué dès la petite section aux albums et aux livres puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par le maître, les enfants ne cessent de conquérir la lecture. » (n°1, p.15) La date des textes officiels n'est pas précisée.

A travers cette écriture, l'élève/maître donne à voir son rapport aux textes de la communauté enseignante : « *révérence obligée face aux textes officiels* » (Delcambre, 2003, p.43) qui constituent un réel support. Les références concernent plusieurs sources : les instructions officielles de 1980, les programmes de 1984/1985, la circulaire ministérielle de 1986. L'utilisation faite dans ces mémoires montre que citer les instructions officielles permet de rejoindre une autorité incontestable. Elle témoigne également que le futur professionnel doit connaître les programmes et le cadre dans lequel il se destine à exercer. L'usage de ces citations correspond à des prescriptions qui renvoient à des exigences scientifiques. Guigue-Durning (1995, p.114) précise que cette référence à la norme permet à l'auteur de marquer clairement sa place dans le processus cumulatif du savoir. Ces mémoires n'utilisent les instructions officielles qu'à 40% mais à partir du moment où elles sont citées, les étudiants franchissent une nouvelle étape du « *déploiement de la logique de l'écrit* » (Goody, 1986, p.198).

Savoirs liés aux concepts théoriques

Nous partons des thèmes, issus des titres de chaque document, car ils renseignent sur la variété des sujets abordés. D'après l'analyse des titres, nous cherchons à savoir à quels types de contenus, disciplinaires (contenus d'enseignement) ou transversaux, ces thèmes sont rattachés. L'objectif de cette manipulation est double : dégager le ou les contenus dominants ; établir les liens de ces contenus avec la formation et les savoirs.

Répertorier tous les titres des mémoires est la première opération qui permet de recenser les différents sujets et d'analyser leur formulation. Les titres nous informent précisément sur le sujet ; le tableau 26 ci-dessous en montre la variété. Nous trouvons en général des phrases nominales et quelques sujets à la forme interrogative (3 sur 20) ; cette tournure place le scripteur en position de questionnement à propos de sa future pratique. Aussi, des thèmes peuvent ne pas avoir de lien direct avec les situations pédagogiques courantes : « *L'approche institutionnelle de l'école auprès des enfants issus d'une naissance multiple* » (n°13) « *De la lutte contre le racisme à une éducation interculturelle* » (n°17) ou encore « *La scolarisation des enfants tziganes.* » (n°11) Mais les titres sont assez explicites dans leur terminologie : « *Le conte en classes d'apprentissages : Comprendre/reproduire* » (n°4) « *Etude des comportements des enfants de*

maternelle face à l'ordinateur» (n°5) « L'adresse au lancer se retrouve-t-elle dans d'autres activités de l'école élémentaire ?» (n°15)

Tableau 26. Titres des mémoires d'Ecole normale 1985-1987

N°	Titres des mémoires d'Ecole normale
1	Comment susciter le vouloir lire chez les tout petits ?
2	La maquette de la cour de l'école.
3	La pratique de l'activité graphique en moyenne section de maternelle.
4	Le conte en classes d'apprentissage : Comprendre/reproduire.
5	Etude des comportements des enfants de maternelle face à l'ordinateur.
6	Genèse et évolution du dessin du bonhomme.
7	L'enfant et le livre.
8	Etudier le tiers monde à l'école. Pourquoi ? Comment ?
9	Imagination, créativité, école.
10	Quand l'enfant rencontre la musique.
11	La scolarisation des enfants tziganes.
12	La danse à l'école.
13	L'approche institutionnelle de l'école auprès des enfants issus d'une naissance multiple.
14	Rencontre avec le livre.
15	L'adresse au lancer se retrouve-t-elle dans d'autres activités de l'école élémentaire ?
16	Vers une pédagogie de l'image.
17	De la lutte contre le racisme à une éducation interculturelle.
18	L'informatique et le développement de la pensée logique.
19	L'éveil musical chez les 4/7 ans.
20	Le journal scolaire à l'école maternelle.

Le choix du thème est une étape importante dans l'élaboration de l'écrit. Il détermine la délimitation du sujet ainsi que sa construction. Il se fait à partir d'une question pédagogique ou didactique mais provient aussi de la motivation du stagiaire. En général, ces motivations sont exposées en introduction des mémoires. Pour cet échantillon, les questions traitées relèvent soit du développement de l'enfant soit de questions rencontrées lors d'observations faites sur le terrain. Le tableau des titres ci-dessus permet d'établir une classification des contenus (tableau 27) ; celle-ci donne un regard sur les savoirs transmis par la formation.

Tableau 27. Répartition des contenus : mémoires d'Ecole normale

MEMOIRES D'ECOLE NORMALE		
Contenus disciplinaires	EPS	2
	Français (lecture)	4
	Education musicale	2
Total contenus disciplinaires : 8		
Contenus transversaux	La maternelle	4
	La maquette de la cour de l'école	1
	La créativité	1
	Les naissances multiples	1
	L'éducation interculturelle	3
	L'informatique	2
Total contenus transversaux : 12		
Total		20

Sur 20 mémoires, 12 concernent des thèmes transversaux très variés qui sont en relation avec la maternelle, des phénomènes de société interculturels (la scolarisation des enfants tziganes, l'étude du tiers monde) et diverses préoccupations pédagogiques (la créativité, l'informatique, le plan de l'école). Les contenus dominants sont les contenus transversaux (60%), choisis majoritairement, probablement à partir des situations de stage.

A partir de ces thèmes, nous avons une représentation plus précise des contenus et pouvons rentrer dans l'analyse des savoirs. Pour chaque mémoire, nous relevons les documents qui citent les auteurs dans le corps du document²⁵⁹. Nous partons du point de vue de Guigue-Durning (1995, p.158) qui considère la « *théorisation comme l'intégration de passages provenant d'écrits appartenant au patrimoine scientifique ou culturel.* »

Résultats

16 mémoires sur 20 soit **80%**.

La démarche d'élaboration du mémoire d'Ecole normale passe par l'appropriation des contenus de formation et par la lecture d'auteurs. Les théories sont effectivement lisibles dans chaque document mais ne sont pas souvent mises en relation avec leurs auteurs. C'est au regard de la bibliographie, présente dans chaque mémoire, que nous pouvons faire ce

²⁵⁹ De la même façon que pour les instructions officielles, lorsque les auteurs sont mentionnés une fois, c'est toute leur théorie qui est référencée, d'où l'importance de le prendre en compte.

constat. Ecrire le nom d'un auteur attribue une forme particulière au discours : « *le nom propre suffit à donner sens à la présence de la citation, mais aussi on peut y voir une façon de contrebalancer la personnalisation et l'individualisation des savoirs suggérés.* » (Guigue-Durning, 1998, p.117) Ces savoirs apparaissent de différentes façons : sous la forme de citations, de références à des courants théoriques ou de théorie concernant l'activité.

Bettelheim donne l'explication suivante : « *Les mythes mettent en scène des personnalités idéales qui agissent selon les exigences du surmoi, tandis que les contes de fée dépeignent une intégration du moi qui permet une satisfaction convenable des désirs du ça.* » (n°9, p.11)

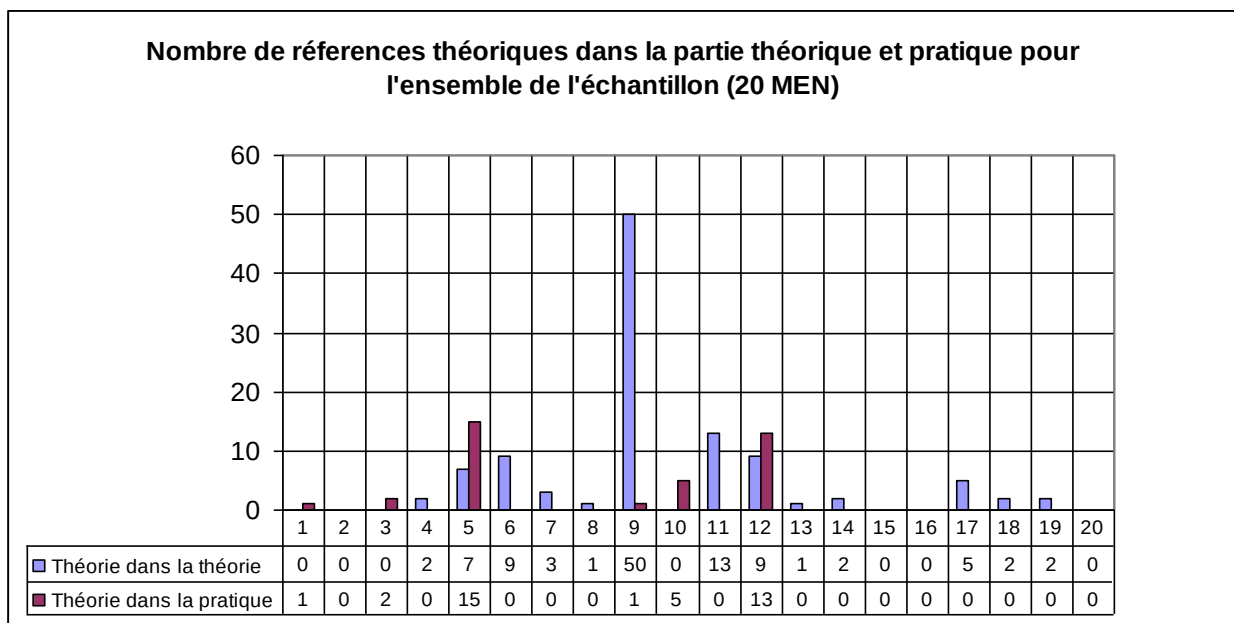
Wallon : « *Le goût de la fiction est une première étape de l'esprit qui surmonte le concret.* » (n°9, p.6) « *Pour Wallon, le moi naissant de l'enfant est d'abord corporel.* » (n°6, p.12) « *Logo, le langage informatique a été mis au point par Papert (1960) et l'idée centrale est que l'enfant acquiert la technique de l'outil informatique.* » (n°5, p.10)

Pour **Paul Hazard** : « *Plaisirs et jeux de l'enfant toujours les mêmes, sans cesse nouveaux, mais un autre domaine reste à explorer, celui du livre.* » (n°7, p.2) « *Dans le lancer, il se retrouve dans un espace orienté à partir de son corps. A ce stade, il prend conscience de l'espace euclidien (Piaget).* » (n°15, p.18)

Les citations ont des rôles différents selon leur utilisation. Elles peuvent donner lieu à un commentaire, comme dans le mémoire n°9 où l'étudiant montre comment le récit en CM2 permet un rapport plus riche avec le réel en étayant son raisonnement par une citation de Wallon. Elles peuvent aussi seulement être annoncées en préliminaire, c'est le cas du mémoire n°7. Dans le mémoire n°15, la théorie développée est celle du lancer en EPS, elle permet de présenter le savoir théorique de l'activité. Les citations, pour Guigue-Durning (1998), donnent un nouvel élan à l'écrit qui conduit à une restructuration.

La présence des auteurs est importante sur l'échantillon global mais la fréquence montre que seuls certains mémoires en font une utilisation massive (5 mémoires citent 7 auteurs et plus) ; le graphique ci-dessous (figure 6) montre bien cette disparité. L'utilisation se doit d'être rigoureuse car lorsqu'un mémoire est submergé de citations, « *le texte n'est qu'intertextualité ou répétition.* » (Guigue-Durning, 1995, p.108) Le mémoire n°9 « *Imagination, créativité, école* » utilise à lui seul 51 références ; dans ce sujet le stagiaire développe en partie théorique les concepts de l'évolution de l'enfant, ce qui explique les nombreuses références à Piaget, Bettelheim, Bachelard (et d'autres). Le mémoire n°11 « *La scolarisation des enfants tsiganes* » cite 13 références théoriques car il utilise aussi bien les auteurs du développement de l'enfant (Piaget, Claparède, Chateau) que des revues sur le monde tsigane (exemple : étude tsigane, 1987).

Figure 6. Graphique du nombre de références à des auteurs : mémoires d'Ecole normale (20 MEN)



Analyse de la fréquence des auteurs

Résultats : partie théorique

- 1 mémoire comporte 50 références
- 1 mémoire comporte 13 références
- 2 mémoires comportent 9 références
- 9 mémoires comportent entre et 1 et 7 références aux auteurs.
- 13 mémoires comportent au moins une référence, soit **65%**

Résultats : partie pratique

- 1 mémoire comporte 15 références
- 1 mémoire comporte 13 références
- 4 mémoires comportent entre 1 et 5 références aux auteurs
- 6 mémoires comportent au moins une référence, soit **30%**

Les auteurs sont davantage cités dans la partie théorique (65%) que dans la partie pratique (30%). D'après les exemples relevés, nous constatons que les stagiaires se servent des auteurs pour développer les théories de l'éducation. Ils mettent en place ainsi une argumentation qui requiert « *une méthode de pensée structurée : comprendre les arguments des autres, les devancer, y réagir.* » (Guigue-Durning, 1998, p.68) Cependant, certains mémoires font état de ces théories de façon générale mais sans mentionner les auteurs ni dans le corps du texte ni en bibliographie. Cela témoigne certes, d'une connaissance des auteurs, en revanche d'une écriture citationnelle pas encore assez développée.

Quel rôle jouent les savoirs théoriques dans la séquence pédagogique ? D'après ces résultats, 6 mémoires contiennent au moins une référence théorique dans la situation pédagogique. Comment ces références sont-elles organisées et utilisées ?

« Au cours d'une séance, les enfants ont décidé d'établir des règles concernant la vie de la classe. Ils ont donc utilisé un codage pour communiquer. Mais ils se sont rendu compte que ce codage ne pourrait pas être compris par quelqu'un d'extérieur à la classe ; il était limitatif. Pour cette expérience, j'ai fait référence à Nicole de Gaussois (Images et codes). » (n°1, p.6) « Dans cette séance, l'intérêt de ce logiciel n'est pas que les enfants apprennent les 36 mots/dessins mais qu'ils découvrent par eux-mêmes que l'écrit, c'est avant tout du sens. Lire, c'est percevoir directement des significations selon Hébrard (1977). » (n°5, p.36) « On fait écouter une séquence de cinq bruits familiers au magnétophone à 22 enfants de CE1. On fait remplir un tableau aux enfants. On assiste à un travail d'intentionnalisation de l'écoute. Le silence est un élément de la musique le plus riche en potentiel dit Schaefer. » (n°10, p.16) « Pour présenter la séance, nous mettons en évidence l'intérêt d'opérationnaliser les objectifs afin d'évaluer les réponses des élèves (Maccario). » (n°12, p.34) « Mes fiches d'activités graphiques comportent quatre phases dans le déroulement (modèle inspiré de Talami) : la mise en train, les jeux libres, l'occupation de l'espace réel, le retour au calme. » (n°3, p.32)

Ces exemples montrent que les étudiants s'appuient sur des auteurs pour étayer la situation pédagogique (n°1, 5, 10) ou se servent des théories des auteurs pour rédiger une séance (n°12, 3). Ils établissent ainsi un lien entre la théorie sur l'activité et l'observation de la pratique. Pratique et théorie sont alors indissociables car la réflexion de terrain conduit le futur enseignant à utiliser des éléments théoriques susceptibles de l'éclairer sur les décalages prévu/réalisé. Cet exercice est difficilement maîtrisable car l'écriture se fait majoritairement à partir de l'observation. Dans le cas de ces mémoires, écrire n'est pas seulement une activité d'expression mais comme le souligne Delcambre (2003, p.41) « une activité d'élaboration de contenus partiellement imprévus ou inédits pour le scripteur. »

Dans la forme, les guillemets ne sont pas mis systématiquement pour les citations et les années de parution d'auteurs sont rarement mentionnées. Pourtant, les guillemets jouent un rôle important selon Guigue-Durning (1995, p.122), « ils marquent l'existence d'un matériau avec lequel il y a confrontation. Ce n'est plus la citation qui prime, c'est le travail qui s'expose dans le texte. »

Savoirs de la pratique

Nous recherchons quel type de situation pédagogique les étudiants privilégient dans les mémoires. Nous distinguons trois cas : la situation vécue prise en charge par l'élève/maître ; la situation observée et relatée par l'élève/maître ; l'alternance des deux situations.

Résultats

- 7 mémoires rendent compte d'une situation vécue (35%)
- 13 mémoires rendent compte d'une situation observée (65%)
- 4 mémoires rendent compte d'une situation observée/vécue (20%)

Ces résultats montrent que c'est l'observation de pratique qui est la dominante utilisée par les étudiants pour rédiger leur écrit (65%). Dans la situation observée, l'étudiant met en place un processus de recueil d'informations à propos de la situation à considérer. Pour que l'observation soit ciblée, selon Postic (1977), elle a besoin de s'attacher à des situations circonscrites, dans l'ensemble du fonctionnement de la classe. La façon de restituer l'écrit est différente d'après les exemples suivants.

Toute la situation est décrite : « *Nous allons écrire un conte, il faut que ce soit une belle histoire. Tu crois qu'on saura faire ? Est-ce qu'il faut que ce soit long ?* » (n°4, p.20) La situation observée est relatée telle qu'elle est vue : « *les élèves sont assis en rond et la séquence commence par une écoute de bruits enregistrés. Ils se succèdent et forment un rébus (...). Alors, la devinette les anime (...). Les enfants s'approprient cette musique de bruits.* » (n°10, p.30) Une démarche pédagogique est présentée en différentes phases. « *Activation : disposer dans la salle tous les objets disponibles (...) Exploration : les yeux fermés, passer d'un objet à l'autre (...) Création : construire un espace avec les objets et inventer une histoire.* » (n°12, p.64) Pour intégrer toutes les cultures dans une même classe, la séance propose des objectifs pluridisciplinaires : « *Géographie : connaître quelques chiffres sur l'immigration ; repérer différentes régions sur une carte. Mathématiques : savoir lire un graphique. Vocabulaire : connaître les mots immigration / émigration.* » (n°17, p.44) Il s'agit d'une expérience pédagogique relatée : « *Hypothèse : le but de cette expérience est de vérifier si l'adresse au lancer est transférable dans les autres matières.* » (p.22). Plusieurs séances sont décrites : « *But : comparaison de lancers d'objets légers. Consigne : lancer un sac de graines dans un cerceau. Constat : déplacer la cible.* » (n°15, p.24) Plusieurs séances sont relatées. « *Préparation de la séance : discussion avec les élèves. Objectif : approfondir la première lecture. Proposition : bande dessinée ou affiche. Prolongement : établir collectivement un projet de présentation.* » (n°7, p.30)

Ces situations relatées par observation se traduisent différemment : mise en récit des éléments observés (tous), protocoles (n°4, 10) composés de remarques d'élèves et de commentaires de l'enseignant ou encore par transcriptions d'une séance (n°12, 17, 15, 7).

En relatant par observation, les étudiants utilisent un vocabulaire pédagogique : « objectifs », « prolongement », « exploration », « constat ». C'est ici la référence à Hameline (1979), modèle de la pédagogie par objectifs, qui préconise la détermination des objectifs prioritaires. La difficulté de l'observation réside dans la définition des critères à observer : quels sont les gestes du métier à repérer ? Pour Jorro (2002, p.40), il s'agit de « *gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier.* » En tant qu'observation, l'écrit est ici un « *processus d'expérimentation de la pratique qui contribue à une meilleure connaissance de ce que fait le praticien* » (Nadot, 2003, p.63).

A travers ces résultats, la finalité de la formation est de transmettre aux futurs enseignants des outils pour planifier les séances par écrit. Connaître, savoir utiliser et manifester un regard critique sur les outils d'enseignement (manuels, revues spécialisées, nouvelles technologies éducatives, aides pédagogiques) constituent des conditions pour que le futur enseignant ait les moyens d'une amélioration continue de ses compétences. Ainsi, la rédaction d'une séance et sa planification font partie de ces compétences. La planification est une activité centrale, elle porte en d'autres termes sur ce qui se passe avant la leçon, pendant la leçon et après la leçon. Mais observer une séquence en classe implique savoir recueillir toutes les informations : celles qui ont lieu mais aussi celles qui n'ont pas lieu. Postic (1977) ajoute qu'observer, c'est construire. Pour planifier sa séance, l'étudiant doit formuler ce qu'il observe en termes de stratégies.

Puisque tous les manuscrits rendent compte d'une situation pédagogique, qu'elle soit observée, vécue ou mixte, nous pouvons interroger les mémoires sur le rôle réflexif de l'écriture dans l'analyse de la pratique. L'activité réflexive est en effet liée à l'écriture. Prendre ainsi l'habitude de réfléchir par écrit est garant d'une croissance régulière du professionnalisme (Tochon, 2002, p.4). L'étudiant peut analyser les situations qu'il rencontre, prendre de la distance par la conceptualisation de ces situations. Dans cette démarche, le futur enseignant interroge ses pratiques et passe d'une pratique intuitive à une pratique réfléchie (Schön, 1996).

Est-ce que les mémoires présentent une analyse de ces situations pédagogiques ?

Compte tenu de la variété des rendus de situations, il existe de fait une variété dans les analyses. Cette phase est difficilement repérable dans les mémoires car elle n'est pas toujours annoncée par un paragraphe, elle est souvent intégrée dans le récit.

Résultats :

18 mémoires analysent la situation pédagogique (90%)

Conclusion générale: « *Je pense être parvenue à faire acquérir certaines notions aux enfants mais j'aurai dû me contenter de travailler avec une seule classe.* » (n°4, p.36) **Conclusion de séance :** « *La présentation de cette œuvre littéraire a eu des résultats durables. Pendant*

trois semaines, ils ont travaillé sur les tambours. » (n°7, p.35)

Observation de séance : *« La discussion a été trop longue, nous n'avons pas eu le temps de mettre en place le projet de présentation. »*

(n°7, p.38) **Bilan de séance :** *« Je pense que ce que j'ai demandé aux enfants était trop difficile, il aurait mieux valu introduire une situation plus naturelle. »* (n°6, p.57)

Analyse de séance : *« Au cours de ces séances d'observation des gens du voyage, nous avons pu mettre en place une pédagogie de la valorisation. »* (n°11, p.32)

Constat : *« Malgré la tendance féminine de l'exercice (tissage), les garçons ont obtenu d'aussi bons résultats que les filles. »* (n°15, p.33)

Globalement, l'analyse est présente dans la majorité des mémoires (90%), elle apparaît sous différentes formes : constat ou bilan faisant état des difficultés rencontrées à la suite des séances ou bien réflexion dans la conclusion générale. Ces restitutions écrites sont en général représentées par de brefs passages qui sont peu développés ; cependant ce type d'extraits témoigne bien d'une réflexion sur la pratique même minime. La dimension réflexive est délicate car elle installe l'élève/maître dans une autre temporalité mais pas seulement. Delcambre (2003, p.46) fait remarquer à juste titre que *« le retour réflexif porte aussi sur l'expérience d'écriture. »* D'après ces exemples, les écrits traitent de situations professionnelles dans lesquelles les étudiants mettent en place une démarche réflexive, au sens de Vygotski, en ayant recours à des savoirs issus de courants théoriques (Vanhulle, 2009). En ce sens, ce niveau de réflexivité provoque une modification de la pensée qui enclenche un processus de professionnalisation. Tardif (1993) précise que ces savoirs s'acquièrent et se construisent dans l'action, au contact des phénomènes. L'écriture permet ainsi le retour sur l'expérience, qu'elle soit vécue ou observée.

En résumé, ces mémoires qui privilégient la « situation pédagogique observée » lors des stages traduisent quels enjeux : représentent-ils des outils de formation ou sont-ils des outils de professionnalisation ? Dans cette situation observée, les étudiants utilisent essentiellement le récit mis sous la forme d'expériences relatées, de descriptions ou de protocoles ; ces écrits s'apparentent à des rapports de stages. Cifali (1997) considère le récit comme un espace difficile de théorisation des pratiques. Pour Champy-Remoussenard (2003, p.36) aussi, ces écrits sont loin de retranscrire des situations réelles. Pourtant, nous retrouvons dans les récits un vocabulaire pédagogique ainsi qu'un investissement théorique de la part de l'élève en formation. En effet, *« l'auteur doit conceptualiser, c'est-à-dire s'appuyer sur des théoriciens reconnus »* (Guigue-Durning, 1998, p.112). Ces mémoires donnent à voir une traduction des savoirs pratiques (35% pour la situation vécue) qui se manifestent lors des prises en charge ponctuelles de la classe. Ce travail de formalisation joue un rôle essentiel pour Barbier (2006), il contribue à enrichir les significations que les professionnels accordent à leurs

pratiques. Vanhulle (2009) précise que décrire ou raconter une situation permet de s'en distancer et d'en saisir les normes. Cette distanciation se lit dans la phase d'analyse (90%) qui montre que les étudiants mènent une réflexion à partir des séances observées. C'est dans l'après-coup selon Baillat (2001), que l'écriture peut aider à la conscientisation des actions. En ce sens, faire écrire les enseignants en formation est bénéfique pour Thyron et Dufays (2004, p.6) qui pensent que l'écriture est un moyen de réfléchir sur les pratiques.

Dans une perspective de formation professionnelle, l'écriture peut permettre de passer de la pratique à sa formalisation dans la mesure où la formation en donne les outils. Car recourir en même temps à une pratique discursive et aux savoirs acquis en formation ne s'improvise pas. Dans cette orientation, une écriture qui allie théorisation et description peut être un outil de formation qui se prolonge en outil professionnel pour le métier.

5.4. Synthèse : situation des programmes à la fin des Ecoles normales (1970-1989)

Que conserve-t-on du modèle sacré décrit par Laprèvote (1984) ? Quel héritage gardent les IUFM ? Où se situe la professionnalisation à la frontière des programmes Ecole normale/IUFM ?

Du point de vue de l'institution, la période 1970-1975 est en rupture avec l'ordre traditionnel et les Ecoles normales ne se trouvent plus dans leur installation conquérante (Lethierry, 1994, p.332). Le démarrage des IUFM invite à prendre conscience selon Zay (1988, p.235) que ces instituts n'échappent pas à un « *héritage tributaire de pesanteurs historiques, sociologiques et culturelles.* »

Le tableau 29 présente l'évolution des programmes dans un contexte particulier lié à la fin des Ecoles normales. Nous analysons la professionnalisation de la formation à travers des contenus en pleine mutation.

Tableau 29. Les programmes à la fin des Ecoles normales (1970-1986)

Dates	1979	1983	1984	1986
Programmes des Ecoles normales				
Français	x	x	100 h	150 h
Mathématiques	x	x	100 h	135 h
Histoire / Géographie Sciences / Technologie	x	x	x	190 h
Education civique	x	x	x	120 h
Education artistique	x	x	70 h	100 h
Education physique	x	x	45 h	100 h
Pédagogie	x	x	75 h	55 h
Options			x	100 h
Sciences de l'éducation			x	x
Histoire et sociologie de l'éducation				25 h
Scolarisation des enfants étrangers / Intégration				69 h
Ecole maternelle				70 h
Philosophie de l'éducation	x	x	x	70 h
Psychologie de l'enfant	x	x	x	100 h
Problèmes économiques et sociaux Formation des adultes				80 h
Rôle administratif et social Système éducatif				159 h

Travaux de groupe	x	x		
Stages	Observation (1 ^{ère} année) Sensibilisation (2 ^{ème} année) Responsabilité (3 ^{ème} année) 432 h	Observation et sensibilisation (6 semaines)	Formation en tutelle (2 semaines)	Formation en tutelle (3 semaines) Collège (1 semaine) Responsabilité (8 semaines) 486 h
Recrutement Durée de la formation	Baccalauréat DEUG (30 unités de formation) + 3ans	DEUG (dominantes) + 3ans Formation à l'Ecole normale	DEUG Formation à l'Ecole normale (2ans)	DEUG ou diplôme équivalent à bac+2 Formation à l'Ecole normale (2ans)
Ecrit de formation			Mémoire pédagogique de recherche	Mémoire de fin de scolarité

L'organisation des disciplines est, dans une certaine mesure, le produit de l'histoire, avec des dominantes qui durent, et des nouvelles disciplines qui prennent place (Chervel, 1998, p.40). En outre, une discipline scolaire comporte non seulement les pratiques enseignantes de la classe mais aussi les grandes finalités qui ont présidé à sa constitution. Pour Chervel (2006, p.769), c'est un ensemble « *sinon structuré, du moins organisé.* » Cette évolution se traduit par des faits éducatifs de l'éducation nouvelle qui s'oppose à une longue tradition de l'enseignement fondée sur l'exposition par le maître ou le livre. Ce tableau affiche en effet des nouveautés dans les disciplines, l'organisation en Unités de Formation (UF), la diversité des stages. La formation change, elle devient universitaire. A ce titre, nous indiquons dans ce tableau les modalités de recrutement et la durée de la formation qui passe de trois ans à deux ans entre 1979 et 1989.

Les années 1970 ont apporté une formation approfondie grâce à la psychologie et la philosophie qui font partie des programmes de façon constante. La collaboration avec les universités modifie la nature du dispositif : en 1979 il est fait mention d'Unités de Formation (UF) qui représentent 50 à 70 heures réparties dans les programmes. La professionnalisation des études universitaires est une tendance observable aussi bien en France qu'en Europe.

Les Ecoles normales présentent ainsi une alternance entre théorie et pratique : une formation de type universitaire et une formation centrée sur le travail dans les classes. La variété des stages a pour but de favoriser la découverte des aspects de la réalité quotidienne de l'école et de la vie professionnelle. Ce modèle charnière privilégie l'acquisition active des savoirs et un recrutement universitaire. Il introduit les sciences de l'éducation alors que celles-ci sont reconnues par l'université depuis 1967. Gautherin (2002, p.110) les considère comme une discipline encore incertaine dans leur identité : d'un côté la pédagogie, de l'autre une juxtaposition de sciences sociales (Gautherin, 2002, p.110). L'Ecole normale serait-elle alors la juxtaposition d'une formation théorique sur le modèle universitaire et d'une formation pratique dispensée dans les écoles annexes ? Selon Zay (1988, p.156), elle n'est que le lieu commode de cette juxtaposition, puisque les deux types de formation sont dispensés parallèlement dans le temps.

Les programmes de 1986 (qui durent jusqu'en 1989) apportent une formation plus complète permettant un approfondissement didactique grâce à un élargissement des disciplines et à l'écrit de formation. La notion d'UF revient avec une organisation du temps découpée en heures. L'introduction aux 250 heures de philosophie, sociologie de l'éducation, pédagogie, psychologie générale montre le primat de la théorie sur la pratique. Les objectifs précisent :

« Il s'agit d'offrir aux élèves instituteurs les moyens d'une réflexion à la fois constructive et critique sur les actes pédagogiques particuliers et les pratiques professionnelles effectives qu'ils auront à découvrir et construire dans le cadre des enseignements disciplinaires proprement dits. »
(Circulaire 86-134, 14 mars 1986. Le programme de la formation dispensé dans les Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Bulletin Officiel n°11, 20-03-1986)

Ces nouvelles disciplines sont en continu avec des problèmes de société auxquels le public scolaire peut être confronté. Elles permettront aux futurs jeunes enseignants d'appréhender les différentes situations scolaires. Pour Blanchard-Laville et Fablet (2003, p.167), se former à devenir enseignant implique à la fois de s'approprier des connaissances utiles au métier, d'acquérir des savoir-faire et d'apprendre à analyser des situations.

Nous notons une évolution similaire à l'étranger, liée à un élargissement des disciplines. Au Canada, à partir de 1900, la formation des maîtres se concentre davantage sur les nouvelles disciplines (psychologie de l'éducation, histoire de l'éducation, méthodologie de matières particulières) et les stages. Ces changements visent l'amélioration du statut social des enseignants grâce à l'enseignement de ces nouvelles méthodes (Boote, Wideen, Mayer-Smith, 2004, p.36). En Grande-Bretagne, la recherche en éducation repose sur quatre disciplines : la philosophie, la psychologie, la sociologie et l'histoire. Le débat porte sur le lien théorie-pratique et la pertinence de ces disciplines dans la formation des enseignants (Plaisance & Vergnaud, 2001).

L'évolution de la professionnalisation dans les programmes se lit à travers l'universitarisation de la formation et dans la continuité des cours de pédagogie générale ; ceux-ci sont abordés comme des cours de savoirs qui permettent de trouver les fondements des autres disciplines. C'est à propos de ces savoirs pour enseigner, spécifiques à l'enseignement, que repose en bonne partie la professionnalisation (Bourdoncle, 2000). Dans cette conception, la pédagogie pourrait être élevée au rang des sciences de l'éducation, ayant pour objet les relations qui s'établissent entre les quatre pôles de la relation pédagogique : les élèves, l'enseignant, l'objet d'étude, l'environnement (Léon, 1977, p.15). Ces sciences revalorisent la pédagogie en tant que réflexion sur la pratique éducative. Au sens de Durkheim (1985), c'est une théorie qui vise à éclairer l'action et à construire des programmes d'action.

« Il s'agit généralement de faire comprendre comment toute problématique pédagogique concernant l'école n'a son sens que par rapport à l'accomplissement d'une mission fondamentale d'instruction et d'éducation. » (Circulaire 86-134, 14 mars 1986. Le programme de la formation dispensé dans les Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Bulletin Officiel n°11, 20-03-1986)

L'Ecole normale garde sa spécificité, bien ancrée dans sa mission « d'instruction et d'éducation. » Nous revenons ainsi au rôle idéologique de la pédagogie fondé sur les leçons de morale au 19^e siècle (Zay, 1988, p.78). La « Formation au rôle administratif et social de l'instituteur » (120 h.) rappelle les principes des premières Ecoles normales. Elle a pour rôle le devoir d'instruire en tant que fonctionnaire. Pour Fabre (1994, p.260), la formation implique bien une adaptation à ces normes sociales et culturelles car elle entraîne une quête de sens et une transformation de la personne.

A la lecture de ce tableau, la formation des maîtres s'est développée dans une formation professionnelle ancienne considérée depuis plus d'un

siècle par les pouvoirs publics comme la base d'une adaptation à la société. Elle est marquée par une formation transversale accentuée par des disciplines nouvelles. Les débats portent moins sur les contenus fondamentaux qui se stabilisent mais davantage sur des préoccupations développées par les sciences de l'éducation. Entre l'Ecole normale et l'IUFM, nous assistons à une coupure, d'après Chervel (1998, p.40), entre l'instruction, considérée comme un contenu et la pédagogie qui ne serait que la forme de la transmission de ce contenu. L'analyse de cette période fait ressortir une place importante de la formation pédagogique avec un accent sur les démarches d'analyse. C'est l'idée de Zay (1988, p.141) selon laquelle la formation ne peut s'effectuer qu'à partir d'un travail de recherche ; la pratique est ainsi reprise dans une réflexion. Etant centré sur un problème professionnel, le mémoire tient ce rôle car il instaure un retour réflexif sur l'expérience. Cros (1998, p.131) appuie cette idée selon laquelle le mémoire exige de saisir un acte professionnel, le stagiaire étant obligé dans ce cas de mettre de côté ses représentations initiales en transformant le regard porté sur cette action. Le rôle du formateur est donc d'aider les enseignants à dégager le sens de leur expérience (Zay, 1988, p.141). A travers cette évolution, la formation tente de transmettre des connaissances en articulant la théorie et la pratique.

Ecole normale/IUFM : continuité ou rupture ?

La mise en œuvre du projet de donner à tous les enseignants une formation professionnelle dans une institution commune apparaît en France comme une véritable innovation tant l'idée d'une professionnalité partagée par le premier et second degrés avait été jusque-là l'objet d'un rejet (Robert, 1997). Mais le projet de création des IUFM se place aussi pour Condette (2007, p.300) dans une démarche évolutive qui, depuis 1945, a fait se rapprocher les logiques et exigences universitaires et les nécessités d'une professionnalisation accrue de la formation des enseignants. L'utilisation du terme « professionnalisation » est de plus en plus appliquée en France au monde de l'enseignement depuis les années 1980. La naissance des IUFM, acte fondateur de la formation des maîtres, va inviter à interroger le passé, tant du côté des programmes que du côté des institutions. Est-ce que le glissement Ecole normale/IUFM peut être une garantie de professionnalisation ?



Musée national de l'Ecole de Chartres

Chapitre 6

Les IUFM : un tournant dans la formation des enseignants (1990-2010)

Au vu de l'analyse des Ecoles normales, nous arrivons au moment du bilan pour comprendre la disparition de ces établissements. Quelles raisons ont précipité la chute des Ecoles normales ? Quel modèle ont-elles laissé ?

L'avènement des systèmes politiques démocratiques a fait naître dès le 19^e siècle le besoin de diffuser l'instruction publique. Les Ecoles normales ont donc été explicitement conçues pour éduquer et instruire. Rappelons qu'elles sont nées autour d'un conflit : ou bien former des maîtres sur le terrain en vérifiant leur « vocation », c'est-à-dire leur morale, leur assiduité, leur capacité à assumer leur charge de travail. Ou bien assurer cette formation professionnelle dans des écoles spécialisées, « *une façon de séminaires à forte charge éducative* » (Grandière, 2006, p.171). Nous relevons quelques points forts de ces établissements : l'instruction, caractérisée par le savoir du maître ; la pédagogie, adaptée à la condition réelle de l'exercice de l'instituteur ; les différents types d'écrits demandés tout au long de la formation. La maîtrise de ce modèle pédagogique résulte de la connaissance des disciplines à enseigner et d'une habileté issue de l'expérience pratique (Laprévotte, 1984). Il existe en effet une continuité entre l'Ecole normale où l'on apprend à préparer et à faire des leçons, et la classe où l'on est jugé. L'Ecole normale a fonctionné tant qu'elle a réussi à renforcer l'idée que les normaliens rencontraient en aval, une valorisation de leur choix, et en amont, une institution qui légitimait leur métier. En outre, la double fonction du système de formation a contribué à sa longévité. En effet, elle consistait, d'une part dans la transmission d'un capital scolaire sanctionné par l'obtention d'un titre scolaire (variable selon les réformes) ; d'autre part, dans la transmission d'une formation professionnelle nécessaire à la pratique du métier d'instituteur.

Mais la stabilité ancienne n'est jamais retrouvée et le modèle normalien qui subit de nombreuses réformes brouille la lisibilité des plans de formation (Condette, 2007). Selon Bouyer (2003, p.244), un fait est certain, au cours de leur longue histoire, les Ecoles normales n'ont jamais failli à leur mission. Lecoindre (1987, p.60) pense que les analyses institutionnelles mettent en évidence que les lieux de formation ne peuvent être « *intégralement planifiés et vivent des moments de désorganisation avec des phases d'essais et d'apprentissages.* » Par exemple, Zay (1994, p.409) stipule que l'analyse Ecole normale/Université (1979-1985) n'est pas concluante car la mise en

œuvre de réformes nécessite du temps. Toutefois, au-delà de la tension conflictuelle, « *la relation a été ressentie au fil des années comme une évidente et indispensable complémentarité* » (p.409). Dans cette phase de transition, Condette (2007, p.244) définit trois modèles de formation qui collaborent difficilement : le « *modèle magistral* », représenté par la transmission d'un savoir acquis par la recherche ; le « *modèle professionnel normalien* » qui concerne les recettes pédagogiques ; le « *modèle professionnel psychosociologique* » qui met l'accent entre le praticien et le stagiaire.

Toutes ces positions intermédiaires et ces changements ont conduit les instances politiques à mener une réflexion. Toutefois, les réformes ministérielles ont longuement hésité entre deux types de solutions, la rénovation des Ecoles normales avec l'extension de leur mission au second degré et l'intégration à l'université. Or la loi de 1989 prévoit de placer les IUFM en dehors des universités. Cette hésitation est le reflet des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du plan Langevin-Wallon (Obin, 1991)²⁶⁰, idée confirmée dans le rapport de Peretti (1982) qui décrète la fin des Ecoles normales. Condette (2007, p.273) remonte plus loin dans le temps (séminaires) ; il parle de cheminement historique des instituts de formation qui, malgré des approches divergentes, se rejoignent autour de certaines problématiques et nécessités communes. L'analyse des politiques de formation montre un processus long et sinueux conduisant à la fin des Ecoles normales. Pour Chevallard (2005), c'est un coup de grâce qui fait des ravages dans un public non préparé.

En effet, dans leur création, les IUFM s'avèrent inséparables de l'histoire des réformes. Ces établissements ont été pensés à la fin des années 1980 en référence aux travaux antérieurs²⁶¹. C'est de cette histoire cinquantenaire qu'ils sont issus ; pourtant, les questions soulevées dans les premiers travaux étaient une réponse à des problèmes posés dans les années soixante, pensés et analysés en fonction de l'époque. Prost (1990, p.29) fait remarquer qu'en vingt ans, les années changent et que dans leur avènement, il n'est peut-être même plus sûr que les IUFM répondent à toutes les difficultés de la situation existante. L'une des priorités à la mise en place des IUFM pour professionnaliser la formation est donc de relancer une dynamique de recrutement en élevant le niveau. Ce phénomène se traduit par un changement de statut : passage d'« instituteur » à « professeur des écoles ». Pour atteindre cette priorité, le fonctionnement du système Ecole Normale est modifié pour être finalement remplacé. Il est créé dans chaque académie²⁶² un IUFM chargé d'accueillir les futurs enseignants de toutes disciplines et de tous niveaux d'enseignement ; d'organiser leur formation, commune et différenciée, en collaboration avec les universités²⁶³. Mais ces

²⁶⁰ Texte de juillet 1991, destiné à la formation des équipes de direction des IUFM.

²⁶¹ Langevin-Wallon (1947), Caen (1966), Amiens (1968), Peretti (1982).

²⁶² Modèle de formation expérimenté en 1990-1991 à Lille, Reims et Grenoble et généralisé en 1991 à l'ensemble des académies.

²⁶³ Ayant hérité de plusieurs écoles normales départementales, les IUFM sont dispersés sur différents sites.

Plusieurs conditions convergentes ont permis aux IUFM d'émerger : l'évolution des conceptions du métier d'enseignant des premier et second degrés, le recentrage des Ecoles normales sur leur fonction de formation professionnelle et le statut de recrutement à un niveau universitaire. Deux autres phénomènes ont précipité ce transfert : d'une part, le besoin de recrutement associé à la revalorisation enseignante ; d'autre part, la perception que l'apprentissage du métier par une formation professionnelle devient une nécessité. Ces révolutions pédagogiques successives parviennent à servir de référence pour tenter de professionnaliser les formations (Houssaye, 2010, p.175).

Des textes régissent les missions du futur enseignant en tenant compte du nouveau public recruté à partir de la licence. Ils véhiculent des éléments fondateurs au besoin de créer une véritable institution de formation. Le mot d'ordre de ces textes est la professionnalisation. C'est d'abord la Loi d'Orientation de 1989 qui enclenche la création des IUFM avec l'Education comme priorité nationale (article 1). Elle annonce une organisation du système éducatif et la mise en œuvre d'une professionnalisation des métiers de l'enseignement, objet d'une politique volontariste de l'Etat. Mais, pour Guillot (1998), le terme « professionnalisation » n'est pas clairement défini, ni dans les textes ni dans les discours. Pourtant le rapport annexé à la Loi d'Orientation (1989) préconise de « développer une véritable formation professionnelle » autour de trois objectifs : l'acquisition de connaissances et savoir-faire, nécessaires pour concevoir une situation d'apprentissage ; une connaissance de l'institution scolaire ; l'acquisition de compétences dans les techniques de communication et de l'informatique. Ce rapport fixe le rôle du futur enseignant :

Le rapport du Recteur Bancel (1989), établi à la demande du ministre d'Etat et rédigé par une commission d'experts²⁶⁴, développe une nouvelle

343

conception de la formation des enseignants. Celle-ci est construite autour de problématiques et compétences désormais définies dans une optique professionnelle (Condette, 2007). Ce rapport est composé de trois chapitres :

- I. Les compétences professionnelles et les contenus à enseigner
- II. L'articulation des connaissances pratiques et théoriques
- III. Le métier d'enseignant

Il poursuit le travail de la Commission de Peretti (1982) en déterminant la professionnalité requise pour enseigner. En effet, ce nouveau document indique les axes du processus de professionnalisation à mettre en œuvre. Il envisage l'articulation des deux années de formation en IUFM avec des propositions de modifications dans les contenus des concours de recrutement. Cette commission s'efforce de définir « une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » ayant pour objectif de faire acquérir aux futurs enseignants un savoir universitaire et des compétences (rapport Bancel, 1989).

Une question se pose : quel enseignant forme-t-on ? Question déjà posée auparavant²⁶⁵. Avec le rapport Bancel (1989), s'il n'y a pas révolution il y a bien rupture et volontés d'évolutions accélérées au service de l'émergence d'un nouveau type d'enseignant plus en phase avec les réalités socio-éducatives (Condette, 2007, p.300). Bourdoncle (2000) stipule que le rapport Bancel envisage la professionnalisation via les stages qui permettent aux enseignants l'acquisition d'un savoir-faire en situation réelle ; cette professionnalisation passe par le savoir. Est-ce suffisant ?

Le travail de l'enseignant évolue en raison de la massification et de la démocratisation de l'enseignement ; en parallèle la nécessité de faire évoluer les pratiques pédagogiques aussi. Pour Guillot (1998), ce travail de l'enseignant est reconnu dans sa complexité avec des connaissances relatives à la gestion des apprentissages en lien avec l'expérience ; il semblerait selon elle que dans le rapport Bancel (chapitre I), les savoirs de la pratique ne soient pas intégrés à la revue des compétences. En son état, le rapport de la Commission Bancel laisse subsister de nombreuses interrogations (Guillot, 1998). Pourtant, le chapitre II de ce rapport prévoit une préprofessionnalisation²⁶⁶ au niveau des universités (DEUG et Licence) afin de permettre une orientation plus réfléchie sur les carrières de l'enseignement : histoire de l'enseignement, didactique d'une discipline, stage de découverte. A la fois pratique et théorique, la formation a pour but de faire prendre conscience du travail permanent d'adaptation du métier d'enseignant et de l'évolution constante des savoirs. La Commission adopte le point de vue de l'enseignant efficace caractérisé par sept compétences qui constituent le référent à partir duquel pourra être finalisé l'ensemble des actions de formation initiale et continue :

²⁶⁵ Code Soleil (1923).

²⁶⁶ Rapport du recteur Bancel, 10 octobre 1989, p.14.

*« Organiser un plan d'action pédagogique (programmation de l'enseignement individuellement et en équipe) ;
 Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, c'est à dire essentiellement traduire des savoirs en objectifs d'enseignement adaptés à un public particulier et construire des séquences pertinentes pour les atteindre ;
 Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer, en vérifiant la qualité des acquisitions et en se servant de l'information obtenue pour les possibilités de remédiation ;
 Gérer les phénomènes relationnels de façon à éviter tout parasitage du pédagogique par l'affectif ;
 Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel : toutes techniques qui ne font l'objet d'aucun enseignement mais dont la maîtrise est constamment présumée ;
 Favoriser l'émergence des projets professionnels positifs pour en finir avec l'orientation de l'échec ;
 Travailler avec des partenaires : collègues, administrations, familles et aussi un environnement social et culturel plus large. » (Rapport Bancel, 1989. Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres)*

Ces compétences relèvent explicitement des pédagogies de la maîtrise. L'accent est ainsi centré sur la pratique professionnelle : organisation de situations d'apprentissages et d'un ensemble d'activités scolaires impliquant une différenciation, plus que sur les savoirs eux-mêmes (Robert & Terral, 2000). Chacune de ces compétences met en œuvre trois pôles de connaissances, cela revient à dire un composite de plusieurs savoirs dans l'exercice de chacune des compétences. Dans le cadre d'une professionnalité globale, trois catégories de connaissances s'articulent :

*« Des connaissances liées à l'identité des disciplines, qui renvoient aux savoirs disciplinaires ou académiques ;
 Des connaissances relatives à la gestion des apprentissages, référant à des savoirs pédagogiques généraux, interdisciplinaires, élaborés à partir d'une dialectique entre connaissances théoriques et observation des classes ;
 Des connaissances relatives au système éducatif, qui doivent permettre de mesurer les enjeux philosophiques et politiques présents dans toute action éducative. » (Rapport Bancel, 1989. Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres)*

Pour Guillot (1998, p.44), l'inventaire de ces compétences et pôles de connaissances, n'a d'autre visée que de servir de référence dans la construction des actions proprement dites. En outre, l'ensemble de ces connaissances doit être *« articulé avec des formations pratiques, dans le souci de rester proche des réalités du monde enseignant et de l'exercice professionnel (p.44). »* La maîtrise de ces connaissances passe par le recours aux sciences de l'éducation. Parmi les sept compétences énoncées ci-dessus, aucune n'est complètement nouvelle ; la nouveauté réside plutôt dans l'explicitation, la globalité et la normativité. Par exemple, la septième compétence, *« Travailler avec des partenaires »* continue et précise une tendance déjà présente dans le rapport de Peretti (1982, p.81) qui remarquait entre autre *« qu'à l'avenir, le service d'un éducateur ou d'un enseignant ne devra plus être conçu comme la juxtaposition d'heures disjointes dans des disciplines coupées les unes*

des autres. » En revanche, pour les connaissances relatives au système éducatif, c'est un retour aux sources de l'Ecole normale car il s'agit de revenir sur les valeurs de l'Ecole.

Le Rapport Bancel fait apparaître un terme novateur, celui de « compétence » à acquérir par le futur enseignant. Selon Peyronie (1998, p.25), ces compétences sont déclinées dans des formulations linguistiques en rupture avec le registre « *humaniste traditionnel de la langue de l'enseignement* », dans un langage qui provient plus de la didactique. Elles exigent en effet, une appropriation des savoirs savants de la discipline (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996). Les lignes de ce rapport sont celles de l'expertise et de l'ingénierie de formation. Elles relèvent aussi de la communication et de l'implication professionnelle des enseignants. Pour Condette (2007, p.299), « *face à de telles grilles de compétences et connaissances exigibles des stagiaires, ce sont les modalités mêmes du processus de professionnalisation qui sont à revoir.* » Il considère que l'analyse de pratiques et la formation par alternance (stages) deviennent fondamentales. Est-ce que la professionnalité peut être valorisée à partir des compétences seulement ? Pour Jorro (2002, p.9), c'est l'usage des compétences (référentiels et bilans) qui marque l'approche professionnelle. Pour mettre en avant la professionnalisation, la logique IUFM n'a pas d'autre choix que de recourir à des solutions qui relèvent de la dichotomie théorie/pratique (Imbert, 1991, p.78).

En tant que mutation institutionnelle, la création des IUFM prend donc sa source dans une double et contradictoire exigence. D'une part, elle reprend la revendication ancienne de la création d'un corps unique des maîtres en « universitarisant » la formation et en renforçant les contenus académiques. D'autre part et simultanément, la création des IUFM obéit à la volonté de prendre acte des évolutions majeures du système, de la démocratisation de l'accès à l'école et de la nécessité d'inventer des pratiques susceptibles de faire réussir les élèves. Ce point de vue rejoint en partie une des composantes de la professionnalisation exprimée par Hofstetter et Lussi (2010) à savoir une formation théorique de haut niveau qui intègre une composante scientifique approfondie. Pour Bourdoncle et Gonin-Bolo (1992, p.7), c'est à partir des pôles de convergence et de divergence qu'un nouveau dispositif peut amener un dépassement de clivages pour construire une identité en partie commune. Dans son avènement, un double mouvement caractérise la naissance des IUFM : un mouvement de rupture proclamée à travers l'insistance de vouloir professionnaliser, comme si il n'y avait jamais eu de professionnalisation auparavant (Durkheim, 1938) ; un mouvement plus conservateur qui valorise les savoirs, les stages et les écrits professionnels (Robert & Terral, 2000). Houssaye (2010, p.155) considère ces changements comme une véritable révolution.

Les IUFM sont ainsi créés sur ces compromis, nécessaires pour proposer un projet cohérent en rapport avec le concept de la professionnalisation. Sur quelles bases est construit ce projet ?

L'école et l'environnement social ont changé et les modèles traditionnels ne fonctionnent plus comme avant. L'enseignant ne peut plus enseigner

sans se poser la question du sens des savoirs qu'il transmet. Pour Maroy et Cattonar (2002, p.6), il ne doit pas seulement maîtriser les savoirs mais doit pouvoir les remettre en question. Le but de la professionnalisation visée dans les IUFM est alors de remplacer les manières intuitives par des savoir-faire rationnels (Fabre & Lang, 2000, p.48). Il s'agit de mettre en place un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession (Bourdoncle, 1991, p.75). Ces qualités de discernement pédagogique et d'identité professionnelle intègrent une capacité de réflexion qui peut s'exercer à travers les écrits professionnels. Dans ce contexte, la notion de professionnalisation ne peut plus renvoyer au modèle unique de l'Ecole normale. Il requiert en effet, des enseignants formés, avec des compétences liées aux savoirs et une pratique nourrie par une « *connaissance des ressources et des outils pédagogiques* » (Condette, 2007, p.278).

L'épreuve dite « professionnelle » (première année IUFM) s'inscrit dans l'idée même du discours de professionnalisation globale qui suppose une profonde cohérence entre les deux années de formation. Les IUFM, inspirés par des rapports antérieurs, ont donc pour but de réorganiser les métiers de l'enseignement. La création de ces établissements, peut être considérée pour Condette (2007), comme une nouvelle tentative de conciliation entre les savoirs universitaires et les réalités pratiques du terrain.

6.1. Les points forts de la formation (1990-1991)

La création des IUFM est en fait une réponse au besoin national en matière de formation et entraîne des modifications sur différents plans : objectifs, contenus de formation et structures. Est-ce que cette réponse, inscrite dans une logique académique, est adéquate ?

Ces transformations se révèlent être des axes fondamentaux : la reconsidération des textes officiels, l'organisation des stages et les nouvelles orientations des écrits professionnels. Par son discours, le ministre de l'Education nationale assigne de nouveaux objectifs, en rupture avec les Ecoles normales, et en lien avec les méthodes de travail, les conceptions pédagogiques et les connaissances.

« Le savoir évolue, les publics scolaires se diversifient [...]. Le métier d'enseignant peut-il rester le même ? [...] Une approche nouvelle fondée sur la nécessaire complémentarité entre des apprentissages académiques et professionnels s'imposait [...]. Elle consiste entre une interaction étroite entre la théorie et la pratique. » (Lionel Jospin, 23 avril 1990, Discours du ministre de l'Education nationale)

Les textes officiels : révision des contenus de formation

La note sur les Contenus et validation des formations organisées par les IUFM (Bulletin Officiel n°27, 1991) présente un recentrage de la commande d'Etat et une opérationnalisation avancée des options exprimées par le rapport Bancel. Elle fait preuve, pour Guillot (1998, p.52), d'une « *réflexion plus aboutie* » ; en effet, le terrain de l'exercice

professionnel y est reconnu d'emblée comme irréductible à l'approche théorique. Cette note mentionne de manière assez précise les nombreux savoir-faire et le contenu des connaissances socioprofessionnelles nécessaires au stagiaire (Condette, 2007, p.304). Tournée vers des thèmes professionnels, cette circulaire reprend les lignes directrices du rapport Bancel et entend assurer la professionnalité enseignante à travers trois principes généraux :

- « 1. *Le parcours personnalisé de l'étudiant.*
2. *Le fondement de la formation : l'articulation théorie/pratique.*
3. *La nécessité d'un réseau de lieux de formation sur le terrain pour les futurs enseignants.* » (Circulaire n°91-102, 2 juillet 1991. Bulletin Officiel n°27)

Il s'agit, d'après Lang (1999, p.197), d'une sorte d'amendement du texte de la Commission Bancel qui gomme « *quasiment toute référence à des savoirs formalisés autres que ceux des disciplines enseignées.* » Dans le « parcours personnalisé de l'étudiant », ce dernier s'engage dans une démarche contractuelle avec l'IUFM ; la notion de tutorat individuel est évoquée à titre indicatif avec un statut des acteurs peu défini. Mais selon Robert et Terral (2000, p.63), cette invocation de « *parcours individualisé déploie un espace imaginé et imaginaire pour autant que ne sont jamais définis les acteurs.* » Toutefois, dans le cadre de cette individualisation, des ateliers donnent la possibilité de mener un travail plus personnalisé, notamment pour le suivi du mémoire professionnel. Dans « l'articulation théorie-pratique » qui constitue le fondement de la formation, les étudiants vivent un va et vient entre le terrain et l'exercice professionnel.

« *L'IUFM introduit d'emblée la confrontation avec les réalités du métier et vise à mettre en interaction progressive toutes les dimensions de la formation professionnelle. Les acquis disciplinaires rendront les futurs enseignants capables de maîtriser les connaissances dans les disciplines à enseigner [...] L'approche didactique et pédagogique doit leur permettre de mesurer l'écart entre savoirs universitaires et disciplines scolaires.* » (Circulaire n°91-102, 2 juillet 1991. Bulletin Officiel n°27)

Les orientations ministérielles visent à transformer et à améliorer la formation des maîtres mais le permettent-elles dans la réalité ? On peut se demander selon Vanhulle (2009, p.167), quelle « *courroie de transmission la formation initiale propose à l'appropriation par les sujets d'une identité professionnelle* » ? De plus, la première année d'IUFM, orientée vers le concours ne pourra pas éviter un « *bachotage autour des savoirs académiques* » (Imbert, 1991, p.78). Le savoir de l'université est mis en interaction avec les questions didactiques et pédagogiques. Le profil nouveau de l'enseignant polyvalent dans ses tâches, revendiqué par la commission Bancel, est ainsi réaffirmé avec force. Pour mener à bien ce travail d'articulation théorie/pratique sont avancés des dispositifs déjà connus dans les Ecoles normales : l'alternance pédagogique et le groupe de formateurs. Selon Guillot (1998, p.52), une véritable alternance théorie/pratique n'est possible que lorsque les interventions des formateurs visent l'exercice professionnel

car ce sont les rencontres qui forment l'expérience. En outre, Houssaye (2010, p.161) affirme que la professionnalisation prend un autre sens, liée à « *l'émergence de la qualification des formateurs scientifiquement savants en éducation.* »

En parcours de formation, les stagiaires peuvent se retrouver désorientés entre deux logiques, celle de l'action et celle de la connaissance (Guillot, 1998, p.52), il est alors fondamental de multiplier les réunions qui permettent les analyses de pratiques et la confrontation des expériences vécues.

« Alternent ainsi cours théoriques, stages et actions sur le terrain, préparés et pilotés par l'équipe des formateurs dans les séminaires permettant l'analyse de situations et la confrontation des expériences dans le cadre de regroupements périodiques à l'IUFM. Cette articulation doit s'appuyer sur des relations étroites et une réflexion commune des personnels de l'IUFM et des formateurs de terrain qui accueillent les stagiaires. » (Circulaire n°91-102, 2 juillet 1991. Bulletin Officiel n°27)

A ce stade de réflexion, les grandes lignes de la loi d'orientation de 1989 sont logiquement reprises : « *Dans le cadre des orientations définies par l'Etat, les IUFM conduisent des actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants* » (titre II article 17) ; la mise en place des IUFM entend alors s'inscrire dans l'héritage des pratiques de formation passées et récentes, sans toutefois les ordonner ni les hiérarchiser (Robert & Terral, 2000, p.64). L'architecture globale de la formation distribue les temps de formation sur deux ans : un tiers de stages (y compris préparation, analyse, suivi), les deux autres tiers étant consacrés aux enseignements disciplinaires, au travail d'approfondissement aboutissant au mémoire professionnel, à la formation générale et transversale. Pour Robert et Terral (2000), la définition d'une formation générale et transversale ne peut que susciter l'interrogation car elle conjugue à la fois des références à des corpus théoriques et à des exigences pratiques.

« Outre une approche philosophique et épistémologique qui peut aider les futurs enseignants [...] la formation générale doit contribuer à faire acquérir des savoir-faire professionnels et de faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement. A propos de l'élève et de l'apprentissage, les futurs enseignants devront, outre les données générales sur l'enfant et l'adolescent (développement psychologique et physiologique, milieux et rythmes de vie, théories de l'apprentissage etc...) aborder ce thème de façon la plus concrète possible : aide au travail de l'élève, méthodes d'évaluation, groupe-classe... » (Circulaire n°91-102, 2 juillet 1991. Bulletin Officiel n°27)

Les substrats théoriques de la formation générale ne sont pas clairement définis selon Robert et Terral (2000, p.65) qui se demandent quelles sont les places exactes de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie (...) lesquelles semblent plutôt invitées à se dissoudre dans le magma des obligations pratiques. Pour Legrand (1994), le terme formation générale renvoie à une culture strictement professionnelle plus qu'à une culture générale. Cette dénomination de formation générale évoque aussi pour Guillot (1998, p.55), un trop large registre pouvant accueillir maintes

acceptions. Tantôt la formation générale s'avère transversale et commune car les contenus choisis rassemblent les différents publics ; tantôt elle se révèle spécifique. Toutefois, les textes appuient en faveur de l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants :

« Objectifs de la formation commune :

Reconnaître et prendre en compte la continuité des apprentissages tout au long du cursus scolaire.

Identifier les disparités et les convergences d'approche entre les enseignements de disciplines différentes pour les élèves d'une tranche d'âge donnée.

Situer leur action dans l'enseignement du système éducatif et participer à son évolution. » (Circulaire n°91-102, 2 juillet 1991. Bulletin Officiel n°27)

Si la continuité des apprentissages est posée comme principe essentiel du fonctionnement du système éducatif, il n'est plus possible pour les enseignants d'ignorer les programmes dans leur ensemble, au-delà des spécialités, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Dès lors que les enseignements s'effectuent en commun, on peut en conclure qu'une confrontation des représentations de la formation enseignante y est recherchée (Guillot, 1998, p.55). Les modules de formation commune peuvent favoriser les discussions, échanges et débats qui permettent de prendre conscience qu'il existe une mission commune d'éducation, et donc des éléments d'une identité commune. Ces textes officiels apportent un éclairage à cette transition Ecole normale/IUFM mais certains cadrages fixent des objectifs très généraux sans préciser les moyens de les atteindre, ce qui laisse subsister dans leur application deux zones d'indétermination : la définition d'objectifs plus précis et celle des moyens (Bourdoncle & Fichez, 2006, p.221).

En France, comme dans la majorité des pays qui ont vécu ce mouvement de professionnalisation (années 1990), on constate à la fois des difficultés de mise en œuvre et une valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité. Malgré ces variations, on peut caractériser le phénomène mondial de la professionnalisation de la formation en ne s'attachant qu'à ses dimensions les moins controversées (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998) : l'universitarisation de la formation, l'intégration de la recherche, la construction d'un référentiel de compétences propre au travail de l'enseignant, la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires (Tardif & Borges, 2009, p.110). Au Québec, le discours de la professionnalisation s'est traduit par une mise en œuvre dans les programmes. En Suisse, elle s'est concrétisée à travers la création des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) et la tertiarisation de la formation (Tardif & Borges, 2009, p.134). Cette tendance est également nettement perceptible en Belgique francophone qui connaît une réforme de la formation des enseignants pour faire face aux changements de la société (Maroy, 2004, p.67). Les objectifs pour mettre en place un dispositif de professionnalisation sont ciblés pour Tardif & Borges (2009, p.134) : « hausser le niveau intellectuel de la formation, y intégrer la recherche, articuler les programmes à des compétences

professionnelles, renforcer les liens avec la pratique enseignante et les milieux scolaires. »

6. 2. La professionnalisation au cœur de la formation (1991-2005)

Les IUFM affichent comme nouveauté essentielle d'être le lieu de diffusion d'une culture professionnelle et professionnalisante (Robert & Terral, 2000) au sens où les futurs enseignants y trouvent l'amélioration de leurs compétences et une plus-value dans la reconnaissance sociale de leur activité. La formation est fixée sur deux ans et délivre, à l'issue du stage terminal, un diplôme professionnel, le Certificat d'Aptitude au Professorat des écoles (CAP).

« La première année est consacrée à la préparation des épreuves écrites d'admissibilité et aux épreuves orales d'admission au concours ; la deuxième année articule les stages, la formation et le mémoire professionnel. » (Arrêté du 21-09-1992)

Trois chantiers sont abordés successivement dès la création des IUFM : le premier en 1991-1995, le second en 1995-1999 et le troisième en 1999-2004. Ils définissent tous trois progressivement les contours d'une professionnalisation qui se confirme avec des plans qui entraînent au sens de Bourdoncle (1991, p.75) une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Trousson (1992) affirme que professionnaliser la formation c'est reconnaître que la fonction enseignante se fonde sur des savoirs et requiert une technicité de la transmission de ces savoirs. Analysons cette évolution sur une dizaine d'années pour cerner l'évolution des questions de professionnalisation. A cet effet, nous avons établi des tableaux à partir des contenus de formation : ils donnent un aperçu des savoirs transmis par la formation.

1991-1995

A l'ouverture des IUFM, trois principes de base sont préconisés : la professionnalisation progressive des étudiants et des professeurs stagiaires ; des temps de formation en commun (entre futurs professeurs de disciplines ou de niveaux différents) ; une collaboration avec des partenaires privilégiés. Les priorités de la formation concernent d'emblée l'harmonisation des stages et des contenus d'enseignement. Les stages sont en effet aujourd'hui partie prenante de toutes les formations professionnelles et la formation des enseignants ne fait pas exception. Cependant, les stages n'ont pas tous la même fonction, l'année de préparation du concours (première année) donne une place primordiale aux stages d'observation. Bourdoncle et Fichet (2006, p.220) attribuent ces stages à une pédagogie de « *fond de classe* » (le stagiaire commence à observer à partir du fond de la classe) qui fonctionne beaucoup plus à l'imitation et à l'identification qu'à l'explicitation des manières de faire. Ces stages, temps forts de la formation, sont précédés d'une préparation qui vise à rendre plus compréhensible la séquence observée. La fin de la séquence s'accompagne d'un dialogue et le stage d'un dossier, l'effort de rédaction n'étant pas une étape négligeable (Vaysse, 2002).

En deuxième année, les stages en responsabilité constituent le terrain principal de la professionnalisation et d'émergence de la problématique du mémoire professionnel. A travers ces stages, l'évaluation est spécifique car c'est la pratique qui est jugée.

« Le stage en responsabilité évalue :

Si le stagiaire est capable d'organiser un plan d'action pédagogique et de mettre en place une situation adaptée à un objectif et à un public déterminés ;

S'il comprend et domine les phénomènes relatifs à la régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage, la gestion des phénomènes relationnels dans la classe, l'évaluation des phénomènes d'apprentissages, l'aide méthodologique au travail de l'élève ;

La connaissance du système éducatif et l'implication du candidat dans les structures éducatives de l'établissement. » (Circulaire n°91-202, 2/07/1991. Evaluation du stage en responsabilité)

L'apprentissage d'une profession nécessite toujours une rencontre avec le terrain (Baillat & Vincent, 1999), lieu où se trouvent les réalités auxquelles le stagiaire aura à faire face. Cette première réflexion post-crédation des IUFM conduit à l'élaboration et à la mise en place d'un nouveau Référentiel des compétences professionnelles de professeurs des écoles stagiaire en fin de formation initiale. Ce référentiel permet d'identifier méthodiquement (par découpage, sectorisation, caractérisation de l'action pédagogique) les différentes compétences, qui sont établies par critères. D'une certaine façon, le référentiel décrit l'exercice de la profession mais aussi ses contours (Baillat & Vincent, 1999, p.11). Ces compétences professionnelles s'organisent selon quatre domaines :

« 1-Les disciplines enseignées à l'école primaire.

2-Les situations d'apprentissage.

3-La conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves.

4-L'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle. »
(Bulletin Officiel n°43 du 24/11/1994. Principes généraux)

Parmi ces compétences, « l'éthique professionnelle » est un thème inédit qui s'inscrit dans une démarche de professionnalisation de la fonction enseignante (Guillot, 1998). Pourtant, ce n'est pas une nouveauté car Jules Ferry invitait les instituteurs à s'interroger sur les valeurs morales. En revanche, la compétence « Conduite de la classe » évoquée dans le rapport Bancel sous la forme de « Connaissances relatives à la gestion des apprentissages » référant à des savoirs pédagogiques généraux implique de résoudre des problèmes complexes. Est-ce que les textes peuvent répondre à ces problèmes ? C'est aussi l'ensemble de ces compétences qui, en vue de la validation de la formation initiale, seront évaluées au travers des trois composantes du processus de formation des stagiaires : les stages, les modules d'enseignement, le mémoire professionnel.

« On gardera à l'esprit le fait que ces compétences, pour la majorité d'entre elles, acquises par un enseignant débutant demandent à être enrichies et consolidées tout au long de la carrière. Il est donc essentiel que la formation professionnelle initiale soit clairement fondée sur l'idée

qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences. » (Bulletin Officiel n°43, 24-11-1994. Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles)

Ce référentiel de compétences constitue une première base de la formation initiale des IUFM dans la mise en place des objectifs, des contenus et des modalités de formation. Toutefois, pour Charlier (1989), ces compétences n'ont de signification pour l'enseignant que si elles se traduisent dans des actes et si ceux-ci prennent un sens en fonction des projets. De ce point de vue, la compétence peut être utilisée pour finaliser un parcours de formation dans une activité concrète ; elle peut aussi désigner la légitimité à s'engager dans une activité spécifique.

De nouvelles orientations apparaissent²⁶⁷ pour améliorer la formation et rendre plus cohérent l'ensemble des formations.

Le Groupe de Formation Professionnelle (GFP), cellule de base entre stagiaires et tuteurs de l'IUFM constitue le lieu d'analyse de pratiques professionnelles où se préparent les stages. Ce tutorat permet la personnalisation de la formation et prend en compte l'échange des expériences individuelles et le travail en équipe.

En première année, le tuteur coordonne les divers temps de formation (oral/dossier professionnel), en deuxième année, le GFP constitue un moment de synthèse des divers éléments de la formation et favorise la préparation du mémoire professionnel. Pour Develay (1992), c'est dans ces groupes que se situe la synergie des savoirs et savoir-faire nécessaires pour installer un enseignement au service de l'apprentissage.

La professionnalisation est renforcée par un autre dispositif, la Formation Générale et Commune (FGC) qui vise à mettre en évidence le fonctionnement d'une classe, à élaborer une réflexion sur les enjeux de la profession et à connaître les réalités scolaires. La formation est générale parce qu'elle traite des faits d'enseignement et commune lorsqu'elle regroupe dans un même lieu des étudiants ou stagiaires appartenant à des filières disciplinaires différentes. A l'heure où la FGC entend contribuer à la professionnalité globale de l'enseignant, des discussions s'organisent à propos du mémoire : comment le faire émerger véritablement ? Quels dispositifs mettre en place pour en faire un outil de formation ?

Là réside tout le rôle de cette nouvelle formation car pour Gomez (2001, p.25) le mémoire ne peut être professionnel qu'à condition qu'il contienne des savoirs spécifiques aux métiers. Toutefois ces dispositifs aident le débutant à construire sa personnalité professionnelle et lui permettent de se situer dans les débats sur l'éducation ; ils contribuent ainsi à la préparation des écrits (dossier et mémoire).

1995-1999

Ce deuxième chantier, caractérisé par un nouveau plan de formation comporte des orientations complémentaires :

²⁶⁷ Projet d'établissement Aix-Marseille (1995-1999).

*« Savoir guider les élèves dans l'apprentissage des connaissances et des comportements, savoir gérer une classe d'enfants ou d'adolescents et les relations avec eux ou entre eux ;
 Etre familiarisé avec les techniques modernes d'information et de communication appliquées à l'éducation ;
 Savoir travailler en équipe avec d'autres, connaître le public scolaire dans sa diversité sociologique et culturelle, savoir évaluer, remédier et différencier son enseignement aux différents publics, connaître les grandes orientations de la politique éducative ;
 Connaître le système éducatif, son fonctionnement pédagogique et administratif ;
 Savoir prendre du recul par rapport à sa pratique quotidienne, développer une activité réflexive sur les phénomènes d'enseignement ;
 Connaître ses droits et devoirs du service public, savoir exercer toute sa responsabilité éducative et se pourvoir d'une éthique professionnelle. »
 (Projet d'établissement 1995-1998. Aix-Marseille)*

Toutes ces orientations sont listées sous la forme de compétences ; le plan de formation propose des possibilités de travailler en équipe pour gérer les problèmes liés au métier. Mais Condette (2007, p.307) fait état d'une difficulté car *« ces plans de formation, apparaissent souvent illisibles aux non-initiés tant ils sont complexes et denses. »*

En première année, l'aspect professionnel se manifeste en particulier par la maîtrise des questions didactiques dans chaque discipline et dans la préparation de l'épreuve professionnelle à travers le dossier. Cette épreuve professionnelle trouve son pendant l'année suivante avec le mémoire professionnel. En deuxième année, la prise de la classe en responsabilité est l'axe central de la formation ; le travail sur le mémoire est intégré dans cette perspective, traduisant une inscription des professeurs stagiaires dans une identité disciplinaire.

Les compléments disciplinaires correspondent obligatoirement aux options non retenues au concours ; le second semestre est composé de modules de renforcement disciplinaires ou co-disciplinaires²⁶⁸. Or Condette (2007) constate la difficile articulation entre la théorie et la pratique sur les deux années. On se souvient des critiques faites aux Ecoles normales et aux nombreuses réformes républicaines en la matière. La première année est donc centrée sur les savoirs académiques alors que la seconde année se focalise sur la pratique et les savoirs. Pour Condette (2007, p.318), la formation théorique n'est pas compatible avec la recherche de réponses pratiques et urgentes que requiert cette deuxième année. Absorbés par les stages, les étudiants ont-ils le temps nécessaire pour analyser la pratique et la théoriser ?

Les contenus de formation (1995-1999)

Pour avoir une lisibilité de la formation et analyser son caractère professionnel, nous dressons dans le tableau ci-dessous les types

²⁶⁸ Ces modalités tiennent compte des difficultés spécifiques des stagiaires n'ayant pas eu de première année d'IUFM.

d'enseignements dispensés (obligatoires, obligatoires à options et facultatifs).

Tableau 30. Contenus de formation à l'IUFM (1995-1999)

1995-1999	1^{ère} année	2^{ème} année
Enseignements obligatoires : Français/mathématiques	144 h.	48 h.
Enseignements obligatoires à options : Sciences/technologie Histoire/géographie EPS Arts plastiques/ Musique/Langue	180 h.	120 h.
Total Enseignements obligatoires	324 h.	168 h.
Enseignements facultatifs : Soutien/informatique	92 h.	36 h.
Formation professionnelle Séminaires/GFP/Stages/ Préparation aux écrits/ Maternelle	198 h.	161 h.
Total	614 h.	365 h.

Les contenus de première année sont essentiellement disciplinaires (324 h.) car c'est la perspective du concours qui prime : il s'agit de maîtriser les savoirs de l'école, traces incontournables comme à l'Ecole normale. Alors qu'en deuxième année, les contenus disciplinaires sont moins présents dans les programmes (168 h.), c'est aussi le cas de la formation professionnelle (seulement 161 h. contre 198 h.). Cette deuxième année inclut un module de maternelle qui prépare les futurs enseignants aux savoirs de la maternelle.

Malgré le stage en responsabilité de deuxième année, la durée générale de la formation est plus étendue en première année (365 h. contre 198h.) ; cela s'explique par un travail personnel nécessaire en deuxième année, à l'issue des séminaires et GFP. Cette formation sur deux ans montre une évolution du caractère professionnel préconisé dans le rapport Bancel (1989). La professionnalité d'un enseignant se caractérise certes par la maîtrise de savoirs divers mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification dans une situation donnée (Perrenoud, 1994). Cette réflexion autour des contenus de formation se poursuit car le ministère rédige une Charte²⁶⁹ pour repenser le métier.

« Le métier de professeur des écoles en permettant une plus grande autonomie dans les choix pédagogiques et en intégrant le travail en équipe, ce qui nécessitera des évolutions de la formation initiale et continue des enseignants. » (Une charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle. Circulaire n°98-235, 20-11-1998)

²⁶⁹ Rédigée par Claude Allègre et Ségolène Royal.

Cette charte s'articule autour de trois points : l'élaboration de nouveaux programmes, la mise en place de rythmes scolaires et une plus grande autonomie dans les choix pédagogiques. Ce texte et le référentiel de compétences de 1994 permettent de repérer trois registres de compétences : l'enseignant dans sa classe, l'enseignant au sein d'une équipe, l'enseignant et la question des valeurs professionnelles. En effet, être professeur des écoles suppose d'abord la formation progressive d'aptitudes de conception quant aux objectifs, d'aptitudes de réalisation quant à la conduite des activités et d'aptitudes *a posteriori* de ce qui s'est déroulé en classe. La question de la gestion de la diversité des élèves est posée explicitement en 1994 (Bulletin Officiel n°43) mais la Charte insiste de façon notable sur cet aspect de la profession le situant comme l'un des trois points importants dans les perspectives d'évolution d'école primaire. Il ne s'agit plus de l'instituteur seul dans sa classe, mais du professeur des écoles en relation avec différents partenaires (collègues, parents, éducateurs...).

« Le professeur des écoles reste l'adulte de référence pour une classe. Cependant, il n'est plus le seul adulte au contact des enfants dans l'école. Désormais son rôle est double : il dispense l'enseignement et il participe à la coordination d'une équipe. » (Une charte pour bâtir l'école du XXIème siècle. Circulaire n°98-235, 20-11-1998)

Ainsi, la responsabilité du futur enseignant s'exerce dans un cadre de valeurs de référence qui sont celles du service public d'éducation. Cette charte forme un tout. Elle définit aussi bien un mode d'action immédiat pour faciliter les changements nécessaires et inclut les grandes lignes d'un programme d'action. La professionnalisation est donc en lien avec les compétences requises du futur enseignant qui se sont transformées au fil des années. Barbier (2006, p.74) associe cette transformation de compétences en relation avec un processus de transformation de l'activité professionnelle.

1999-2005

Ce troisième chantier est caractérisé essentiellement par la pratique professionnelle. Les objectifs sont doubles : d'une part, réaliser une politique de ressources documentaires (démarches, objectifs, publications) pour faciliter l'autonomie des étudiants ; d'autre part, constituer des équipes pédagogiques polyvalentes pour améliorer la cohérence de la formation.

En première année, l'objectif est toujours la préparation de l'épreuve professionnelle comprenant le dossier²⁷⁰ qui requiert une préparation théorique à l'observation et à l'analyse de situations de classe. En deuxième année, le point fort reste la pratique professionnelle avec des séminaires spécifiques de préparation à la prise de poste en responsabilité (suivis et visites au cours des stages organisés par le GFP). Les tuteurs d'une même année se réunissent régulièrement sur chaque site pour faire le bilan des difficultés rencontrées collectivement

²⁷⁰ Le dossier professionnel restera en vigueur jusqu'en 2002.

ou individuellement. Le GFP (125 h.) devient un véritable lieu d'analyses de pratiques professionnelles dans lequel se préparent, se suivent et se discutent les stages ; il est en outre l'endroit de la détermination du thème du mémoire professionnel. Déjà présent en 1995-1999, le système du tutorat se poursuit en vue de la validation de la formation. Les ateliers de FGC conservent les mêmes objectifs qu'en 1995-1999 mais la formation précise le quota horaire (60 heures).

Les stages se divisent en trois parties et contribuent à l'évolution de la formation (122 h. en première année et 348 h. en deuxième année).

Le « stage de pratique accompagnée » se déroule dans les classes des maîtres formateurs et les stagiaires prennent en charge des séquences qui seront analysées au sein des GFP. Ce groupe reste le lieu d'émergence de la réflexion pour le mémoire professionnel. Dans ce stage, Bourdoncle et Fichez (2006, p.216) distinguent plusieurs phases : prise de contact et présentation de la classe et de l'établissement, observation de la pratique du maître, préparation d'une intervention avec son aide, réalisation concrète de l'intervention sous son contrôle, discussion de la performance et évaluation. Le « stage en responsabilité » constitue un moment central de l'évaluation ; les stagiaires sont seuls dans la classe et doivent assumer toutes les responsabilités (pédagogique, administrative, légale...). Pendant ce stage, les stagiaires reçoivent la visite des formateurs et de l'inspecteur, il est considéré comme décisif pour la titularisation. Le stagiaire, en contact avec la réalité de son futur métier est jugé ici sur les résultats de son action (Bourdoncle & Fichez, 2006, p.216). Le « stage en collège » a pour but de permettre une meilleure connaissance des attentes du collège.

Cette période de stages s'accompagne de la préparation des séquences qui constitue l'activité centrale du métier d'enseignant. Ces écrits, qui font l'objet de notre recherche, sont au cœur des apports théoriques des modules d'enseignement et de la pratique de la classe. Le mémoire professionnel s'articule dans ce dispositif car pour Gomez (2001, p.16), grâce aux stages, cet écrit constitue un lieu théorique d'intégration. Vanhulle (2009, p.168) précise que les stages ne sont pas les seuls « *vecteurs d'expériences cruciales* » ; ils représentent cependant un temps privilégié pour expérimenter des démarches d'apprentissage en lien avec les didactiques des disciplines. Le futur enseignant est amené à réfléchir dans ces situations inédites. Il cherche alors à l'aide de l'écrit une solution au problème rencontré (Paquay, De Cock & Wibault, 2006, p.25) afin de réguler ses actions.

Les contenus de formation (1999-2004)

Les types d'enseignement restent identiques en terminologie sauf pour le français : on ne parle plus de Français mais de Langue française (terme utilisé en 1810 lors de la création de la deuxième Ecole normale de Strasbourg). Le tableau 31 montre l'évolution de la formation sur le plan professionnel.

Tableau 31. Contenus de formation à l'IUFM (1999-2004)

1999-2004	1^{ère} année	2^{ème} année
Enseignements obligatoires : Langue française/mathématiques	172 h.	126 h.
Enseignements obligatoires à options : Sciences/technologie Histoire/Géographie EPS/Arts plastiques/ Musique/Langue	200 h.	110 h.
Total Enseignements obligatoires	372 h.	236 h.
Formation professionnelle Séminaires/GFP/Stages/ Préparation aux écrits	232 h.	523 h.
Total	604 h.	759 h.

Le quota des contenus disciplinaires évolue pour les deux années et devient important sur toute la durée de la formation : 372 h. en première année et 236 h. en deuxième année. La formation professionnelle se démarque dès la première année (232 h.) et elle est doublée en deuxième année (523h.). Ces horaires montrent l'évolution d'une année sur l'autre et d'un dispositif à l'autre. En outre, la préparation du mémoire professionnel (100 h.) contribue à améliorer la pratique, et surtout à appréhender l'articulation théorie/pratique. L'institution attribue de l'importance à cet objet, sans pour autant que les attentes soient clairement définies pour les professeurs stagiaires. Pourtant Gomez (2001, p.15) qualifie le mémoire professionnel comme un « *écrit d'intégration des différentes séquences* », exercice qui est l'une des caractéristiques de la formation.

L'évaluation de fin de formation est validée par une commission de validation présidée par le directeur de l'IUFM ; elle porte sur les modules d'enseignement, le stage en responsabilité et le mémoire professionnel. C'est le jury académique qui propose au Recteur l'attribution du Diplôme Professionnel de Professeur(e) des Ecoles²⁷¹.

Comparaison des contenus de formation (1995-2004)

Rappelons d'abord que le référentiel des compétences établi en 1991 a mis l'accent sur l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles, ce qui a favorisé l'évolution de la formation au sens général. Pour Leboterf (1997), les compétences professionnelles se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien. Cette construction renvoie à l'expérience professionnelle associée aux savoirs (Lang, 1996). Hofstetter et Schneuwly (2009, p.18) définissent deux types de savoirs constitutifs auxquels se réfèrent les professions de l'enseignement et de la formation : les « *savoirs à enseigner* », ceux qui constituent les objets de leur travail ; et les « *savoirs pour enseigner* »,

²⁷¹ Le jury peut organiser une visite complémentaire des stagiaires si la scolarité est jugée non satisfaisante.

qui sont les outils de leur travail. A travers les programmes, quels types de savoirs retrouvons-nous dans la formation entre 1995 et 2004 ?

Le tableau 32 montre que tous les contenus disciplinaires ont connu une évolution en termes de volume horaire à deux niveaux :

- Entre les deux années : importance des contenus disciplinaires dans les deux périodes avec une prépondérance en première année (+ 156 h. en 1995-1999 / + 136 h. en 1999-2004) ;
- Entre les deux périodes : 492 heures en 1995-1999 et 608 heures en 1999-2004, ce qui équivaut à 116 heures supplémentaires pour la deuxième période.

Tableau 32. Comparaison des contenus de formation (1995/2004)

Programmes	1 ^{ère} année 1995- 1999	2 ^{ème} année 1995- 1999	Ecart entre les deux années	1 ^{ère} année 1999- 2004	2 ^{ème} année 1999- 2004	Ecart entre les deux années
Français	72 h.	24 h.	48 h.	92 h.	76 h.	16 h.
Mathématiques	72 h.	24 h.	48 h.	80 h.	50 h.	30 h.
Sciences/Technologie Histoire/Géographie	60 h.	48 h.	12 h.	80 h.	50 h.	30 h.
EPS	60 h.	24 h.	36 h.	60 h.	20 h.	20 h.
Arts plastiques Musique/Langue	60 h.	48 h.	12 h.	60 h.	40 h.	20 h.
Total contenus disciplinaires	324 h.	168 h.	156 h.	372 h.	236 h.	136 h.
Formation professionnelle	198 h.	137 h.	61 h.	232 h.	523 h.	291 h.

Les disciplines à enseigner sont en constante évolution, elles constituent un pôle important du savoir à maîtriser. Fait qui était aussi majeur dans les programmes des Ecoles normales : être maître du savoir avant de le transmettre. La formation professionnelle subit aussi des changements : La première période 1995-1999 est atypique car la pratique est plus importante en première année. En revanche, l'écart entre les deux périodes a considérablement augmenté : d'un total de 235 h. en première période, la formation passe à 755 h. (+ 520 h.). En ce sens, nous pouvons relever que les IUFM donnent à la formation professionnelle une orientation marquée par les conditions réelles d'exercices du métier. Toutefois les Ecoles normales prévoyaient déjà une pratique du métier dans les écoles annexes.

La professionnalisation des IUFM est renforcée par les GFP, réunions d'analyse réflexive de pratiques professionnelles, les séminaires et la préparation aux écrits. Les stages questionnent toujours, en amont ou en aval, car il est important pour les stagiaires de réfléchir en équipe et avec des professionnels. Bourdoncle (1993, p.105) appuie ce point de vue car il défend l'idée qu'il ne peut y avoir de professionnalisation en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique. C'est peut-être cette dimension qui n'était pas clairement définie ni mise

en place dans les Ecoles normales. La formation prévoit un bagage disciplinaire actualisé et les prémices d'un savoir-faire pédagogique. Pour Laprévote (1984, p.27), le but de la formation serait d'aider le futur enseignant à transformer ce savoir en outil de réflexion.

Cependant pour faire face aux nouveaux publics d'élèves (la violence à l'école, par exemple) ou de parents (relations conflictuelles), le savoir-être ne fait pas partie explicitement des différents ateliers de formation. L'introduction de ce savoir dans le plan de formation pourrait peut-être compléter les contenus ; certaines traces de ces difficultés se retrouvent dans les écrits.

A propos de tournant des IUFM, deux principes sont avancés : l'unicité des centres de formation et le caractère universitaire de la formation. Eu égard à ces principes, les IUFM sont à considérer dans leur héritage et leur devenir : *« ni anges, ni bêtes selon la formule pascalienne, mais des construits humains avec leurs réussites et leurs faiblesses, appelant sans cesse l'analyse critique et l'expression démocratique en leur sein, afin de viser à leur amélioration permanente. »* (Robert & Terral, 2000, p.158) Réflexion qui ouvre sur les remarques de deux auteurs différents : Lelièvre (1996, p.31), à propos de la formation des enseignants au 20^e siècle, admet que *« l'application de ces principes soulève bien des difficultés et bien des réserves »* ; Freinet (1954) qualifie les positions intermédiaires comme toujours plus dangereuses.

Pour Imbert (1991, p.79), le profil de l'IUFM est trop étrié pour traiter la question globale de la formation et du développement professionnel ; elle estime qu'il faut *« s'affranchir des limites simplificatrices d'un dispositif arrêté à la seule question de la formation initiale. »* Poursuivre donc une réflexion à partir du bilan des IUFM en considérant que l'identité professionnelle se construit dans la durée.

6.3. Les nouvelles orientations (2004-2006)

La question de la professionnalisation de la formation des maîtres se poursuit dans le *Grand débat sur l'Ecole* organisé au sein des établissements en 2003-2004. Ce concept de professionnalisation se connote d'un caractère ambigu note Lang (1996, p.10) car il renvoie à des modalités particulières en installant la formation au plus proche des réalités du terrain. Pour répondre à ces besoins, le Rapport Thélot²⁷² fait une synthèse de ce débat en dégagant les priorités de la future réforme :

« La formation des maîtres est assurée par les IUFM, assimilés à des écoles faisant partie des universités. La formation dispensée répond à un cahier des charges [...] Elle fait alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique. » (Loi d'orientation et de programme

²⁷² Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école (Thélot, 2004)

Cette loi met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes français. Elle engage la modernisation de l'Education nationale selon trois axes : mieux faire respecter les valeurs de la République, mieux organiser les enseignements et les établissements, mieux gérer le système éducatif. Ces priorités ne font-elles pas partie de questions déjà évoquées dans les Ecoles normales ?

6.3.1. Le Cahier des charges (2006)

Au terme d'un processus au cours duquel les derniers textes (Rapport Thélot, 2004 et Loi d'orientation 2005) ont fait l'objet de consultations successives avec les instances de l'Education nationale, le ministre énonce les raisons nécessaires de réviser la formation des maîtres.

« Il était devenu urgent de rénover la formation des futurs professeurs ! Pour la mettre en cohérence avec les implications du socle commun, mais aussi, pour aider les maîtres à assurer leur mission, et surtout pour la rendre plus performante et adaptée aux besoins des élèves d'aujourd'hui. Ces orientations doivent être comprises dans la perspective d'IUFM intégrés à l'université. » (Discours de Gilles de Robien, 27-11-2006. Ministre de l'éducation nationale)

Suite à ce projet, c'est l'arrêté du 19-12-2006 qui définit le *Cahier des charges de la formation initiale des enseignants*²⁷³ à travers dix compétences que ceux-ci doivent maîtriser. Ce Cahier des charges qui reprend les référentiels de compétences antérieurs (1989 et 1994) comporte plusieurs caractéristiques pédagogiques : la mise en œuvre du plan de formation, l'évaluation des compétences et l'articulation entre la formation initiale et continue. Nous pouvons constater qu'au fil de ces textes, les compétences s'affirment pour développer le concept de professionnalisation. Ce discours met en avant l'idée que la professionnalisation encourage à mettre en scène l'ensemble des savoirs et compétences à partir desquels un métier peut revendiquer la reconnaissance de sa spécificité (Wittorski, 2005).

Les grands axes du Rapport Bancel sont conservés, certains éléments sont précisés, modifiés ou réaffirmés :

« Enseigner est un métier qui s'apprend. Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir des talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou au hasard professionnel. » (Bulletin Officiel, 4-01-2006. Cahier des charges)

²⁷³ Cette appellation recouvre les professeurs, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation.

Ce Cahier des charges intègre également de nouvelles orientations dans les compétences attendues par la formation : la réussite de tous les élèves et une meilleure ouverture de l'école sur le monde. Outre les disciplines fondamentales, générales et transversales, il met l'accent sur une formation fondée sur l'alternance qui laisse une place à l'exploitation de l'expérience professionnelle. Gomez (2001, p.37) précise que « *l'alternance dans sa forme achevée nécessite du lien entre les différentes expériences du formé, car c'est bien lui le lieu de l'alternance, c'est lui qui construit ses savoirs et c'est au dispositif d'en faciliter la construction.* » Les dix compétences comportent plusieurs caractéristiques pédagogiques : la mise en œuvre du plan de formation (qualité des enseignements, de la préparation et de l'exploitation des stages...), l'évaluation des compétences, l'articulation entre la formation initiale et continue. Charlier (1989) définit ces compétences comme les théories personnelles et les schèmes d'action mobilisés pour résoudre des problèmes en situation de travail.

« Les dix compétences :

I Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable.

II Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.

III Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.

IV Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.

V Organiser le travail de la classe.

VI Prendre en compte la diversité des élèves.

VII Evaluer les élèves.

VIII Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.

IX Travailler en équipe et coopérer avec les parents.

X Se former et innover. » (Bulletin Officiel 4-01-2006. Cahier des charges)

Chaque compétence met en jeu des connaissances et des capacités à mettre en œuvre ainsi que des attitudes professionnelles. En effet, les enseignants d'aujourd'hui doivent préparer les élèves aussi bien aux apprentissages qu'à la vie en société. Ces nouvelles orientations s'exercent aussi et surtout dans le cadre des priorités nationales avec des compétences qui se placent au service des valeurs défendues par la République et l'Europe.

« Tous les regards se tournent aujourd'hui vers l'école tant le partage de la connaissance est essentiel dans la construction d'une société. » (Bulletin Officiel, 4-01-2006. Cahier des charges)

Ces modifications témoignent de tensions qui traversent le processus de professionnalisation. Pourquoi de telles remises en question au sein des cursus de formation (Hofstetter & Lussi, 2010, p.147) ? Pour saisir ces interrogations, nous menons une comparaison entre deux référentiels (1989 et 2006).

6.3.2. Analyse des compétences du futur enseignant de 1989 à 2006

Le choix de la comparaison porte sur le rapport Bancel (1989) et le Cahier des charges (2006) qui développent tous deux les compétences à acquérir pour devenir enseignant. Nous faisons ce choix car les compétences représentent le cadre à partir duquel sont finalisées les actions de formation. L'acte de professionnaliser renvoie à la sphère de la pratique, aux concepts théoriques et aux compétences établies dans les rapports officiels.

Comment, à une vingtaine d'années d'intervalle (1989-2006), le métier d'enseignant a-t-il évolué ? Comment les instituts de formation justifient-ils ces transformations ?

Les compétences du futur enseignant sont regroupées dans le tableau ci-dessous : sept compétences en 1989 et dix en 2006. Pour Danvers (2008, p.83), les compétences ne sont jamais clairement délimitées les unes par rapport aux autres, il existe des imbrications entre elles ; il considère cet état de fait comme un principe fondamental du système des compétences. Aussi, Bancel (1989) précise que ces compétences ne peuvent être considérées comme la description exhaustive d'un programme de formation. Or, les institutions de formation ont besoin de référentiels pour orienter leurs programmes ; en outre, les corps d'inspection s'en servent de base pour évaluer les enseignants. Analysons les raisons à l'origine de la construction de ces référentiels.

En 1989, la mise en place des IUFM est une commande de l'Etat, doublée d'une recommandation importante en termes d'orientations pédagogiques. En revanche, en 2006, l'Etat adapte les compétences du futur enseignant face au public scolaire qui est en constante évolution. A mi-chemin, Bancel (2000)²⁷⁴ analyse le contexte de la professionnalisation au sein du référentiel de compétences :

« Il faut s'interroger aussi sur l'identité professionnelle de l'enseignant qui a beaucoup évolué, au-delà de l'expertise disciplinaire, de l'expertise dans la transmission des connaissances, de la maîtrise des processus d'apprentissages. » (Bancel, 2000, p.135. Recherche et formation n°35)

Dix ans après, le concept de professionnalisation ne doit pas remettre en cause les exigences en termes de savoir mais il est complété par des exigences propres au métier d'enseignant. Si nous observons nos pays voisins, le système genevois a mis en place un référentiel de compétences (1996) destiné à la formation des enseignants du primaire. Celui-ci mérite le détour car il se rapproche des référentiels du système français sur certains points. Il met l'accent sur dix compétences reconnues prioritaires et compatibles avec les axes de rénovation de l'école.

²⁷⁴ Entretien entre Altet et Bancel (2000) au sujet de la professionnalisation.

- « 1. Organiser et animer des situations d'apprentissages
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue. » (Référentiel de compétences de Genève, 1996. Formation continue. Programme des cours 1996-1997. Service du perfectionnement)

Perrenoud (1999, p.14) définit un référentiel de compétences comme un « *document assez sec et souvent oublié après sa rédaction.* » Mais selon lui, le référentiel genevois a été développé dans une intention précise : orienter la formation continue pour la rendre cohérente avec les rénovations en cours dans le système éducatif. Dans l'analyse comparative du rapport Bancel et du Cahier des charges, nous nous appuierons sur certains points du référentiel genevois.

Tableau 33. Comparaison des référentiels de compétences (1989-2006)

Champs de compétences	1989 Rapport Bancel 7 compétences	2006 Cahier des charges 10 compétences
I Acte d'enseigner	Organiser un plan d'action pédagogique Elaborer une programmation hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle et annuelle de son enseignement.	Organiser le travail de la classe Faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société.
	Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage Transformer des savoirs en objectifs d'enseignement et élaborer des séquences pertinentes pour parvenir à ces objectifs. Analyser les différents obstacles qui peuvent surgir au cours du processus d'acquisition par les élèves. Analyser les représentations des élèves en lien avec les difficultés et ruptures inhérentes aux savoirs enseignés.	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement Maîtriser la didactique de sa ou ses disciplines. Assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Connaître les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves. Elaborer des programmations et répartir les apprentissages dans le temps. Participer aux actions de formation continue.
	Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer Identifier des indices qui permettent d'apprécier l'efficacité de l'action de l'enseignant et de repérer les causes possibles de dysfonctionnement. Identifier les critères qui permettent de vérifier la qualité de l'acquisition par les élèves. Elaborer des épreuves d'évaluation comportant ces critères.	Evaluer les élèves Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Faire comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développer leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Communiquer et expliquer aux parents les résultats.
	Gérer les phénomènes relationnels Etre capable de comprendre les enjeux affectifs et d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage. Analyser son implication personnelle.	Prendre en compte la diversité des élèves Différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves afin que chaque élève progresse. Prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagner chaque élève, y compris les élèves à besoin particulier. Connaître les mécanismes de l'apprentissage, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences. Amener chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.
	Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel Maîtriser un certain nombre de techniques de travail personnel. Usage d'outils et d'instruments informatiques. Identifier les besoins spécifiques de chaque élève et adapter les actions de soutien.	Maîtriser les technologies de l'information et de la communication Etre concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Acquérir les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

II Contexte social et culturel	Travailler avec des partenaires Collaborer avec les parents d'élèves, les associations et tous les partenaires relevant de l'environnement social et culturel de l'école. Participer au projet d'établissement : élaboration, mise en œuvre et évaluation.	Travailler en équipe et coopérer avec les parents Participer à la vie de l'école ou de l'établissement. Contribuer à la vie de l'institution scolaire. Travailler avec les équipes éducatives de l'école et avec les enseignants. Coopérer avec les parents et les partenaires de l'école. Aider l'élève à construire son projet d'orientation.
		Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer Etre exemplaire, dans l'usage de la langue française, quelle que soit la discipline. Décrire et expliquer simplement l'enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale Maîtriser les savoirs enseignés Avoir une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Connaître les composantes du socle commun de connaissances et compétences et aider les élèves à acquérir les compétences exigées. Posséder une solide culture générale qui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves.
III Identité professionnelle	Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs Conseiller efficacement et favoriser ainsi l'émergence de projets professionnels positifs.	Se former et innover Mettre à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Faire appel à ceux qui sont susceptibles d'apporter une aide ou un conseil dans l'exercice du métier. Etre capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable Contribuer à la formation sociale et civique des élèves. Faire preuve de conscience professionnelle et suivre les principes déontologiques. Exercer sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels Fonder son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Dans ce tableau²⁷⁵ figure la liste des compétences de chaque référentiel. Pour la comparaison, nous avons opéré par champ de regroupement en lien avec trois axes principaux de la formation : l'acte d'enseigner, le contexte social et culturel, l'identité professionnelle²⁷⁶.

Comment ont évolué ces compétences ? Que pouvons-nous en tirer par rapport à l'évolution de la formation ? Quels sont les points forts qui permettent de parler de continuité ou de rupture dans la professionnalisation ?

Compétences liées à l'acte d'enseigner (I)

Elles regroupent à la fois l'activité elle-même, le savoir et l'élève. Ces compétences, d'ordre pédagogique, mettent en œuvre un ensemble complexe de connaissances et savoir-faire lié à l'élaboration « de programmation » (1989). Dans le Cahier des charges (2006), la conception des séquences d'apprentissage est davantage en lien avec le savoir et la maîtrise des disciplines ; mais une attention particulière est requise sur la valeur du travail personnel et collectif au sein de la classe. La gestion des situations exige une maîtrise des savoirs mais aussi de ce que Develay (1992) nomme la matrice disciplinaire, c'est-à-dire les concepts, les questions qui structurent les savoirs au sein d'une discipline. D'où pour Perrenoud (1999), l'importance de savoir identifier des compétences clés. Dans le modèle genevois, la compétence n°1 « Organiser et animer des situations d'apprentissage » mobilise également des champs variés : le savoir, la représentation des élèves, les obstacles, la planification des séquences pédagogiques.

L'enseignement est conçu comme une organisation des situations pédagogiques où le savoir et l'élève sont au cœur des processus d'apprentissage : « analyser les différents obstacles », « comprendre les enjeux affectifs » (1989) ou « connaître les processus d'apprentissage », « prendre en compte les rythmes d'apprentissage » (2006).

Aujourd'hui, on demande à l'enseignant de se mettre à la place de l'élève, de comprendre les obstacles et donc d'adapter les contenus à enseigner dans des situations d'apprentissages « en modifiant le cas échéant ses pratiques d'enseignement » (2006), ce qui ouvre une vision plus large de la formation. Cependant, la compétence « gérer des phénomènes relationnels » pourtant nécessaire ne figure plus dans les textes de 2006. Par rapport aux mouvances de la société (situations monoparentales, dangers d'internet...) la relation maître/élève demeure primordiale. Au Canada, pour faire face à ces problèmes sociaux, une concentration des programmes dans ce domaine est prévue (Boote, Wideen, Mayer-Smith, 2004, p.49).

²⁷⁵ Tableau réalisé en concertation avec Sylvie Tissot dans le cadre du Master of Advanced Studies (MAS). « Théorie, pratique et dispositif de formation des enseignants » Professionnalisations contrastées des métiers de l'enseignement à travers la transformation de leurs formations de savoirs de référence (Hofstetter & Lussi, Genève, 2010).

²⁷⁶ Les compétences surlignées en gris dans le tableau correspondent aux compétences communes que l'on retrouve en 1989 et 2006.

« Prendre en compte la diversité des élèves » (2006) est une compétence qui marque la volonté de faire face à la massification de l'école par un accompagnement diversifié d'un public hétérogène (Danvers, 2008, p.85). Elle conduit l'enseignant à adopter une pédagogie différenciée en développant des méthodes et des situations d'apprentissage appropriées. Dans le rapport Bancel (1989), c'est une aide méthodologique et spécifique du travail personnel de l'élève qui est mentionnée ; le Cahier des charges (2006) insiste davantage sur la maîtrise des outils informatiques. Le référentiel genevois inclut *de facto* la conception des dispositifs de différenciation en tant que compétence à part entière.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication transforment complètement la façon de communiquer mais aussi le métier. La maîtrise de ces outils fait partie du devoir de l'enseignant dans une culture où l'on clique (Perrenoud, 1999), elle devient une composante essentielle de la société. L'enseignant ne peut plus l'ignorer et doit considérer l'intégration des outils numériques dans ses pratiques pédagogiques. Se former à l'usage de la messagerie, aux outils multimédias et exploiter des outils informatiques sont des compétences qui font partie de l'évolution des savoirs.

La compétence sur l'évaluation consiste, dans les deux rapports, à observer les degrés d'acquisition des élèves. Déjà, en 1989, le rapport Bancel stipulait l'importance de mesurer les résultats obtenus en fonction des finalités pédagogiques poursuivies ; le Cahier des charges (2006) met en avant la communication des résultats aux parents. Dans le référentiel genevois, l'évaluation est intégrée dans la compétence n°2 « Gérer la progression des apprentissages » qui indique comment l'enseignant doit apprendre à construire des bilans périodiques des acquis de ses élèves. A travers ces référentiels et en prenant en compte le triptyque savoir/élève/activité, le futur enseignant pourra devenir « *un spécialiste de l'apprentissage* » (Maroy & Cattenar, 2002, p.6).

Compétences liées au contexte social et culturel (II)

Ces compétences posent question car elles apparaissent massivement en 2006. La priorité réside dans la maîtrise de la langue française et de la culture générale « le professeur doit être exemplaire dans l'usage de la langue » et « avoir une connaissance approfondie et élargie » (2006). Nous retrouvons donc en 2006 les fondamentaux des premières Ecoles normales : lecture, écriture, grammaire. Contrairement à l'évidence pour un pays qui a la réputation d'avoir été parmi les plus anciens à se constituer en nation (Boutan, 2010, p.295), l'enseignement de la langue française n'a pas toujours été stable.

Le débat du français revient suite au rapport Thélot (2004) qui souligne les difficultés de la maîtrise de l'écrit à l'école malgré les efforts de l'institution. C'est pour faire face à l'augmentation de l'illettrisme que l'enseignant doit s'exprimer dans un français exemplaire pour communiquer avec les élèves et les parents. En outre, confronté à une diversification culturelle et ethnique du public scolaire, la compétence de la culture générale devient essentielle. La maîtrise de cette compétence permet ainsi de « participer à la construction d'une culture commune » (2006). Cette culture fait partie des valeurs de l'engagement

personnel de l'enseignant et des compétences essentielles à travailler en formation. Dans cette « *opposition tradition/modernité* » (Boutan, 2010, p.302) le contexte d'une éthique professionnelle tient sa place. En Belgique, la culture générale est une compétence associée au modèle de professionnalité (Maroy, p.75) ; le projet belge insiste sur la nécessité de maîtriser les savoirs comme le montre le référentiel français.

Pour ces compétences liées au contexte social, « travailler avec les partenaires » est une pratique présente en 1989 mais peu développée ; aujourd'hui elle est primordiale. Avec du recul, Bancel (2000, p.134) constate que dans certains contextes, « *il y a des exigences de cohérence éducative qui sont devenues plus fortes.* » L'enseignant est enjoint de travailler en équipe et de développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement (Cattonar & Maroy 2002, p.6). Cette dimension de travail d'équipe et de relation enseignant/établissement est soulignée dans le Cahier des charges (2006) « travailler avec les équipes éducatives de l'école » ; l'enseignant doit apprendre à développer des savoir-faire avec les autres, à coopérer avec les partenaires (collègues, éducateurs, parents). Par conséquent il va développer des attitudes, maîtriser des façons de communiquer, de décider, de persuader, d'anticiper, compétences importantes, notamment dans les échanges avec les parents. L'Ecole est en effet un endroit de dialogues, entre des lieux formels et informels où s'élaborent et se développent des pratiques de discussion (Etienne, 2004). D'après le référentiel genevois, travailler en équipe présuppose la conviction que la coopération est une valeur professionnelle.

Compétences liées à l'identité professionnelle (III)

L'analyse des compétences détaillées ci-dessus impliquent de nouvelles manières de concevoir le métier, associé à une nouvelle culture et une nouvelle identité professionnelle. Dans le rapport Bancel (1989), cette notion se résume à « l'émergence de projets professionnels positifs » alors que dans le Cahier des charges (2006), cette compétence a évolué : « se former et innover », « faire une analyse critique de ses pratiques ». En effet, c'est à travers la formation continue que l'enseignant tout au long de sa carrière peut mettre à jour ses connaissances, mais aussi modifier ses savoir-faire et savoir-être. Grâce à l'expérience, cette dimension autoréflexive pourra le porter vers l'autonomie et l'innovation. Mais aucune compétence, une fois construite, ne reste acquise par simple inertie, elle doit être au minimum entretenue par son exercice régulier (Perrenoud, 1999, p.149). C'est la raison pour laquelle le référentiel genevois met en place la compétence n°10 d'apprendre à « gérer sa propre formation continue ». Guigue-Durning (2003, p.13) renforce également cette idée, « *les activités de formation s'inscrivent dans la durée d'une relation complexe et délicate.* »

Des compétences d'éthique professionnelle sont nouvelles dans le Cahier des charges (2006), elles sont relatives aux droits et devoirs de l'enseignant en tant que fonctionnaire de l'Etat. Du point de vue de son appartenance à l'Education nationale, l'enseignant participe à la définition du projet éducatif, aux modalités d'application du régime pédagogique et aux orientations générales en matière d'enrichissement et

d'adaptation des programmes. Il doit en effet « exercer dans sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des textes officiels » ; sa mission est de « contribuer à la formation sociale et civique de ses élèves » (2006). La formation à la citoyenneté a fait partie de nombreux projets d'« *éducation nationale* » depuis le 18^e siècle et reste encore un modèle de la pensée républicaine (Jacquet-Francillon, 2010, p.25).

En outre, la dernière compétence, « fonder son exemplarité et son autorité » (2006) représente un aspect fondamental du rôle du maître dans les années 1860. En effet, ces deux termes, « exemplarité et autorité » font partie d'un vocabulaire récurrent dans les mémoires. Comment expliquer ce retour aux sources ? Cette nécessité de replacer les valeurs en priorité ? Les débats du 18^e siècle, éducation/instruction, reviennent sous une autre forme avec une place de choix pour la formation citoyenne. Ces rapports traduisent une évolution avec des permanences et des changements en l'espace de vingt années. Visuellement, dans le tableau 33, la partie grisée témoigne de ce qui est resté commun, c'est-à-dire des compétences de base qui ont été améliorées. Si nous observons la colonne de 2006, nous notons de nouvelles compétences, sachant que ce référentiel en comporte dix, à savoir trois de plus que celui de 1989.

Cette analyse montre que la conception de l'exercice professionnel se transforme en intégrant des nouveaux savoirs à acquérir. Le dispositif de formation évolue, il fait aussi des retours en arrière. La construction du Cahier des charges (2006) souligne la spécificité de la pratique, fondée sur la maîtrise des savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Lang (1999) souligne qu'en s'ouvrant à de nouveaux champs de connaissances, la formation peut ainsi faire place à une réflexion éthique. Paquay²⁷⁷ (1996) s'inscrit dans cette nouvelle lignée du Cahier des charges car un enseignant doit non seulement maîtriser les savoirs mais aussi se construire un savoir d'expérience tout en étant un acteur social engagé dans ses projets. Ce savoir, en lien avec la professionnalisation (Trousson, 1992) relèverait d'une pratique qui ne se réduit pas à l'objet enseigné bien qu'il lui soit lié mais relèverait donc de compétences de spécialistes. En revanche, Bancel (2000, p.135) fait remarquer que la question de l'alternance est encore « *juxtapositive et pas suffisamment intégrée.* » Est-ce que les conceptions de ces auteurs peuvent être en phase avec la formation dispensée à l'IUFM ?

Nous notons que l'évolution de la professionnalisation est étroitement liée à l'institution primaire et à l'adaptation au public scolaire. Nous pouvons résumer cette évolution selon la pensée de Lang (1999) qui la situe à deux niveaux : celui du vécu du métier qui cristallise un engagement intellectuel et celui de ses finalités où il s'agit de promouvoir une éducation.

²⁷⁷ Dans l'ouvrage collectif : Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud (1996).

De nouvelles compétences marquent un élargissement de l'exercice professionnel par une plus forte centration sur l'élève apprenant. Nous rejoignons les idées de Dewey et Vygotski qui définissent un nouveau rapport à l'enfant et à son parcours comme écolier et citoyen : centrer l'éducation sur la motivation de l'enfant en faisant appel librement à ses besoins (Dewey, 1938) ; susciter et guider le langage intérieur de l'enfant comme instrument de régulation de la pensée et de l'action (Vygotski, 1985). Lang (2001, p.102) préconise dans ce discours de professionnalisation une instrumentation des pratiques et une rationalisation des savoirs et savoir-faire. Mais l'approche par référentiel de compétences soulève des difficultés d'appropriation. Cette forme d'approche ne peut stimuler des pratiques réfléchies que si elles sont reliées à des savoirs de référence en lien avec l'apprentissage et l'enseignement (Vanhulle, Pérréard-Vité, Balslev, Tominska, 2010, p.72). Pour Perrenoud (1999), cette appropriation nécessite des démarches réflexives dans lesquelles le futur enseignant donne du sens à ses pratiques. Soulevons le paradoxe de l'approche par compétences : elle s'articule sur le plan scolaire par le « socle commun » destiné à l'évaluation des élèves, et sur le plan de la formation enseignante par des compétences qui définissent une professionnalité globale.

Si la formation est conçue comme un lieu de réflexion et de création, ne doit-elle pas prévoir une place pour la compréhension de ces savoirs ? Ces auteurs (Vanhulle, Pérréard-Vité, Balslev, Tominska, 2010, p.68) estiment que ce projet ne peut prendre sa place que « *dans la durée, dans l'expérience et sur une base solide et large de connaissances en sciences de l'éducation.* » Pour Crinon et Fersing (2010, p.83), les attentes des enseignants en formation appellent à combler la « *distance théorie pratique* ». Comment articuler davantage ce va et vient entre la théorie et la pratique ? L'écrit de formation peut-il être une réponse pour traduire des situations professionnelles concrètes ? Quelle formation préconiser pour conférer à l'écrit un rôle de professionnalisation ? Au vu de ces questions, l'enjeu de la formation initiale reste de concevoir l'articulation entre les savoirs scientifiques de référence, les compétences définies dans les référentiels et les expériences (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002).

6.4. L'écrit professionnel au centre de la formation (1991-1999)

A la mise en place des IUFM, les écrits professionnels ont une place centrale puisqu'à partir de 1991, ils occupent les deux années de formation ; ils prennent ainsi tous deux ancrages dans l'expérience professionnelle. Pour que chaque stagiaire construise un parcours de formation, ces documents traitent de champs disciplinaires et de thèmes différents. L'élaboration de ces productions constitue un moyen de donner forme et sens à la pratique professionnelle ; c'est par l'analyse de l'écriture que réside tout notre questionnement. L'écrit revient dans le processus de formation dès la première année d'IUFM. La formation

professionnelle met en effet en jeu des logiques qui donnent lieu à des savoirs différenciés. Selon Balcou-Debussche (2004, p.10), « *si ces savoirs se combinent et s'affrontent à la fois au cours de la formation, l'écriture est autant constitutive de ces tensions qu'elle en est le reflet.* »

Un changement notable, les écrits de formation s'accompagnent du terme « professionnel » : on parle de « dossiers professionnels » et « mémoires professionnels ». Ces derniers sont réalisés dans des filières ou des établissements de type professionnel, ce qui renforce la mission de professionnalisation de l'institution IUFM. Toutefois aucune formation ne peut équiper un individu de tous les gestes et techniques nécessaires tout au long de la vie professionnelle. *A fortiori*, élaborer un écrit professionnel est considéré pour Baillat (2001, p.82) comme se former à l'exercice d'un métier ancien, l'enseignement, qui demande des compétences nouvelles. L'écrit professionnel en effet, requiert de mettre en œuvre divers paramètres qu'il faut composer en même temps que sa propre formation. Pour Lahire (1993, p.258), les textes écrits sont considérés comme des constructions au travers desquelles se révèle « *un triple rapport à la situation décrite, à l'auditoire et au langage.* » Ce triple rapport fait écho à la situation de l'écriture en formation. Les écrits professionnels correspondent à l'émergence d'une dynamique de professionnalisation, à la frontière du politique et du professionnel (Gomez, 2001, p.17). L'expression « écrit professionnel » est probablement en relation avec l'évolution des discours sur la professionnalisation et avec une volonté de se situer par rapport à un métier qui fut longtemps pensé en termes de vocation. Affirmer la dimension professionnelle des activités de l'enseignement, c'est aussi affirmer, pour Guigue-Durning (1999), que l'on peut écrire voire théoriser sur les pratiques.

A travers ces écrits, le descriptif de la formation à l'IUFM met en avant le caractère professionnalisant des nouvelles orientations de la formation. Quels sont les enjeux de ce concept de professionnalisation maintenant clairement affirmé ? Comment est-il décrit en formation initiale ? Et quel est son rôle dans les écrits professionnels ? Pour cela, rentrons dans le vif du sujet en présentant la constitution de ces écrits.

Le dossier professionnel : modalités

Il doit être « *construit et ordonné* » (arrêté du 18/10/1991), c'est-à-dire qu'il suit un fil conducteur. Il ne pose pas de problématique et ne nécessite pas la validation d'une hypothèse de départ. Il est constitué d'une fiche descriptive qui doit permettre de comprendre les articulations du dossier ; celle-ci doit être claire et précise. Le texte officiel de 1991 précise que le dossier « *comportera 30 pages au maximum sans annexes, avec un sommaire.* »

Le dossier professionnel comprend :

« *Un sommaire indiquant les parties et les sous parties ;
Une introduction posant une question qui justifie le dossier ;
Une partie centrale alternant documents et réflexion personnelle théorisée de l'étudiant. Cet ensemble de documents pourra comprendre des documents*

*liés à la pratique de la classe et analysés (compte rendus de séquences, questionnaires, fiches de préparation, pages de manuels et documents réalisés par les élèves) ; il pourra comprendre aussi des extraits d'ouvrages théoriques en rapport avec le sujet du dossier ;
Une conclusion avec des pistes de réflexion ;
Une bibliographie. » (Arrêté du 18-10-1991)*

Le dossier relève d'une problématique de concours dans laquelle il s'agit avant tout de sélectionner les candidats présentant le meilleur profil possible pour accéder en seconde année.

Le mémoire professionnel : modalités

C'est dans le rapport Bancel (1989) qu'est préconisée « *la rédaction d'un mémoire centré sur une question disciplinaire, didactique ou éducative constituant une première formation à et par la recherche.* » Cette recommandation est prise en compte par la circulaire 91-102 du 2 juillet 1991 qui crée le mémoire professionnel en même temps que les IUFM. Cet écrit trouve des appuis dans l'émergence d'une dynamique de professionnalisation.

« Le mémoire professionnel s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à : identifier un problème ou une question concernant ses pratiques ; analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion en se référant aux travaux existants dans ce domaine. Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexions critiques, ni être une simple réflexion théorique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire. Ce mémoire réalisé individuellement ou en duo, ne doit pas excéder trente pages, et peut éventuellement être l'approfondissement du dossier professionnel posé par le professeur stagiaire.

Le mémoire professionnel doit contenir : un sommaire, une introduction, une partie théorique, pratique, ou d'analyse des pratiques, une bibliographie et des annexes.

La soutenance, individuelle, doit permettre de vérifier l'implication du stagiaire dans ce travail et de mener ses capacités d'argumentation. » (Circulaire du 27/07/1991. Bulletin Officiel, 11/07/1991)

Le point de départ du mémoire, c'est la pratique : « analyse de pratiques professionnelles ». La formulation « identifier un problème ou une question concernant ces pratiques » ouvre des perspectives de travail variées et ne se limite pas aux seules difficultés rencontrées lors des stages ; les savoirs jouent un rôle dans la restructuration des situations vécues. Or, la définition de ces modalités présente pour Baillat et Vincent (1999), une ambiguïté car la circulaire pose le cadre de façon négative sur ce que devrait être le mémoire professionnel : « ni une simple narration, ni une simple réflexion ». Gomez (2001, p.111) précise que le « *perfectionnement professionnel* » est la visée centrale du mémoire. Il définit ce perfectionnement comme le « *processus d'ajustement croissant aux situations professionnelles rencontrées, conduisant à une meilleure prise en charge des apprenants* (p.112). » Les instances ministérielles œuvrent en ce sens et un nouveau texte repositionne les objectifs du mémoire :

« Le mémoire constitue grâce au passage à l'écrit qu'il exige, le moyen privilégié d'élaborer une synthèse d'observation et d'expérience et de s'approprier les différents éléments de la formation [...] » (Circulaire n°94-26, 14 novembre 1994)

Pour Condette (2007), le mémoire permet de prendre du recul et demande au stagiaire d'intégrer le concret de ses expérimentations dans des perspectives plus larges. A cette occasion, le stagiaire doit être capable de faire une synthèse des expériences et des différents éléments de sa formation à propos d'une question posée par sa pratique professionnelle, en étayant par des références théoriques. Le mémoire professionnel est au centre de la formation ou s'articulent des éléments de contenus : la problématique est analysée en référence à une question théorique grâce à laquelle les acteurs donneront du sens aux pratiques éducatives. Deux axes de travail sont envisagés.

- Les procédures : être capable d'identifier les indices des situations professionnelles rencontrées de manière à les conjuguer entre eux dans une formation décontextualisée.
- La démarche : être capable de relater la pratique, de réfléchir aux finalités, aux objets et aux méthodes ; échanger sur les essais et les erreurs, modifier les pratiques.

Il s'agit donc de réaliser un écrit qui témoigne à la fois d'une activité professionnelle réelle et d'une réflexion sur cette pratique.

Ces deux types d'écrits, dossier et mémoire, font l'objet d'un cursus professionnel de formation en lien avec les objectifs cités ci-dessus. La définition du dossier est cependant éloignée de celle du mémoire car il n'est nullement mentionné que le candidat doit faire preuve de pratiques professionnelles d'enseignement. Alors que le dossier peut se présenter comme une compilation organisée, le mémoire est un document qui présente une ébauche de recherche s'appuyant sur une pratique personnelle de l'enseignement.

Différentes professions utilisent aujourd'hui pour leur formation une écriture professionnelle avec l'objectif d'articuler la théorie et la pratique. Toutes les écritures sont-elles formatrices ? On ne saurait donc parler de nouveauté. Robert et Terral (2000, p.97) considèrent le mémoire comme une « *extension au noyau dur de la professionnalité enseignante* » jusqu'alors réservé à d'autres secteurs.

Quelle est la place de l'écrit dans la formation ? Compte tenu de son évolution et du statut différent en fonction des périodes, quel rôle spécifique peut-on lui attribuer dans l'émergence de la formation des enseignants ? L'analyse des sources qui suit donne des éléments de réponse²⁷⁸.

²⁷⁸ L'analyse des dossiers et des mémoires sera moins développée sur certains points car elle fait l'objet d'une comparaison approfondie avec les mémoires d'Ecole normale en fin de partie.

6.4.1. Analyse des dossiers professionnels (1994-1999) : des récits d'observation

Le parti pris dans ce travail consiste à analyser ces documents selon nos questions de recherche et notre cadre méthodologique : quels savoirs contiennent-ils ? Comment sont-ils identifiés ? Quel est leur rôle dans la formation ? Sont-ils des outils de professionnalisation ? Pour répondre à ces questions, nous dégagons en premier lieu la structure.

STRUCTURE

Le corpus est constitué de 60 dossiers professionnels (1994-1999) de professeurs des écoles première année (PE1), issus de l'IUFM d'Aix-Marseille. Après la lecture de chacun des documents, nous pouvons dégager les premiers critères de leur structure. Ces dossiers contiennent en général une trentaine de pages. Ils décrivent une observation de pratique plus qu'une pratique. Théorie et pratique font partie d'une même partie centrale ; sont insérés également des documents liés à la pratique de classe (fiche de préparation, pages de manuels). L'organisation dégagée des 60 dossiers est la suivante : fiche descriptive, sommaire, introduction, partie centrale, conclusion, bibliographie. Globalement, ils se présentent tous selon cette structure. C'est dans l'analyse de la partie centrale que nous pouvons trouver des différences : place de l'utilisation des auteurs et description de la pratique. Ces points font l'objet même de la démarche de recherche que nous analysons ci-après.

LES SAVOIRS

A travers le découpage en lien avec la structure se dégagent les éléments constitutifs du savoir : le cadrage officiel, les éléments théoriques et pratiques. Ces éléments traduisent le savoir de la formation et selon leur utilisation, ils traduisent une professionnalisation.

Savoirs de l'institution

Les instructions officielles²⁷⁹ repérées puis comptabilisées dans les dossiers participent au domaine prescriptif. Elles peuvent concerner des lois, des arrêtés, des circulaires, des principes d'action, des notes de service diffusées par bulletin officiel de l'Education nationale. C'est leur utilisation qui permet d'en constituer des savoirs.

Les dossiers professionnels font référence à un cadre réglementaire qui annonce en général un exposé de la parole autorisée sur la question choisie. Pour chaque dossier, nous notons les documents qui citent ces instructions officielles et repérons leur place (figure 7 ci-après).

²⁷⁹ Dans notre étude, nous n'analysons pas la nature des textes officiels. Chaque document est identifié sous la généralité de : Instructions Officielles.

Résultats

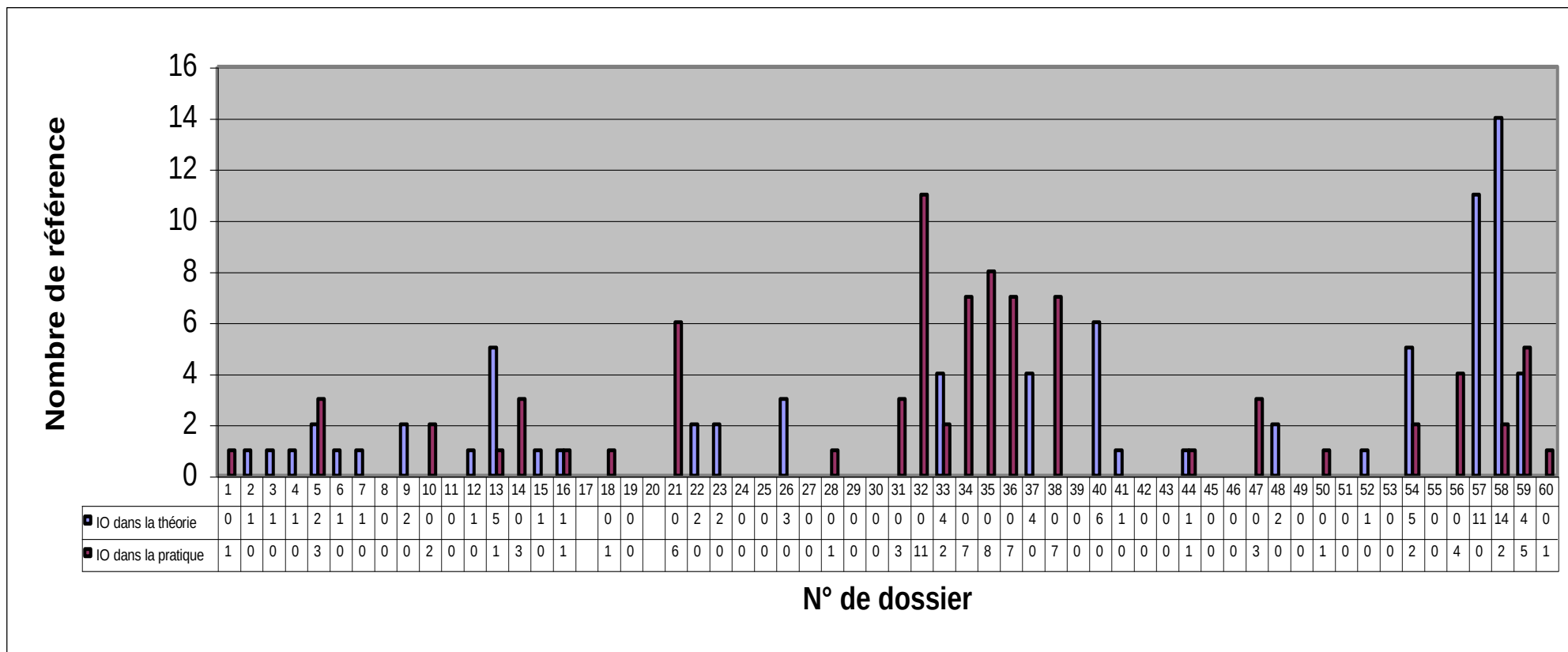
48 dossiers sur 60 soit **80%**

En général, les textes officiels se trouvent dans la partie centrale, c'est-à-dire la partie où alternent à la fois documents théoriques et pratiques. Comment sont utilisés ces textes officiels ?

*« Dans les **programmes**, aux cycles 1 et 2, on différencie la structuration de l'espace et la connaissance géométrique. Au cycle 3, le passage des objets physiques s'opère. » (n°48, p.5) « Les **orientations** pour l'école maternelle de 1986 posent comme objectif général de développer toutes les possibilités de l'enfant afin de lui permettre de former sa personnalité. » (n°22, p.4) « L'aménagement matériel et la nature des activités offertes aux enfants doivent dans tous les cas répondre à l'évolution de leurs intérêts et de leurs capacités, leur donner envie de venir à l'école et de progresser. **MEH**, Les cycles à l'école primaire. » (n°36, p.4) « Placer l'enfant au centre du système éducatif comme le recommande la **loi d'orientation de 1989** suppose qu'on parvienne à harmoniser le concept de temps. Le rythme scolaire doit s'adapter au temps de l'enfant. » (n°9, p.10)*

D'après ces exemples, les instructions officielles ont une fonction de référence à caractère formel. Dans ces dossiers, elles sont citées pour présenter l'activité dans la pratique ou pour confirmer le concept dans la théorie. Nous relevons donc une référence à l'institution avec une façon personnelle d'utilisation. Goody (1986, p.198) souligne que le fait même que le code existe sous forme écrite introduit des différences pour l'intériorisation. La partie centrale étant constituée de documents liés à la pratique de la classe ainsi que d'extraits d'ouvrages théoriques en liaison directe avec le sujet du dossier (Bulletin Officiel n°40 du 14/11/1991), les instructions officielles se trouvent aussi bien dans la théorie que dans la pratique. Dans cette partie centrale, l'étudiant peut commencer par l'une ou par l'autre partie, de façon indifférenciée, il n'existe pas de cadre formel particulier. L'usage des instructions officielles permet à l'auteur d'être beaucoup moins effacé, jouant un rôle de régulation, de contrepoids permettant de faire valoir des circonstances (Gomez, 2001, p.80). Nous en montrons la répartition dans le graphique ci-dessous.

Figure 7. Graphique du nombre de références aux I.O. dans la partie théorique et la partie pratique : dossiers professionnels



Résultats : partie théorique

- 1 dossier comporte 14 références
- 1 dossier comporte 11 références
- 7 dossiers comportent entre 3 et 6 références
- 26 dossiers comportent au moins une référence soit **43,3%**

Résultats : partie pratique

- 1 dossier comporte 11 références,
- 6 dossiers comportent entre 5 et 8 références
- 27 dossiers comportent au moins une référence soit **45%**

Le graphique montre que les instructions officielles se situent de façon équilibrée dans les deux parties (43,3%/45%) sachant qu'on ne retrouve pas d'organisation standard. La moyenne des références est de 5/6 par document mais ces références peuvent revenir plusieurs fois. Cette répartition montre une utilisation des textes pour la présentation des programmes mais aussi pour légitimer le choix de l'activité. Guigue-Durning (1995, p.114) appuie ce point de vue car selon elle, l'usage des citations correspond à des prescriptions et à des normes. L'invocation des textes officiels paraît faire partie de l'exercice attendu pour Guigue-Durning (1998, p.162) et nous le constatons dans les dossiers. Selon Charaudeau (1983) aussi, le discours de la loi a un caractère prescriptif. L'usage des instructions officielles joue donc un rôle essentiel car « *l'auteur devient un acteur à part entière* » (Guigue-Durning, 1998, p.176) et le débutant sait qu'il s'appuie sur le discours de l'institution.

Savoirs liés aux concepts théoriques

Nous procédons à l'analyse des thèmes à partir des titres pour dégager les questions traitées par la formation. Cette analyse indique un positionnement de la part du stagiaire qui s'implique ou pas dans un sujet. C'est un point de départ pour dégager les catégories de savoir. Les titres des 60 dossiers²⁸⁰ concernent des sujets variés et une formulation particulière. Ce sont des phrases nominales longues ; nous trouvons des titres sous la forme de questions posées dans 16 dossiers sur 60. Les sujets sont formulés de façon précise et annoncent clairement la question qui va être développée.

« *Travail en ateliers et construction de la personnalité en DOS et MOS* » (n°22) « *La natation à l'école : reproduction de modèles ou apprentissages actifs* » (n°37) « *La réalisation d'un album : un projet qui donne du sens aux apprentissages* » (n°38).

Les questions sont elles aussi ciblées et présentent les interrogations pédagogiques de la part des étudiants.

²⁸⁰ Liste des titres en annexe n°7

« Comment l'enfant de maternelle peut-il construire son espace et son temps à l'aide d'activités mathématiques ? » (n°1) « Comment favoriser la communication orale en GS et dans quel but ? » (n°2) « Est-ce que la prise en compte de l'erreur peut aider les enfants à apprendre ? » (n°11).

Les thèmes concernent à la fois des disciplines générales et transversales. Ils peuvent provenir d'une interrogation ou de la nécessité de comprendre une situation particulière rencontrée au cours du stage.

Contenus disciplinaires : *« La BCD comme support d'apprentissage de la lecture » (n°18) « La production d'écrits en géographie » (n°60) « Les représentations des élèves en géométrie » (n°48). **Contenus transversaux :** « La compréhension des consignes au cycle des approfondissements » (n°51) « L'attitude de l'enseignant face à l'erreur » (n°27) « L'évaluation des compétences à l'intérieur des cycles » (n°16).*

Ils englobent un champ vaste et large. Nous avons réparti les sujets dans le tableau ci-dessous en deux types de contenus : disciplinaires et transversaux.

Tableau 34. Répartition des contenus : dossiers professionnels

DOSSIERS PROFESSIONNELS		
Contenus disciplinaires	EPS	3
	Français (lecture)	2
	Français (langue orale)	1
	Français (poésie)	1
	Français (production d'écrits)	3
	Mathématiques	6
	Langues vivantes	1
	Arts plastiques	1
	BCD	4
	Sciences/Technologie	1
Total contenus disciplinaires : 23		
Contenus transversaux	La maternelle	17
	L'évaluation	2
	L'erreur	3
	La motivation	1
	La réalisation d'une séquence	1
	La gestion de la classe	5
	L'informatique	3
	La consigne	3
	Le jeu	1
	La transition CM2/6ème	1
Total contenus transversaux : 37		
Total		60

Pour ces dossiers, les contenus dominants sont les contenus transversaux (37 sur 60 soit 61,7%). Ils portent en grande partie sur l'apprentissage en maternelle (17 dossiers) ; les autres sujets sont variés. Ils concernent des questions pédagogiques générales comme l'évaluation, l'erreur, la consigne, le jeu, ainsi que d'autres préoccupations inhérentes au fonctionnement de la classe : la motivation, la gestion de classe, la transition CM2/6^{ème}. En première année d'IUFM, les étudiants sélectionnent en priorité des contenus transversaux, ils justifient leur choix en introduction.

« En effectuant mes premiers stages d'observation, j'ai assisté à une séance d'orthographe. Mais la semaine suivante, en rendant les productions écrites, le maître s'est plaint de trouver de nombreuses fautes sur le son étudié. Je me suis rendue compte qu'un savoir n'est pas un objet quelconque. J'ai alors voulu traiter dans ce dossier comment le

maître peut aider les élèves à accéder aux savoirs. » (n°42, p.1) « Dans les zones rurales, nombreuses sont les classes à plusieurs niveaux. La question qui vient à l'esprit est de savoir si la classe unique est favorable au développement cognitif des élèves. Dans ce dossier, je m'interroge sur le rôle que doit assumer l'enseignant en classe unique. » (n°36, p.2) « Dans mon stage en classe de maternelle à trois niveaux, j'ai observé que l'enseignant ne peut pas être disponible simultanément dans les différents ateliers. Je me suis demandé comment rendre les consignes compréhensibles et utilisables par chacun des enfants sans l'aide du maître. » (n°24, p.2) « Pourquoi avoir choisi le thème de l'erreur ? Car il me semble nécessaire de situer son importance dans la logique de l'apprentissage et d'observer des situations pour comprendre comment les enseignants gèrent les erreurs. » (n°27, p.4)

Au vu de ces divers exemples, nous pouvons noter que l'idée du sujet naît de la situation observée en classe et qu'elle part souvent d'un questionnement à propos d'une réflexion pédagogique. Les interrogations sont donc davantage liées à des thèmes transversaux, suscités par des cas particuliers rencontrés en classe. Le choix du sujet de dossier place l'écrit comme un « *moyen de construction originale de l'identité de l'enseignant* » (Cros, 1998, p.35) qui se cherche à travers une réalité du terrain.

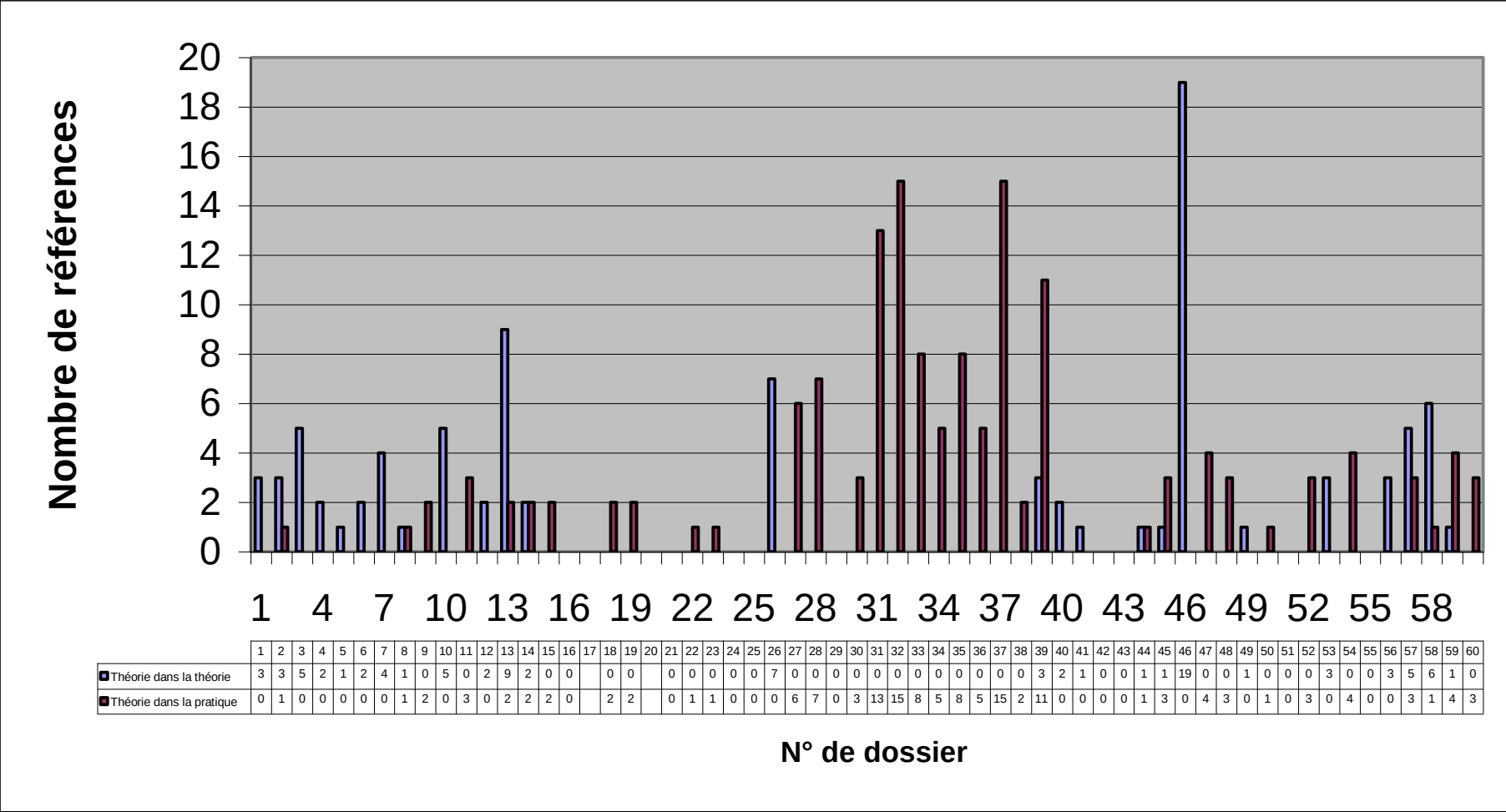
Après identification des thèmes, nous recherchons les savoirs théoriques, représentés par toute mention à une théorie, aux concepts qui la composent ou à un auteur (références bibliographiques, citations, emprunt terminologique) ; les contenus disciplinaires et transversaux s'inscrivent dans ces catégories de savoirs. Ces derniers sont valides lorsque que la communauté scientifique les reconnaît comme tels. En effet, théoriser revient à s'appuyer sur des théoriciens reconnus (Guigue-Durning, 1995, p.112). Pour Charlot (1997), ces savoirs sont en rapport avec l'histoire personnelle de l'individu, ses attentes, ses repères. Tout ce qui se joue dans un écrit professionnel et qui en ce sens devient une question identitaire. Pour chaque dossier, nous relevons les documents qui citent les auteurs.

Résultats

50 dossiers sur 60 soit **83 %**.

Pour ce faire nous avons retenu les dossiers contenant au moins une référence à un auteur dans le corps de chaque document (significatif car la théorie de l'auteur est mentionnée à plusieurs reprises).

Figure 8. Graphique représentant le nombre de références à des auteurs : dossiers professionnels



Résultats : partie théorique

- 1 dossier comporte 19 références
- 3 dossiers comportent entre 6 et 9 références
- 25 dossiers comportent au moins une référence (41,6%)

Résultats : partie pratique

- 4 dossiers comportent entre 11 et 15 références
- 4 dossiers comportent entre 6 et 8 références
- 34 dossiers comportent au moins une référence (56,6%)

Ce graphique (figure 8) a pour but de comprendre l'usage des auteurs. Deux cas de figure : les auteurs sont cités d'après les théories de l'apprentissage pour étayer la partie théorique (41,6%); ou bien le courant théorique est mentionné pour valider la pratique (56,6%). Nous trouvons ces références soit au début, en introduction, soit dans la partie centrale ; ces résultats montrent une présence des auteurs tout au long du document. En revanche, les guillemets ne sont pas toujours mis et l'année de parution de l'ouvrage rarement indiquée. La norme de citation ne prend tout son sens que lorsque l'auteur est clairement identifié.

Les exemples ci-dessous illustrent ces résultats.

Partie théorique

« Selon Hadji, nombreux sont ceux qui parlent de l'évaluation formative mais peu l'appliquent. Face à l'évaluation traditionnelle, ce processus n'est-il pas trop complexe ? » (n°10, p.2) « J. Phateau indique que le jeu a une fonction de socialisation : coopération entre enfants, respect et écoute des autres. » (n°46, p.26) « Develay explique que la motivation serait la résultante de la relation désir / intérêt. L'enseignant doit donc détecter les aptitudes, les désirs et les intérêts des élèves. » (n°28, p.17) « Produire un écrit n'est pas un acte gratuit. Ainsi, en référence au schéma de Jakobson sur la situation de communication (émetteur, message, récepteur), le destinataire a une place importante. » (n°56, p.12)

Partie pratique

A la suite d'une séance de technologie, l'étudiante cite la conception d'un auteur : *« les échanges sont mieux tolérés et plus variés dans le cadre d'une activité en ateliers » Barlow, 1993. (n°36, p.21)*

Au début d'une séance de géométrie, l'étudiant expose les obstacles en s'appuyant sur un auteur. *« A ce propos, Astolfi dit : Construire un savoir, c'est tout d'abord tenir compte de l'apprenant. » (n°48, p.17)*

« Pour donner du sens à une séance d'ÉLO, on peut se référer à la classification de Metzler qui distingue trois genres de pratiques : celles qui privilégient la réalisation d'une performance, celles qui conduisent à une production des formes corporelles, celles qui valorisent le résultat. » (n°32, pp.11-12) « Dans le cas d'erreurs à propos de la résolution de problèmes, Pharnay analyse une perspective behavioriste. Pour Pharnay, l'erreur est

l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt mais qui maintenant se révèle fausse ou inadaptée. » (n°12, p.11)

Les auteurs peuvent alimenter aussi bien la théorie que la pratique, en établissant des relations avec la démarche ou les objets traités. Les sources théoriques sont principalement associées soit à des grands courants théoriques (behaviorisme, n°12) soit à des théories concernant l'activité (classification de Metzler, n°32). Ces savoirs sont donc bien soumis à des processus collectifs de capitalisation et de transmission (Charlot, 1997).

Ainsi, l'appel à ces citations d'auteurs donne lieu pour Guigue-Durning (1995, p.115) à des situations énonciatives qui sont introduites par un vocabulaire déclaratif varié (« dit », « explique », « analyse »...). Le poids de la citation a tout son sens lorsque l'auteur est utilisé pour justifier une théorie ou une pratique. Guigue-durning (1995, p.113) mentionne clairement que « *citer, c'est répéter ce que d'autres ont déjà écrit ; si l'on y perd quelque hypothétique originalité, on y gagne en sérieux et en autorité.* » La difficulté réside dans le procédé d'écriture : « *se confronter à des théoriciens, examiner les concepts qu'ils proposent* » (Guibert, 1998) demande une distanciation et une adaptation. En outre, en citant, « *on exclut des marques comme le résumé, la paraphrase, le plagiat* » (Guigue-Durning, 1995, p.158) et on entre progressivement dans un travail de théorisation. Cette utilisation de registre fait alors entrer dans un univers très socialisé où les auteurs se complètent, ce qui donne une richesse à l'écrit. Barbier (1996) fait remarquer à propos des savoirs théoriques que leur acquisition nécessite l'effort personnel de l'étudiant et qu'en outre, cette acquisition ne s'accompagne pas du rejet des savoirs anciens. Les écrits professionnels sont en effet des terrains prédisposés à l'expression de ces savoirs. Le rôle de la théorie dans ces dossiers, est d'une part de connaître et s'approprier la littérature théorique et d'autre part, grâce à une utilisation en contexte, de rendre la pratique vécue la plus intelligible possible.

Savoirs de la pratique

Ces savoirs représentent tout savoir servant à la description de l'activité pédagogique ; ils nécessitent une connaissance de la didactique des disciplines. Ils sont exprimés en termes de compétences et d'objectifs. Pour Altet (2001), il s'agit de savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe. Malglaive (1990) considère que ces savoirs, qu'il nomme procéduraux, servent à régler l'action et l'enchaînement des opérations des activités pédagogiques. Selon cet auteur, la procéduralisation passe à la fois par la prise de conscience de l'action mais aussi par l'explicitation dans un langage adéquat. C'est par la « *mise en mot, en phrases, en textes que le langage est rendu explicite* » précise Guibert (1998, p.107). Mais la formation laisse-t-elle le temps de pratiquer des écrits intermédiaires ? Guigue-Durning (1995, p.170) précise que pour rédiger sa pratique, il s'agit de faire aboutir l'action en cours.

Comment ces savoirs sont-ils identifiés ? Quel type de situation pédagogique²⁸¹ les étudiants privilégient-ils dans le dossier professionnel ? Ces situations sont dégagées à partir des types de stages effectués qui conduisent l'étudiant soit à observer la pratique du maître et donc à relater cette pratique soit à analyser une question de pratique professionnelle vécue.

Résultats :

5 dossiers rendent compte d'une situation vécue (8,3%)

55 dossiers rendent compte d'une situation observée (91,7%)

Aucun dossier n'utilise la situation observée-vécue.

Les étudiants respectent les critères de réalisation du dossier sachant que la démarche institutionnelle est d'opérer une analyse ou une réflexion sur la pratique observée (91,7%). Comment mettre l'observation et l'analyse des savoirs au service de la construction des compétences professionnelles ? Même lorsque la situation est observée, les étudiants la rédigent en utilisant un vocabulaire pédagogique. Ils mettent en œuvre des opérations intellectuelles et des connaissances spécifiques. Les exemples ci-dessous le montrent.

Description d'une séance de français sous forme de tableau : « *les objectifs, des phases d'écriture personnelle, les consignes et un bilan.* » (n°24)

Séance de mathématiques rédigée selon une démarche pédagogique : « *CE2. Objectif : comparer les nombres de 1 à 6 ; nombre d'enfants : 25 ; matériel : cartes, objets, dés ; déroulement ; remarques.* » (n°8)

Trois séances sur la BCD avec une progression d'objectifs : 1) repérer les différents types d'écrits dans l'espace *BCD*, 2) connaître le mode de classement, 3) savoir traiter l'information donnée par la première et quatrième de couverture. (n°49)

Séance de natation : 1) compétence visée : se déplacer en immersion verticale ; 2) objectif : descendre au fond pour aller chercher l'anneau, 3) critère de réussite : ramener l'anneau, 4) dispositif : décrire les différentes positions du corps lors de l'immersion. (n°37)

Dans la façon de rendre compte la séance, le modèle utilisé est celui de la pédagogie par objectifs (Hameline, 1979), comme dans les mémoires d'Ecole normale. On trouve dans la littérature consacrée aux objectifs des exemples de formulation avec des exercices d'application pour apprendre aux enseignants à libeller leurs intentions pédagogiques conformément aux auteurs (Mager, 1986). Cette formulation permet à l'enseignant d'être au clair. Baillat (2001, p.48) stipule que l'objectif est révélateur des

²⁸¹ Nous utilisons les mêmes situations que pour les mémoires d'Ecole normale : situation vécue/situation observée/situation mixte.

représentations qu'a l'enseignant de la discipline qu'il enseigne. Le choix des objectifs, en lien avec les textes officiels et le savoir de l'activité est une composante importante du travail écrit de préparation de séquence. Dans la rédaction, l'étudiant fait appel aux éléments constitutifs d'une séance : il s'agit de fiches de préparation contenant les compétences, les objectifs, le matériel, la durée, le mode de regroupement, les tâches du maître et de l'élève, l'évaluation, le prolongement. Les dossiers font apparaître ces compétences liées à la vie de la classe. Celles-ci regroupent des tâches relatives à la gestion, l'organisation, l'aménagement de la classe. Ces compétences recouvrent des savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 1996). Elles constituent l'ensemble des savoirs nécessaires à la profession enseignante et rejoignent en cela le référentiel de compétences (rapport Bancel, 1989). Le savoir pratique que nous lisons dans les dossiers est un savoir issu de l'action (Gomez, 2001, p.71), il inclut des normes puisque nous retrouvons un langage didactique commun. Toutefois, ces savoirs de l'action sont issus d'une situation complexe où interviennent connaissance du réel et connaissance du système éducatif. Ces savoirs de la pratique constituent ainsi le support de la construction d'activités, mais rappelons qu'ils sont fondés sur l'observation. L'étudiant doit en effet apprendre à repérer des situations circonscrites. L'observation n'est pas seulement une appropriation progressive des techniques pour Postic (1977), elle est d'abord subordonnée à une prise de conscience de soi en tant qu'observateur, de ces rapports avec la situation observée, et de son implication personnelle dans le recueil des informations.

Est-ce que les dossiers présentent une analyse de ces situations pédagogiques ? De par la présentation par objectif, une majorité de dossier réserve une partie à l'analyse (53/60 soit 88,3%). Celle-ci se matérialise clairement en fin de séance et peut être aussi une réflexion dans la conclusion générale.

Après chaque observation de séquences de travail en atelier de maternelle, l'étudiant établit des analyses liées à ces observations avec des critères définis autour de la consigne, du projet, de l'organisation. *« Observation, analyse des erreurs et remédiation : L'enseignante fait remarquer et comprendre les défauts de chaque élève, suggère des solutions voire explique ou simplifie la consigne, notamment lorsque plusieurs membres du groupe ne parviennent pas à gérer une difficulté. »* (n°22, p.14)

A partir d'une résolution de problèmes, l'étudiant décrit les procédés des élèves et en fin de séance fait l'analyse. *« Limites : Tous les savoirs ne peuvent être découverts par l'activité des enfants. Une phase de fréquentation avec le savoir est nécessaire, on ne peut se limiter à sa simple découverte. »* (n°42, p.14)

Dans une séance sur les nombres décimaux, l'étudiant décrit la séance en notant les interventions du maître (M) et de l'élève (E).

« M : 43, 6 unités, ça vaut combien ? 43 d'abord. E : 43 unités. M : Et le 6 ça vaut combien ? E : 6 est plus petit que l'unité (...). Analyse de la séance : Le maître part de l'intervalle unitaire pour amener les enfants à réfléchir sur la décomposition. Ce qui montre l'importance de tenir compte des prérequis des enfants dans le but de construire leur savoir. » (n°26, pp.16-17)

Point sur les situations observées en conclusion « Faire prendre conscience à l'enfant de l'utilité d'être lecteur ne saurait suffire à nourrir sa motivation. Pour aider les enfants à s'investir dans leur découverte du monde de l'écrit, il est important de leur permettre d'expérimenter eux-mêmes le pouvoir de la langue écrite, en les impliquant dans des projets. La rencontre avec la conteuse me semble être une activité privilégiée. » (n°54, p.54)

En conclusion, l'étudiant analyse les productions de poèmes. « Nous avons constaté que les élèves ont une vision assez restrictive de ce type d'écrit. Ce qui nous laisse penser que des exercices de productions de poèmes seraient à renouveler régulièrement. » (n°19, p.31)

Dans ces dossiers, la phase d'analyse est en général un bilan post-séance à propos de l'activité pédagogique observée mais une partie de l'analyse peut aussi être reprise dans la conclusion générale. Dans ce type d'écriture (analyse post-séance), le futur enseignant apprend à analyser sa pratique, à expliciter ses représentations et ses jugements. Pour Altet (2000), le métier ainsi conçu est de l'ordre de la pratique réflexive.

En effet, en première année, l'épreuve professionnelle consiste en une préparation théorique à l'observation et à l'analyse de situation de classe. C'est lors des séminaires de Groupes de Formation Professionnelle (GFP) que sont collectées et discutées les expériences de stages afin d'aider à la rédaction des dossiers professionnels. Une part des séminaires en début d'année a pour objectif d'entraîner les étudiants à analyser les situations de classes qu'ils rencontrent à travers les stages filés et bloqués.

Ce travail sur les analyses de pratique est visible dans ces exemples de dossiers et montre ce qui est transmis en formation. En outre, Finet (1994, p.13) stipule que le dossier doit contenir des aller-retours explicités entre la théorie et la pratique, de façon à ce qu'une cohérence apparaisse. La pratique peut être productrice de théorie pour Gomez (2001, p.71) mais dans les dossiers, cette relation est peu visible car ils sont basés sur l'observation. Ces savoirs, utilisés par les étudiants, sont liés à la pratique, à leur contenu et à leur organisation. Raymond (1993, p.190) reconnaît l'existence d'un savoir enseignant construit et utilisé en cours de pratique ou de stages.

L'analyse de ces dossiers met en exergue différents points. De par le type de situation le plus souvent rencontré, la situation observée, le stagiaire apprend à limiter son champ d'observation et à se fixer des objectifs (Hameline, 1979). Les stages de première année d'IUFM (observation et

pratique accompagnée) placent les étudiants dans une sensibilisation au métier et dans une attitude d'observateur comme le décrit Hameline. Ces stages sont donc une aide pour l'observation mais celle-ci requiert un apprentissage spécifique pour traduire les observables par écrit. En effet, la rédaction, au-delà de la restitution et de la mise en œuvre de techniques d'écriture, nécessite un long travail d'élaboration : intériorisation, distance, ajustement du dossier. Bautier (2009, p.13) évoque la « *puissance cognitive et langagière de l'écrit*. »

A travers ces récits d'observation, les dossiers accordent une place importante aux savoirs de la pratique qui se manifestent par un vocabulaire pédagogique très présent. Pour Nadot (2000), le savoir du professionnel est souvent formulé en termes d'objectifs attendus et s'apparente à des savoirs qui peuvent être identifiés au sein de la pratique des professionnels confirmés. L'auteure évoque ici la planification des actions d'enseignement. La phase d'analyse est prépondérante (88,3%) dans les dossiers et montre une réelle réflexion à partir des observations. Cependant, nous rencontrons rarement de phase d'écriture de remédiation. Nous constatons qu'il est difficile en première année d'utiliser un « *processus langagier et réflexif de retour sur soi et sur son action* » (Vanhulle, 2009, p.169). Or, les étudiants commencent à rentrer dans le langage des savoirs, ils sont en formation et donc en chemin vers la professionnalisation.

Peut-on parler ici d'écriture comme outil de professionnalisation ? La réflexivité, présente dans les dossiers, s'accompagne-t-elle d'une démarche de structuration et de transformation du savoir ? Pour Buysse et Vanhulle (2009, p.228) ces savoirs professionnels sont issus d'une triple construction dans l'énonciation : énoncés de savoirs singuliers et généralisables, réflexivité, régulation de la pensée et de l'agir. Ces étudiants de première année sont des novices, nous ne retrouvons donc pas la totalité de ces dimensions citées par Buysse et Vanhulle. En revanche, ces écrits sont utilisés comme des outils intellectuels ; peut-on les considérer comme des outils de formation ? Nous pouvons en déduire que les étudiants manifestent un regard critique sur les outils d'enseignements (manuels, revues spécialisées, aides pédagogiques) qu'ils utilisent dans leurs écrits. En ce sens, ils favorisent la conception de l'action (Barbier, 2006, p.67) et permettent en cela de construire une première professionnalisation.

6.4.2. Analyse des mémoires professionnels (1994-1999) : des écrits de pratique

Nous posons les mêmes questions pour les mémoires professionnels : de quels thèmes se composent-ils ? Quels savoirs contiennent-ils ? Quel est leur rôle dans la formation ? Sont-ils des outils de professionnalisation ?

STRUCTURE

L'échantillon est constitué de 60 mémoires professionnels²⁸² (1994-1999) de professeurs des écoles deuxième année (PE2), issus de l'IUFM d'Aix-Marseille. Ces mémoires contiennent environ trente pages et décrivent une pratique selon une ou plusieurs séquences. Ils sont introduits par une problématique qui annonce une interrogation personnelle. Exemple : « *En quoi le jeu peut-il être un moyen d'apprendre les mathématiques ?* » (n°4)

Au fil du mémoire, le professeur stagiaire est dans une posture de recherche car il affine le problème posé et le transforme en questions. La spécificité des mémoires réside d'ailleurs dans l'énonciation de la problématique et l'analyse critique des séquences. Pour Guigue-Durning (1995, p.170), une problématique est posée lorsque des concepts issus de travaux théoriques sont coordonnés au questionnement. Le mémoire peut constituer aussi la preuve que le futur professionnel maîtrise la complexité du contexte qui donne sens aux actions (Gonnin-Bolo & Lemaître, 2005, p.33). A la lecture de l'échantillon, nous dégageons la structure suivante : sommaire, introduction, partie théorique, partie pratique, analyse critique, conclusion, bibliographie et annexes.

LES SAVOIRS

Comme pour les dossiers professionnels, nous tirons parti des résultats en ce qui concerne les différentes catégories de savoirs (de l'institution, de la théorie et de la pratique).

Savoirs de l'institution

Les instructions officielles sont majoritairement citées (54 mémoires sur 60, soit 90%) et se situent principalement au début du document. Elles sont en général annoncées dans le sommaire et reproduites en annexes. Elles sont essentiellement dans la partie théorique et lorsqu'elles sont présentes dans la partie pratique, elles sont à l'origine de la mise en place d'une séance dans laquelle elles assurent une fonction de « *référence fondatrice* » (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.79). Dans ces mémoires, les textes officiels ont pour rôle de régir le cadre règlementaire des activités de l'enseignant (Loigerot, 2006, p.137). Pour Gomez (2001, p.80), citer les instructions officielles dans les mémoires c'est montrer qu'on les a lues et « *revendiquer des appuis indispensables.* » Mais il poursuit son raisonnement au-delà car cette posture représente selon lui l'indicateur d'une professionnalité. Cet usage des textes officiels se traduit, pour Guigue-Durning (1998, p.155), par la trace d'une forme de socialisation qui se construit dans la prise en compte de textes juridiques. Ainsi, le mémoire est sans doute un moyen pour connaître et s'appropriier les prescriptions (Loigerot, 2006, p.202), un moyen aussi de rentrer dans l'institution à laquelle les enseignants vont appartenir.

²⁸² Echantillon de mémoires professionnels analysés conjointement avec Loigerot (2006). Les résultats sont issus de sa thèse et d'articles communs.

Savoirs liés aux concepts théoriques

L'analyse des titres à travers les thèmes donnent un premier aperçu des savoirs. Contrairement aux dossiers professionnels, nous trouvons des sujets très variés. La formulation des titres est complexe et les questions sont nombreuses : 18 mémoires sur 60, soit 30% utilisent la forme interrogative. Ces questions sont formulées par les stagiaires qui s'interrogent sur une question de pratique pour leur travail de recherche.

« Comment amener les enfants à produire des textes écrits en vue d'une publication dans un journal scolaire ? » (n°1) « Comment faire passer du dire au faire en E.P.S. ? » (n°26) « Comment organiser le travail en autonomie ? » (n°36) « Comment favoriser la construction du nombre par les enfants de MS de maternelle ? Une réponse possible : La pratique des jeux à règles » (n°4) « Entrée disciplinaire, entrée dans le complexe : incompatibilité ou complémentarité ? » (n°39) « Quel langage en maternelle ? » (n°43) « Comment rendre le chant accessible à l'enseignant ? » (n°52)

Certains sujets sont très précis dans leur formulation, ils affichent ainsi une clarté de la problématique et des hypothèses de travail.

« Analyse des décalages entre théorie et pratique de la situation problème en mathématiques. » (n°23) « Situations d'apprentissage basées sur la démarche par inférence inductive : outils cognitifs en jeu pour un savoir dynamique » (n°31) « Un modèle pédagogique pour apprendre à apprendre : l'acquisition d'un concept » (n°34)

Dans ces mémoires, le sujet est souvent choisi en fonction de la situation pratique mise en place, qu'il soit disciplinaire ou transversal. Il répond en cela à l'attente du cadrage officiel. Pour Cros (1998, p.20), il s'appuie sur une démarche de questionnement et d'étude du terrain.

Résultats (Loigerot, 2006, p.135) :

42 mémoires portent sur des contenus disciplinaires (70%)

18 mémoires portent sur des contenus transversaux (30%)

Contenu dominant : le français (22/42 soit 52,3%)

La plupart des mémoires contient un sujet disciplinaire avec une majorité pour la maîtrise de la langue : 16 sur 22 en production d'écrits (73%), 4 sur 22 en langue orale (19%), 2 sur 22 en orthographe (9%). Les contenus transversaux identifiés concernent diverses questions d'enseignement : « l'apprentissage en maternelle », « l'autonomie », « le cours double » « le rythme de l'enfant » etc. (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.81). Ces contenus transversaux sont sans doute travaillés de manière disciplinaire lors des séminaires professionnels (Loigerot, 2006, p.135). Le mémoire se présente comme un travail écrit à propos d'une question professionnelle ; cette question semble être plus accessible à traiter lorsqu'il s'agit d'une discipline. Par exemple, s'interroger sur la démarche de résolution de

problèmes (n°58 « *Résoudre des problèmes au cycle 3* »), la mise en place d'une grille d'écriture en production d'écrits (n°37 « *Le texte de référence : une aide à la production d'écrits* ») ou bien l'apprentissage de l'orthographe (n°44 « *L'orthographe à cœur et acquis* ») fait appel aux premiers questionnements du maître dans sa classe. Comment enseigner et transmettre ? Quels savoirs utiliser ? Les contenus disciplinaires rassurent car ils s'inscrivent dans le cadre des programmes. A juste titre, Guigue-Durning (1995, p.96) fait remarquer que l'écriture d'un mémoire requiert de la prudence ; les stagiaires sont « *susceptibles de produire des traces d'un savoir en cours de construction plutôt que des indices dispersés.* » Compte tenu de cette difficulté, nous comprenons que les stagiaires choisissent des sujets rassurants.

Les savoirs repérés peuvent être associés à des grands courants théoriques (exemple, Piaget et le constructivisme) ; ils peuvent faire également référence à un domaine d'activité pédagogique, c'est le cas du mémoire n°58 qui utilise Brissiaud en mathématiques (Amigues, Azoulay & Loigerot, 2002, p.79).

Résultats (Loigerot, 2006, p.144)

56 mémoires contiennent au moins une référence (93%)

En moyenne, 9 références sont faites à des auteurs mais avec une grande disparité selon les mémoires (de 1 à 17). Nous remarquons que les mémoires qui contiennent le plus de références concernent davantage des sujets transversaux qui nécessitent un appel à la théorie :

Freinet : « *Comment amener les enfants à produire des textes écrits en vue d'une publication dans un journal scolaire ?* » (n°1) « *La classe coopérative. Pourquoi ? Comment ?* » (n°19)

Meirieu : « *La gestion du cours double* » (n°22) « *Situations d'apprentissages basées sur la démarche par inférence inductive : outils cognitifs enjeu pour un savoir dynamique.* » (n°31)

Piaget : « *Pour une pratique des valeurs morales et civiques à l'école.* » (n°9) « *La construction de l'espace en maternelle.* » (n°45)

Ces thèmes sont étudiés en formation puisque les apports théoriques sont visibles dans les mémoires. Guigue-Durning 1995, p.165) précise que la théorisation est un processus cognitif qui se construit dans un contexte complexe. En effet, la formation qui laisse peu de temps à l'écriture du mémoire et à la distanciation nécessaire, est au cœur de ce questionnement. L'analyse de la répartition des auteurs révèlent toutefois une utilisation majoritaire dans la partie théorique des mémoires.

Résultats de la répartition des auteurs : partie théorique

51 mémoires comportent au moins une référence (85%)

9 mémoires ne présentent aucune référence dans cette partie.

Résultats de la répartition des auteurs : partie pratique

23 mémoires comportent au moins une référence (38,3%)

37 mémoires ne présentent aucune référence dans cette partie (résultats thèse Loigerot, 2006, p.147).

Dans la recherche menée en 2002 à propos de cet échantillon, les citations d'auteurs peuvent être annoncées sans commentaire avec une « *fonction décorative* » ou au contraire avec explication et interprétation (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.80). L'utilisation fréquente des auteurs (Freinet, Brissiaud, Meirieu, Vygotski, Rochex...) montre un discours sur les différents courants de l'apprentissage et de l'éducation. En général, cet accès au discours théorique s'effectue par la référence à l'auteur et à la prise en compte de ses idées (Loigerot, 2006, p.152) pour justifier l'utilisation au sein du mémoire. L'usage de la théorie renvoie à des exigences universitaires et scientifiques et permet ainsi au scripteur de marquer sa place dans le développement du savoir.

Savoirs de la pratique

Les situations pédagogiques sont dégagées à partir des stages effectués en deuxième année qui conduisent l'étudiant soit à observer la pratique du maître (stage de pratique accompagnée) soit à analyser une question de pratique professionnelle (stage en responsabilité).

Quel type de situation pédagogique les étudiants privilégient-ils dans le mémoire professionnel ?

Résultats (Loigerot, 2006, p.155) :

24 mémoires rendent compte d'une situation vécue (40%)

22 mémoires rendent compte d'une situation observée (36,6%)

14 mémoires rendent compte d'une situation observée-vécue (23,3%)

Nous notons dans ces écrits que les professeurs stagiaires peuvent rencontrer les trois types de situations lors de leurs stages. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la demande institutionnelle qui fait référence à l'analyse d'une pratique pour la rédaction du mémoire. Cela est peut-être dû aux différents types de stage proposés par la formation. En effet, le stage de pratique accompagnée est le lieu privilégié pour observer le fonctionnement de la classe et le stage en responsabilité est un terrain de choix pour préparer l'expérimentation à mener en classe. Dans chacun des cas, les futurs enseignants s'approprient les outils pédagogiques nécessaires pour rédiger une séquence. Dans le mémoire n°8, le professeur stagiaire détaille les moments de la production écrite, note les remarques des enfants, poursuit un bilan de la séance par une réflexion extérieure à sa propre expérience. Le mémoire n°60 présente une séquence de production d'écrits rédigée en plusieurs temps : 1. Initiation à une typologie de textes 2. Lecture magistrale et commentaire 3. Analyse des différentes parties du texte 4. Ecriture du conte (Loigerot, 2006, p.157).

Au cours du stage en responsabilité, chaque visite est suivie d'un compte-rendu écrit : un bilan partiel est établi à la fin de chaque période de stage et un bilan final définitif est rédigé après la dernière période de stage. L'utilité de ce type d'écriture, selon Baillat (2001), ne se réduit pas à la

rédaction finale ; les écrits intermédiaires se révèlent être efficaces. Cette mise en parole de la réflexion, concrétisée par l'écrit, permet de formaliser les pratiques en exerçant « *par écrit ou par oral une distance au rôle d'exécutant qui vise à expliciter, justifier ses actes* » (Bautzer, 2005, p.76). Dans la situation vécue (malgré tout dominante, 40%), le futur enseignant conçoit lui-même la séance qu'il va mener. Il doit donc faire preuve d'anticipation et faire appel à des outils, notamment la planification. Selon Martineau (1996), c'est la formalisation qui autorise l'anticipation et la planification et qui rend possible la régulation. Ce type d'écrit nécessite de se pencher sur la « *mise en scène réelle* » des élèves (Baillat, 2001, p.37) en tenant compte des contraintes (effectif de la classe, hétérogénéité des élèves, matériel...). C'est en effet au cours de l'acte d'enseignement que le futur enseignant fait un retour sur sa leçon et mesure la portée de l'ensemble des décisions qu'il a été amené à prendre (Charlier, 1989). Ces décisions relatives à la planification de séquences sont en relation avec le choix des objectifs qui se situe au niveau des opérations intellectuelles et des connaissances que doit mobiliser le sujet pour effectuer la tâche. La préparation de séquence ne peut alors pas se réduire à la seule sélection d'objectifs, l'enseignant professionnel doit pouvoir combiner dans la séance des savoirs d'ordre didactique, relationnel et organisationnel. Savoir analyser ce type de situation, c'est déjà savoir prélever des informations sur sa pratique (Baillat, 2001, p.49).

Planification d'une séance de production d'écrits : « *1. Tri de textes 2. Ecriture collective 3. Puzzle de la lettre écrite 4. Copie individuelle.* » (n°37)

Démarche pédagogique de la construction du récit : « *1. Objectif : produire un récit 2. Matériel : images 3. Organisation : travail en groupe 4. Déroulement : tâche du maître 5. Evaluation : bilan de la séance avec prolongement possible.* » (n°51)

Progression en poésie : « *1. Analyser les caractéristiques du poème 2. Elaborer un répertoire de mots 3. Ecrire un poème.* » (n°24)

Objectifs de l'activité théâtre : « *1. Découvrir le genre théâtral 2. Lire des textes théâtraux 3. Apprendre à jouer une courte scène devant un public 4. Inventer des répliques.* » (n°59)

Séquence de production d'écrits rédigée en quatre phases : « *1. Initiation à une typologie de textes 2. Lecture magistrale et commentaire 3. Analyse des différentes parties du texte 4. Ecriture du conte.* » (n°60)

Les stagiaires utilisent les savoirs nécessaires à la formalisation de leur pratique : ils font appel à la planification, la démarche, la progression. Cette démarche de formalisation est enrichissante car elle donne la parole ; elle permet de trouver les mots pour dire la pratique, elle encourage à prendre de la distance par rapport à celle-ci. La formalisation d'un savoir d'action pédagogique peut ainsi être au cœur d'une stratégie de professionnalisation de l'enseignement (Guigue-Durning, 1995). Quelle que soit la situation, observée ou vécue, les objectifs font partie de la

présentation de séance. Cela semble être un élément permanent dans les contenus de formation (Loigerot, 2006, p.161). Les stagiaires font usage des savoirs qui correspondent aux représentations de la professionnalité enseignante sur l'ajustement du discours à la pratique et sur l'ajustement de la pratique sur le discours (Gomez, 2001, p.81). Pour Guigue-Durning (1995, p.118), le mémoire semble contribuer au « *passage d'un savoir tacite de la pratique à un savoir verbalisé* ». Le langage des savoirs de la pratique, à partir de l'identification des caractéristiques propres à l'activité de l'enseignant en classe, joue un rôle important.

Est-ce que les mémoires présentent une analyse de ces situations pédagogiques ?

Résultats (Loigerot, 2006, p.156) :

44 mémoires présentent des analyses de séances (73,3%)

Etant donné que « *le mémoire professionnel s'appuie sur l'analyse de pratiques professionnelles* » (circulaire du 27/07/1991), il est attendu dans ces écrits une réflexion sur la pratique. Comment se manifeste-t-elle ?

Le professeur stagiaire, après avoir observé une séquence de lecture en situation de groupe, fait le bilan suivant : « *Pour favoriser les échanges entre les élèves il importe de les mélanger or, la tranche horaire choisie ne permet pas de réunir plus de cinq élèves à la fois ; l'enseignante ne peut maîtriser parfaitement la composition de l'équipe. Toutefois, le roulement des élèves dans les différents groupes favorise une plus grande cohésion au sein de la classe* ». (n°8)

Piste de réflexion : « *Pratiquer des exercices de mémorisation plus fréquemment.* » (n°59)

Dans ces exemples, l'analyse est envisagée soit en proposant une solution de remédiation soit des pistes de réflexion. Cette réflexion se construit, tissée par la narration des expériences (Tochon, 2002, p.1). L'analyse *a posteriori* représente le passage nécessaire pour réfléchir à son action. C'est l'articulation entre le prévu (préparation écrite) et le réalisé qui enclenche ce processus de réflexion. Ces bilans post-leçons ont pour objectif de développer des capacités d'analyse ; ils ont la particularité d'utiliser des « *savoirs outils* » qui sont une aide dans les situations vécues et qui permettent d'ouvrir des pistes de réflexion (Altet, 2001, 29). Le retour réflexif sur le texte permet bien d'interroger l'action, il peut aussi, selon Morisse (2003, p.66), « *engager le sujet dans un véritable travail d'investigation et d'autoréflexion critique.* »

Ces mémoires, rédigés en deuxième année d'IUFM, constituent l'entreprise écrite majeure de la formation initiale ; la prise de la classe en responsabilité en est l'élément nodal. L'écriture du mémoire s'inscrit dans cette perspective qui a pour objectif l'analyse d'une question de pratique professionnelle à l'aide d'outils : les apports théoriques de la formation,

l'expérience et l'observation de terrain. Pour Malglaive et Laot (2006, p.73), il n'y a pas de professionnalisation sans alternance mais de son point de vue, l'alternance ne s'arrête pas aux stages. C'est à la fois l'action et la théorie qui permettent la réflexion or ces approches se concrétisent sur du long terme (Malglaive & Laot, 2006, p.73). En ce sens, l'écriture du mémoire est d'autant plus importante, qu'elle suppose, d'après Guigue-Durning (1995, p.70) que l'on devienne auteur, c'est-à-dire que l'on assume la responsabilité de son écrit. Pour cela, le stagiaire doit disposer de modèles d'analyse de pratique dispensés en formation. Il apprendra ainsi selon Morisse (2003, p.66), à analyser les facteurs qui influencent l'action. Toutefois Vanhulle (2009) soulève que le principe même de la réflexivité en formation est un construit artificiel ; il sous-entend un guidage de la construction des savoirs professionnels par le stagiaire. Avec un guidage, le mémoire peut tendre vers un outil de professionnalisation.

Bilan : dossiers et mémoires professionnels

Les professeurs stagiaires utilisent principalement la situation vécue et/ou la situation observée. Pour la rédaction d'une situation vécue, les professeurs stagiaires manient la planification ; en revanche, quand ils ne sont pas à l'origine de la conception de la séance, ils décrivent l'activité pédagogique sans manipuler le vocabulaire adéquat. Sont-ils formés à une méthodologie de l'observation en deuxième année d'IUFM ?

Majoritairement les mémoires professionnels présentent une analyse critique de la situation (73,3%) quel que soit le type de situation. Cette analyse post-séance peut faire apparaître une remédiation, c'est ce qui caractérise cet écrit dans sa finalité de professionnalisation. C'est à ce niveau que réside le rôle de la formation pour aider le futur enseignant à traduire par écrit ses bilans, ses ajustements et sa remédiation. Le mémoire est caractérisé par Gomez (2001, p.41) comme un enjeu de professionnalité : en transformant en un corpus formalisé de savoirs ce qui n'était que procédures implicites, cet écrit peut permettre un contrôle plus assuré du processus enseignement/apprentissage. Pour Baillat et Vincent (1999, p.25), c'est un outil parfaitement adapté à une formation professionnelle moderne car il vise l'évaluation d'une posture générale, productrice de comportements professionnels. L'écriture professionnelle suppose alors l'existence de compétences propres au métier (Gomez, 2001, p.15).

En comparant avec la Suisse et plus particulièrement Genève, le mémoire SSED (Section des Sciences de l'Education), mis en place en licence (1996) traduit une alternance entre la théorie et la pratique en formation. En effet, l'enjeu de ce mémoire est d'être à même de passer d'une position de simples consommateurs ou reconstructeurs de savoirs et de connaissances, à celle de producteurs potentiels, pour contribuer, même modestement, au progrès des sciences de l'éducation (Hofstetter, 2005, p.74). L'alternance théorie/pratique est donc au cœur de la gestion de l'écrit en formation. C'est en ayant la capacité de résoudre des problèmes complexes lors des stages et des écrits que l'on peut rentrer dans une démarche de professionnalisation (Perrenoud, 1994).

En Argentine aussi, la relation théorie/pratique constitue un débat qui traverse l'histoire de la formation enseignante. Dans les ISFD (Instituts Supérieurs de Formation des Enseignants), les grandes lignes sont marquées par une formation générale (culture), une formation spécifique (didactique) et une formation par la pratique professionnelle (Alen, 2010, p.81). La pratique inclut des activités de terrain (observation institutionnelle) et des « *contextes de formation* » pour l'analyse (Alen, 2010, p.82) que nous appelons communément stages dans les autres pays. En revanche, ils ont le même objectif que dans nos IUFM en France, ils permettent d'exposer des expériences susceptibles au sein de groupes de réflexion. Mais pour que la pratique ne se réduise pas à l'application d'un savoir élaboré par ailleurs ou pour que les savoirs formalisés ne soient pas seulement des discours sur la pratique, « *l'articulation théorie-pratique doit construire des ponts étroits entre praticiens et chercheurs* » (Lang, 1996 p.23). L'écrit, dans ce contexte, « *n'est pas une fin en soi mais un instrument souple et polyvalent* » (Guigue-Durning, 1995, p.34), il accompagne la démarche de l'enseignant. Or le travail réflexif ne peut relever de la seule initiative des stagiaires, il suppose la prise en charge collective et l'organisation de conditions de « *médiations* » propres à l'analyse de situations particulières (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.85). En outre, le langage est une activité réflexive dont la qualité varie en fonction des situations ; cette variabilité dépend du processus que l'individu met en œuvre pour produire cette réflexion pour Morisse (2003, p.66). Aussi bien pour le dossier que pour le mémoire, la mise en discours comporte des obstacles : il n'est pas aisé de retranscrire une expérience (vécue ou observée) en faisant intervenir les savoirs scientifiques. Pour Vanhulle (2009), cela fait appel à deux modes différents d'entrée dans la réalité professionnelle.

Comparaison : Mémoires d'Ecole normale 1985-1987 (MEN)/ Dossiers professionnels 1994-1999 (DP)/ Mémoires professionnels 1994-1999 (MP)

Nous menons une comparaison en observant le même déroulement méthodologique : la structure et les catégories de savoirs. Pour chaque élément, nous livrons directement les résultats qui permettent la synthèse et les réponses à nos questions de recherche. Nous optons pour la comparaison de ces écrits de par leur similitude de constitution et leur contexte. En effet, l'analyse historique de la transition Ecole normale/IUFM inscrit ces travaux dans des finalités pédagogiques qui interrogent ce glissement, d'où une pertinence pour des instruments d'analyse communs. A l'issue de cette comparaison, nous mènerons une synthèse de l'échantillon global.

STRUCTURE

Ce tableau 35 est conçu à partir de la structure dégagée dans chacun des corpus. Il montre les similitudes et les différences d'un point de vue synthétique et donne ainsi un regard sur le cadre de la formation.

Tableau 35. Comparaison de la structure : mémoires et dossiers

Eléments de la structure	Mémoires d'école normale MEN	Dossiers professionnels DP	Mémoires professionnels MP
Sommaire	+	+	+
Fiche descriptive	+		
Problématique			+
Introduction	+	+	+
Partie théorique	+		+
Partie pratique	+		+
Partie centrale		+	
Observation de pratique	+	+	
Description de pratique vécue			+
Analyse critique		+	+
Conclusion	+	+	+
Bibliographie	+	+	+
Annexes	+		+

Ces trois types d'écrits comportent tous un sommaire, une introduction, une conclusion et une bibliographie. Ils contiennent tous une partie théorique et une partie pratique mais celles-ci sont agencées différemment en fonction des écrits. La fiche descriptive est propre au dossier, elle indique les raisons des choix du candidat concernant le niveau retenu, l'entrée choisie (disciplinaire ou transversale) et cela en relation avec les textes officiels. Les mémoires professionnels comportent une problématique et décrivent une pratique vécue contrairement aux deux autres écrits. Ces écrits respectent le cadre officiel attendu et traduisent une évolution dans l'analyse critique de la pratique.

LES SAVOIRS

Savoirs de l'institution

Nous faisons le constat suivant pour la présence de textes officiels :

MEN : **40%**

DP : **80%**

MP : **90%**

Ces résultats témoignent d'une évolution notable. Les textes officiels permettent d'identifier le contenu (programme de l'école primaire) des activités qui sont proposées et de dégager en cela l'existence d'un savoir institutionnel. Les résultats traduisent également une hétérogénéité dans le nombre de citations et leur localisation (théorie/pratique). Tenant compte de l'échantillon global (140 documents), sur une tranche de 3 à 9 références, nous obtenons les résultats suivants :

Partie théorique : **4 MEN, 7 DP, 15 MP**

Partie pratique : **4 MEN, 6 DP, 4 MP**

Les références sont peu nombreuses pour les mémoires d'Ecole normale (20 %) et les dossiers professionnels (entre 10 et 11%) pour les deux parties. Par contre, pour la partie théorique, les textes officiels sont plus présents dans les mémoires professionnels (25%). Même si nous ramenons la fourchette de références de 1 à 3 par document, les mémoires professionnels restent majoritaires pour l'utilisation des instructions officielles : 51% dans la théorie et 31% dans la pratique.

Quel rôle jouent les textes officiels dans la partie théorique ?

Ils peuvent être utilisés différemment en fonction de leur place. Dans la partie théorique, pour tous les écrits, le thème est mis directement en relation avec les textes officiels afin de le justifier par rapport au programme de l'école primaire. Nous retrouvons ce caractère prescriptif dans l'ensemble des documents même s'il est plus marquant pour les mémoires professionnels.

Quel rôle jouent les textes officiels dans la partie pratique ? Servent-ils à l'analyse de séance ? Nous y répondons à l'aide du tableau ci-dessous construit à cet effet.

Tableau 37. Comparaison des instructions officielles (I.O.) dans l'analyse des séances pédagogiques : MEN, DP, MP

Références I.O. dans l'analyse des séances pédagogiques				
	Avec I.O.	Sans I.O.	Total	%
MEN	2	2	4	50
DP	12	11	23	52
MP	8	16	24	33
Total	22	29	51	

Echantillon retenu : 4 MEN, 23 DP et 24 MP, contenant au moins une référence aux instructions officielles pour l'analyse de la pratique.

Résultats

MEN : 50%

DP : 52%

MP : 33%

Pour l'Ecole normale, les résultats ne sont pas significatifs car ils ne concernent que deux mémoires sur quatre. Il ressort de cette analyse que les textes officiels sont davantage mobilisés dans les dossiers que dans les mémoires professionnels, pour la partie pratique. Lorsqu'ils sont présents dans les mémoires d'Ecole normale, les textes officiels présentent la partie pratique : ils posent le cadre prescriptif par rapport à l'activité. Par exemple dans le mémoire n°14, « *La rencontre avec le livre* », les textes officiels sont cités par une circulaire sur l'intérêt de la fréquentation de la bibliothèque. En revanche, dans les dossiers et les mémoires professionnels, les textes officiels sont à l'origine de la mise en place

d'une séance et sont cités à propos des compétences ou des objectifs à atteindre (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.79).

Mémoire professionnel (n°54) : l'élaboration d'une grille de critères réalisée à partir des productions écrites des élèves est complétée à l'aide des textes officiels.

Dossier professionnel (n°9) : la référence aux textes officiels rappelle, dans une situation observée, que dès le cycle 1 l'enfant doit être capable de se situer et de se repérer dans l'espace.

Les textes témoignent donc du passage par l'institution. Dans les mémoires professionnels seulement, les textes peuvent être cités dans l'analyse de la séance, lorsque cette dernière existe. Ils sont dans ce cas utilisés en tant que réflexion aussi bien dans la partie théorique que dans la partie pratique. Dans le mémoire professionnel sur la résolution de problèmes au cycle 3 (n°58), la partie théorique présente l'activité dans le cycle et la partie pratique montre une relation entre le problème proposé et les instructions officielles (Loigerot, 2006). De façon générale, les instructions officielles représentent le cadre prescriptif des documents et peuvent aider dans certains cas à l'élaboration de la séance. D'après ces résultats, se référer aux textes prescriptifs est un passage obligé surtout pour le dossier et le mémoire professionnel. Ce qui paraît important dans l'utilisation de ces textes, c'est la reconnaissance comme référence à l'institution, d'où la reconnaissance d'un savoir. Pour les modalités de mise en œuvre de ces références dans les écrits, nous avons constaté qu'elles sont très différentes d'un document à l'autre. En effet, les textes officiels qui régissent le cadre réglementaire des activités de l'enseignant, apparaissent sous diverses formes²⁸³. Ils sont bien souvent présentés comme des positions légitimes, des *a priori* à la fois incontournables et incontestables (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.79).

Au vu de ces résultats dans leur globalité, les instructions officielles sont un indicateur qui marque un lien avec l'activité professionnelle et jouent un rôle de référence dans les trois types d'écrits. L'Education nationale se présente comme une instance où les textes officiels sont en cela des points d'appuis importants. Pour Guigue-Durning (1998), ils constituent une force de proposition par rapport aux pratiques de terrain. Dans le contexte de l'écrit professionnel, la référence aux textes est un atout pour démontrer une professionnalité et pour s'insérer dans le futur métier d'enseignant ; en outre, dans les mémoires professionnels, les textes jouent un rôle d'aide à l'action (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.79).

Savoirs liés aux concepts théoriques

L'analyse des titres/thèmes pour dégager les savoirs montre une évolution ; en effet, nous notons plus de précision et de complexité dans les titres des mémoires professionnels. Exemple d'évolution sur un domaine commun, le

²⁸³ Programmes, lois, arrêtés, circulaires, notes de service, bulletins officiels de l'Education nationale, fascicules du CRDP....

français : « *L'enfant et le livre* » (MEN, n°7) « *La BCD comme support à l'apprentissage de la lecture* » (DP, n°18) « *Comment utiliser l'album pour servir les objectifs de la Grande Section de maternelle ?* » (MP, n°18)

Nous voulons pointer dans ce tableau les contenus significatifs : nous retenons ceux qui reviennent au moins dans deux types de documents. Qu'il soit disciplinaire ou transversal, le thème donne l'axe théorique du document. Son choix est vaste dans le cas des mémoires d'Ecole normale et des dossiers mais il est approfondi dans les mémoires professionnels puisqu'il donne lieu à la formulation d'une problématique.

Tableau 36. Comparaison des contenus : mémoires d'Ecole normale (MEN), dossiers professionnels (DP), mémoires professionnels (MP)

Contenus	MEN	DP	MP
Contenus disciplinaires			
EPS	2	3	4
Français	4	11	22
Mathématiques	0	6	3
Langue vivante	0	1	1
Arts plastiques / Musique	2	1	2
Sciences / Technologie	0	1	7
Contenus transversaux			
La maternelle	4	17	8
Informatique	3	3	0
La gestion de la classe	0	5	4

Pour les contenus disciplinaires, c'est le français qui domine ; pour les contenus transversaux, c'est la maternelle. En français, les questions traitées sont liées à l'oral, la poésie, la production d'écrits, la BCD, la lecture (DP & MP) ; les mémoires d'Ecole normale ne portent que sur la lecture. En maternelle, les sujets sont très variés, c'est la raison pour laquelle ils font partie des contenus transversaux : « *Genèse et évolution du dessin du bonhomme* » (MEN) « *Les activités pour la construction du temps à l'école maternelle* » (DP) « *La socialisation en maternelle* » (MP) L'apprentissage en maternelle est utilisé comme sujet à l'Ecole normale et en première année d'IUFM alors que ce thème ne figure pas de façon explicite dans les programmes de formation ; en revanche, il constitue un module obligatoire en deuxième année d'IUFM. Ces apprentissages premiers concernent tous les étudiants qui se retrouvent probablement en stage dans ce niveau. Sur les résultats des contenus, nous constatons qu'à l'Ecole normale comme en première année d'IUFM, les étudiants privilégient les sujets de leur écrit en relation avec des contenus transversaux (MEN : 60% ; DP : 61,7%) ; alors qu'en deuxième année d'IUFM, les professeurs stagiaires orientent davantage leur mémoire sur des contenus disciplinaires (MP : 70%).

A l'Ecole normale, ce sont des thèmes généraux et des fondements qui sont véhiculés en formation (thèmes transversaux). Ces contenus font référence à des questions pédagogiques qui traversent les disciplines, par exemple, la créativité ou les enfants en difficulté. En première année d'IUFM, année de concours, le thème est le point de départ ; la question d'ordre disciplinaire arrive après, ce qui justifie la dominante « contenus transversaux ». En deuxième année d'IUFM, le choix du thème est directement lié à une situation de classe, donc plus souvent à des contenus disciplinaires.

Pour comparer la présence de savoirs théoriques, nous établissons ce tableau 38 qui en fait le constat.

Tableau 38. Comparaison des auteurs : MEN, DP, MP.

Références aux auteurs				
	Avec auteurs	Sans auteurs	Total	%
MEN	16	4	20	80
DP	50	10	60	83
MP	56	4	60	93
Total	122	18	140	

Résultats

MEN : **80%**

DP : **83%**

MP : **93%**

Ces résultats sont significatifs pour l'ensemble des écrits. Tous utilisent majoritairement des références à des auteurs. Dans les mémoires d'Ecole normale, elles se situent essentiellement au début du document ; dans les dossiers, elles sont, soit au début, soit dans la partie centrale ; pour les mémoires professionnels, nous les trouvons dans les deux parties. Le mémoire professionnel, conçu comme un exercice académique soumis à l'évaluation, consiste à mettre en œuvre une démarche fondée sur des modèles théoriques (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2002, p.83). Les savoirs théoriques sont, au vu des résultats, transmis dans la formation puisque réutilisés massivement dans les trois écrits et donc dans chacun des dispositifs, Ecole normale et IUFM.

D'après le dépouillement des auteurs, les savoirs utilisés dans ces écrits concernent trois domaines : les citations d'auteurs, les théories de l'apprentissage et les théories de l'activité que nous retrouvons en proportion différente. En revanche, les théories de l'apprentissage sont présentes surtout dans les mémoires d'Ecole normale et les dossiers. Les mémoires professionnels font appel en plus à des savoirs liés à la pratique, à l'organisation des apprentissages et à la conduite de la classe (Loigerot, 2006). Quelle est la fréquence des auteurs ? Que montre-t-elle dans chacune des parties ?

Tableau 39. Comparaison de la fréquence des auteurs : MEN, DP, MP

Fréquence des auteurs		
	Partie théorique	Partie pratique
MEN	65%	25%
DP	41,6%	56,6%
MP	85%	38,3%

Résultats

13 MEN, 25 DP, 51 MP utilisent des auteurs en partie théorique.

6 MEN, 34 DP, 23 MP utilisent les auteurs en partie pratique.

Ces résultats sont disparates dans les deux parties. Nous constatons en effet que globalement les références aux auteurs sont plus fréquentes dans la partie théorique (MEN : 65% ; DP : 41,6% ; MP : 85%). Cependant, les dossiers professionnels affichent un équilibre (partie théorique : 41,6% ; partie pratique : 56,6%).

Cette analyse montre une réelle utilisation des auteurs dans la partie théorique, majoritaire dans les mémoires professionnels ; elle témoigne du rôle de la formation dans ce domaine. A travers la rédaction, le futur enseignant fait appel à divers savoirs théoriques qui l'aident à formaliser sa pratique. Ils lui permettent d'interpréter les situations concrètes rencontrées dans l'exercice du métier (Rey, 2006, p.105). Les savoirs utilisés dans cette partie permettent de conceptualiser une situation vécue, c'est le cas des dossiers professionnels où les auteurs sont cités à 56,6%. Dans cette utilisation des savoirs, l'étudiant apprend à lier deux discours si on se réfère à Guigue-Durning (1995, p.114), « *le sien et celui de l'auteur cité qui crée une zone intermédiaire délicate, avec deux systèmes discursifs qui se côtoient.* » La structure du dossier, impliquant une alternance d'ouvrages théoriques et de documents pratiques, permet à l'étudiant d'utiliser des auteurs à la fois dans la situation pédagogique et dans la théorie. Or la structure du mémoire professionnel implique une recherche théorique qui comporte un questionnement, une problématique (Loigerot, 2006) ; l'accès au discours s'effectue d'abord par des références à des auteurs. Nous pouvons d'ores et déjà dire, au regard de ces pourcentages, que la formation conduit le futur enseignant à manipuler les rapports au savoir. Confronté en stage à différentes situations, il fait appel aux concepts appris en formation et transfère ses connaissances dans l'écrit professionnel. Le rôle de la formation des enseignants serait donc de mettre à disposition des ressources et de travailler sur la capacité à articuler la théorie et la pratique. Pour recadrer notre problématique, nous interrogeons à présent la formation sur le plan de l'évolution et de la permanence des savoirs rencontrés.

Est-ce que nous retrouvons les mêmes auteurs ? En-est-il de même dans les deux dispositifs de formation, Ecole normale et IUFM ?

Pour cela, nous avons répertorié les noms d'auteurs les plus utilisés : ceux qui sont cités au moins deux fois dans le document. Nous faisons apparaître

(sur lignage) les noms qui reviennent dans les deux dispositifs de formation²⁸⁴. Le total des auteurs (10, 31, 34), affiché en bas de tableau, renseigne sur l'aspect quantitatif.

Tableau 40. Comparaison des noms d'auteurs : MEN, DP, MP.

Ecole normale	IUFM	
MEN	DP	MP
Bachelard, Bettelheym	Astolfi, Bachelard, Bourenau, Boule, Boder Château, Charnay, Develay, Dimanche, Durif	Adam, Angoujar, Astolfi Bachelard, Bernardi, Brissiaud, Brousseau, Britt- Mari-Barth Béranger, Bruner Cosem, Charmeux, Catach Daumas Ecouen, Ermel Fayol, Florin, Freinet, Jean Hébrard Lagoutte Meirieu, Morin, Montagner, Ottenwaelter Piaget Reboul, Rochex, Ryngaert, Schnewly Valloton-Mion, Vygotski,
Ecouen, Freinet, Hébrard Lantin	Ecouen, Ermel, Freinet, Georges Hannoun, Jany, Jonnaert Leplat, Lurçat Meirieu, Migne, Nante	
Papert, Piaget	Philippon, Piaget Reboul, Reuter, Ruffo, Vigotski, Vergnaud,	
Wallon	Wallon	
Zazzo	Zakhartchouk, Zazzo	Zakhatchouk
10	31	34

Nous pouvons observer que la liste des auteurs évolue au fur et à mesure des écrits : massivement utilisés, ils sont nettement plus présents à l'IUFM (31/34) qu'à l'Ecole normale (10). En revanche, dans les mémoires d'Ecole normale, certains auteurs sont cités en bibliographie mais ne se retrouvent pas dans le corps du document. Les auteurs, Wallon, Piaget, Bachelard et Freinet sont des incontournables et montrent qu'à l'Ecole normale comme à l'IUFM, les théories de l'apprentissage font partie des contenus de formation. Citer les auteurs crée une situation énonciative complexe précise Guigue-Durning (1995, p.112) car « *une relation triangulaire s'instaure autour de trois partenaires, l'auteur citant, l'auteur cité et le lecteur.* » Toutefois, certains auteurs sont cités très fréquemment dans un même document.

²⁸⁴ Pour une lecture plus facile du tableau, les auteurs sont notés par ordre alphabétique.

MEN n°12 : il montre une présence importante des auteurs dans la partie pratique sur la danse (13 citations) ; l’auteur le plus cité Wallon, revient 6 fois dans le document.

DP n° 46 : il comporte 19 citations sur le jeu dans la partie théorique ; l’auteur le plus fréquemment cité, Château, revient 6 fois.

MP n° 4 : Brissiaud est nommé 19 fois (sur 54 citations d’auteurs) pour développer la construction du nombre (Loigerot, 2006).

Ces exemples montrent que certains auteurs constituent la référence principale sur laquelle l’étudiant s’appuie pour étayer les concepts théoriques. Cette analyse vient confirmer que l’étude de ces concepts est présente dans le cursus de formation puisqu’ils transparaissent nettement dans les écrits professionnels.

Quel est le rôle des savoirs théoriques dans la séquence pédagogique ? Cette question est capitale pour répondre plus précisément à la question de la professionnalisation dans la mesure où nous recherchons l’articulation des savoirs théoriques et pratiques. Pour mener cette comparaison, nous sélectionnons l’échantillon qui utilise les auteurs pour la mise en place des séances : 6 MEN, 34 DP et 23 MP. Nous repérons le nombre de fois où les auteurs sont cités dans la partie pratique afin d’identifier le rôle de la théorie.

Tableau 41. Comparaison des auteurs dans la pratique : MEN, DP, MP

Auteurs dans la mise en place des séances				
	Avec auteurs	Sans auteurs	Total	%
MEN	1	6	6	16
DP	24	10	34	70
MP	11	9	23	47,8
Total	36	25	63	

Le tableau ci-dessus montre que 70% des dossiers professionnels utilisent des références théoriques dans la situation pédagogique. C’est donc l’échantillon dominant ; cependant, notons aussi une bonne moyenne (47,8%) pour les mémoires professionnels. Dans les dossiers, les auteurs sont souvent utilisés au début afin d’expliquer la mise en place d’une séance en s’appuyant sur un courant théorique, en général des théories de l’apprentissage. Dans le dossier n°53, en préambule d’une situation de lecture de consignes, l’étudiant présente une typologie de l’auteur Zakhartchouk. Cette référence vient préciser que l’enseignant propose des consignes de type diverses : orales, écrites, écrites non oralisées, visuelles non écrites. En utilisant cette typologie, la théorie qui se déploie peut être une aide dans la mise en place d’une activité. En revanche, ce n’est pas le cas pour les mémoires d’Ecole normale pour lesquels l’utilisation de la théorie est plus rare (16%). Par exemple, plusieurs de ces mémoires font

référence à la théorie du constructivisme (Piaget) que les étudiants utilisent comme une aide en rappelant la place de l'enfant en tant qu'acteur dans une situation d'apprentissage. D'après ces résultats, les savoirs jouent des rôles différents : soit la référence à un auteur est seulement citée, sans relation directe avec la démarche ; soit elle est présente dans la situation pédagogique ou encore dans l'analyse des situations. Dans l'étude de Guigue-Durning (1995) sur les citations, la référence à des auteurs est une demande institutionnelle et sociale ; c'est la raison pour laquelle, nous trouvons des citations dans tous les écrits.

A propos de la mobilisation des savoirs théoriques, ces résultats renseignent sur les contenus de formation : à l'IUFM, plus qu'à l'Ecole normale, les enseignements théoriques sont dispensés et nous les trouvons réinvestis dans les écrits. Toutefois, dans les dossiers, nous évaluons une utilisation de la théorie dans la pratique. Nous ne pouvons pas cependant parler d'articulation ni d'une « *intégration théorie-pratique* » que Vanhulle (2009, p.169) qualifie de simplificatrice si elle se limite à considérer que les théories permettent d'éclairer la pratique et que la pratique réinterroge les théories. Pour Guigue-Durning (1995, p.157), lier théorie et pratique est une formule qui revient fréquemment dans les discours prescriptifs et pédagogiques. Le rôle des savoirs théoriques est donc d'alimenter la réalité professionnelle en transformant certaines situations pratiques et en se posant des questions. Quelle organisation pédagogique privilégier ? Comment faire le choix d'un manuel scolaire ? Quel discours pédagogique tenir ? De quels savoirs parler ?

Toutes ces interrogations amènent le futur enseignant à puiser des réponses dans les savoirs qu'il possède ou qu'il acquiert afin de donner du sens et de rendre les situations contrôlables. L'enseignant en formation se trouve au carrefour de deux logiques : le terrain et la connaissance, c'est-à-dire entre la perception première et la conceptualisation. Les savoirs scientifiques du domaine de l'éducation aident l'enseignant à relativiser ses perceptions premières, à élargir son cadre de référence et à désigner le réel autrement que par les sensations immédiates du vécu. Ces savoirs permettent aussi de communiquer entre pairs et de partager une culture professionnelle. Raymond (1993, p.194) met en exergue « *le travail d'appropriation indispensable pour qu'un savoir élaboré en dehors de soi devienne disponible pour agir dans une situation particulière.* » La dimension du temps et du recul par l'écrit est donc indispensable. La professionnalité de l'enseignant se constitue par l'articulation de ces savoirs développés en formation et des savoirs pratiques forgés par les stages.

Savoirs de la pratique

Rappelons que c'est à partir du type de situations (vécue/observée/mixte) que nous dégageons les savoirs de l'activité pédagogique. En établissant le tableau ci-dessous, nous montrons la totalité des situations.

Tableau 42. Comparaison des situations pédagogiques (SP) : MEN, DP, MP

Situations	SP vécues		SP observées		SP mixtes	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
20 MEN	7	35	13	65	4	2
60 DP	5	8,3	55	91,7	0	0
60 MP	24	40	22	36,6	14	2,3

Ces résultats permettent de dire que les types de situations identifiées rejoignent les attentes institutionnelles. A l'Ecole normale et en deuxième année d'IUFM, les stages permettent à la fois d'observer et de vivre une pratique. Alors qu'en première année d'IUFM, il s'agit uniquement d'observations de pratiques. Ces écrits professionnels sont composés de différents documents spécifiques pour rédiger une pratique ou une observation de pratique : fiches de préparation de séquences, fiches de planification, fiches d'analyse post-séances. Qu'elle soit vécue ou observée, l'écriture à partir de son expérience de la classe, constitue une tâche en décalage par rapport aux genres scolaires ou universitaires. Pour Cifali (1977), écrire un texte long à partir de son expérience professionnelle entraîne d'emblée une réflexion sur l'écriture. Ecrire dans ce cas, c'est l'occasion de dire les difficultés rencontrées ; pour relater une situation pédagogique, le futur enseignant mobilise des compétences différentes si la situation est vécue ou observée.

Pour la rédaction des séances, c'est la pédagogie par objectifs qui est utilisée dans les trois types d'écrit. Ce résultat montre que ce modèle développé dans les années quatre-vingts en France a pénétré le champ de la formation des enseignants. Cette pédagogie conduit les enseignants à opérationnaliser les objectifs afin de traduire les acquisitions visées en termes observables et évaluables (Hameline, 1979). Par ailleurs, l'approche par objectif utilisée par les futurs enseignants, est une expression de la formalisation des savoirs pratiques et des récits de pratiques. Ils s'inscrivent en termes de compétences, d'objectifs, de tâches, de phases d'analyse que nous identifions clairement dans l'écriture du dossier et du mémoire professionnel et que nous retrouvons partiellement dans les mémoires d'Ecole normale.

Pour cibler davantage l'évolution des pratiques, nous comparons dans le tableau 43 les phases d'analyse présentes en fin de séance.

Tableau 43. Comparaison de l'analyse des situations pédagogiques : MEN, DP, MP

Analyse des situations pédagogiques			
	Avec analyse	Sans analyse	Total %
20 MEN	18	2	90
60 DP	53	7	88,3
60 MP	44	16	73,3

Résultats

MEN : 90%

DP : 88,3

MP : 73,3%

Les trois types d'écrits présentent une phase d'analyse de la situation pédagogique mais c'est la restitution qui varie : des constats, des bilans, un état des difficultés rencontrées, des analyses de séquence en conclusion générale, une brève analyse post-séquence ou encore une proposition de remédiation. Ce dernier cas se manifeste essentiellement dans les mémoires professionnels. Cette « *dimension performative des conclusions* » (Gonnin-Bolo, 2005, p.43) représente le début d'une transformation et de proposition de solutions. La capacité d'analyser les situations pédagogiques rapproche le futur enseignant de l'expert qui décèle dans son environnement des événements atypiques (Tochon, 1993) ; il peut ainsi prendre du recul pour réviser une situation ou s'adapter. Les travaux de Piaget (1974) notamment, fournissent des indicateurs pour mieux saisir les mécanismes qui déstabilisent les représentations des sujets lorsque ceux-ci sont confrontés à des situations inattendues. Comment transmettre ces fondements en formation ? Le terrain n'est-il pas le passage obligé ? Et l'écriture un moyen d'y parvenir ? Dans l'analyse des savoirs issus de la pratique, nous constatons un travail réflexif présupposé dans le cadre de la formation lors des rencontres avec les formateurs. Pour Altet (2001), ces échanges sont considérés comme un questionnement sur le sens de l'action pédagogique. Or ce travail de réflexivité ne peut se concevoir comme direct et inscrit dans l'immédiateté de l'action (Vanhulle, 2009, p.16), les écrits permettent alors ce recul. Pour Cros (2003, p.46) aussi, l'écriture permet d'accéder à « *une distanciation particulière amenant à la conscience les orientations éthiques de l'agir.* »

Dans une analyse informatique menée antérieurement à partir du logiciel Alceste²⁸⁵ qui a pour fonction de dégager les types de discours de ce même échantillon (Loigerot, Azoulay 2004), nous retrouvons dans le vocabulaire, à l'Ecole normale comme à l'IUFM, une présence des savoirs institutionnels, théoriques et pratiques. A l'IUFM, la transmission des savoirs théoriques est plus diversifiée et liée à une attitude réflexive. Les résultats de cette analyse confirment qu'un travail réflexif est présent dans les mémoires professionnels (Azoulay, Loigerot, 2004) et que des éléments de la pratique sont présents dans les autres écrits. Ces phénomènes textuels renvoient à la diversité du discours, c'est-à-dire un espace d'écriture avec un vocabulaire hétérogène et un espace propre à la didactique des disciplines (Cros, Chantraine, Comiti, Nadot, 1994). Nous pouvons ainsi établir un lien entre l'écriture et les savoirs mis en jeu. La question qui se pose alors n'est pas de savoir comment se fait-il que la formation ne parvienne pas à homogénéiser des pratiques de débutants, mais plutôt

²⁸⁵ Ce logiciel utilise la Classification Hiérarchique Descendante (CHD). Il procède par fractionnements successifs du texte en opérant un dénombrement de mots, un comptage de racines du vocabulaire et la création de dictionnaires. Le déroulement de cette analyse figure en annexe 8.

comment pourrait-elle se saisir de cette diversité pour les aider à réfléchir sur les gestes du métier (Azoulay, Loigerot, 2004) ? A cet égard, il convient de souligner que cette diversité se manifeste alors même que les écrits professionnels répondent à une organisation canonique que nous avons dégagée (structure des trois documents quasi identique).

A travers cette comparaison, la formation des enseignants soulève la question des savoirs et de leur articulation avec la professionnalisation ; elle interroge également la transmission écrite de cette professionnalisation. Quel rôle jouent finalement ces écrits dans la formation et dans le futur métier ? Sont-ils des outils de formation ou des outils de professionnalisation ?

Les mémoires d'Ecole normale se présentent comme des rapports de stages fondés essentiellement sur l'observation de pratique. Pour Vanhulle (2009), les rapports de stages sont considérés comme une opportunité pour se dire et réfléchir sur son action et son identité. Mais les étudiants ont-ils les outils nécessaires pour retranscrire ces savoirs ? Comment les stages dispensés à l'Ecole normale préparent-ils à ce type d'exercice ? Les étudiants sont-ils formés à cette observation spécifique ? Les résultats font néanmoins apparaître une utilisation des savoirs théoriques et les prémices des savoirs pratiques : rédaction des objectifs et des compétences aussi bien dans les situations que dans les protocoles.

Les dossiers professionnels apparaissent comme des rapports d'observation de pratiques mettant en place des savoirs à la fois théoriques et pratiques. La formation en première année d'IUFM permet l'accès à ces savoirs et met à disposition des outils pédagogiques. Lesquels ? Les outils nécessaires à la conception et à la réflexion d'une séance : instructions officielles, manuels scolaires, guide du maître, didactique de la discipline, théorie de l'apprentissage. Les stages proposés (de sensibilisation, filés, bloqués) semblent être des éléments clés pour une réelle confrontation du métier. Les résultats montrent la croisée de tous ces savoirs.

Les mémoires professionnels sont des écrits qui rendent compte d'une ou plusieurs séquences pratiquées ou observées qui supposent des ajustements et des procédures. Ils ont pour but d'établir un rapport entre les savoirs mis en jeu et les situations pédagogiques dégagées. En cela, ils se présentent comme des écrits à la fois personnels, professionnels et institutionnels (Gonnin-Bolo, 2002). Ces écrits apparaissent comme une « *mise à l'épreuve de l'expérience professionnelle naissante* » (Loigerot, 2006, p.165) qui interroge les savoirs. Cette restitution écrite s'appuie sur la description de ces savoirs dont la présence est confirmée par nos résultats.

Toutefois l'écriture ne peut pas être toujours une transcription fidèle de la réalité selon Cros (2003, p.44) car elle s'accompagne d'un filtre cognitif, affectif, émotionnel (...) Chaque document véhicule ainsi sa marque personnelle. Ce qui dans les stages existe par « *des gestes, des paroles, des réflexions en actes* » (Gonnin-Bolo, 2005, p.33) est reproduit sous une forme écrite. Pour Cifali (1997), c'est une version possible de la réalité que le sujet réinvente en écrivant. En outre, la prise en compte de la langue (Dabène, 1987), matérialité graphique (espace d'écriture, lisibilité) et

fonctionnement textuel (progression thématique, cohérence sémantique) ajoutent à cette particularité.

Dans ces trois types d'écrits, pouvons-nous dire que l'écriture est réalisée dans l'intention de professionnaliser ? Mettant en jeu plusieurs paramètres (cognitif, réflexif, social) l'écriture, dans un cadre de formation professionnalisante, peut trouver son espace. Ainsi, elle pourrait devenir la « *construction d'une démarche raisonnée et progressive* » (Cros, 2003, p.46). La formation est cruciale ici car grâce à la discussion entre pairs et formateurs, elle joue un rôle de médiation dans la transformation des représentations mentales (Vanhulle, 2009).



Photographie de Kyle Bean

PERSPECTIVE. Analyse de deux siècles d'écriture

« L'école reste l'institutrice de la nation apportant à chaque enfant les savoirs fondamentaux. » (Inspecteur d'académie, Jean Combe, 2013, p.361)

Il est temps de conclure et d'ouvrir sur des possibles. Nous nommons volontairement ce volet final « perspective » en vue de considérer les écrits des enseignants en tant que projets d'avenir. Dans cette partie, nous livrons une synthèse du rôle de l'écrit à travers le temps. Quelles sont les évolutions majeures du rôle des écrits dans la professionnalisation ? Que peut-on retenir de l'expérience de l'Histoire des institutions de formation des maîtres ? Comment inscrire la problématique de l'écriture dans le futur ? Comme toute question essentielle pour démêler la complexité de ces événements, Chalmel (2010, p.19) postule que tout changement procède de l'héritage pour l'historien. Au cours de ces deux siècles de tâtonnement et de recherche, la formation des enseignants du primaire en France a connu une évolution notable, marquée par une institutionnalisation croissante ; les questions d'enseignement ont été au cœur des débats, tant du point de vue des idées que de leur diffusion. Pour Grandière (2006), la formation des maîtres dépasse le cadre de l'école ; nous pouvons dire en effet qu'elle concerne tout un équilibre social. Nous avons démontré les impacts politiques, religieux (contrôle de l'Eglise sur l'Etat) et institutionnels à mesure que l'organisation scolaire se perfectionnait (Crubellier, 1993, p.5). Autrement dit par Hofstetter et Schneuwly (2009, p.12), ce qui se produit dans l'espace d'une situation de formation ne peut se comprendre sans s'inscrire dans la logique de l'institution.

L'institutionnalisation a conduit à une différenciation progressive entre les disciplines et la formation professionnelle. La question des savoirs se trouvant au centre des systèmes de formation, c'est grâce à l'analyse conjointe des programmes et des écrits que nous avons pu obtenir des réponses. Chaque écrit possédant sa propre spécificité (nature, période, contexte), nous avons obtenu des réponses particulières. La formation des enseignants a, dans son évolution, accordé une importance à l'écrit et lui a prévu une place croissante or son statut n'a pas toujours eu un caractère professionnel. Toutefois, notre recherche a montré que l'écriture a toujours été révélatrice d'une explicitation de la pratique du métier (pour les sources étudiées). Grâce à la mise en œuvre d'un mode de communication spécifique (Goody, 1979, p.72), phénomène visible au cours de notre analyse, l'écriture permet aux futurs enseignants de formaliser leur pratique, que ce soit en formation initiale ou continue. Cette formalisation est davantage possible lorsque les dispositifs prévoient un accompagnement. C'est ce que nous avons décelé dans les moyens mis en œuvre entre les Ecoles normales et les IUFM.

Synthèse de tous les corpus : quel regard ?

Afin d'avoir des éléments de réponse pertinents, nous présentons une synthèse des résultats significatifs pour chaque corpus traité : nous faisons ressortir le rôle des savoirs et l'intérêt de leur utilisation (tableau 44). Au terme de cette thèse, l'objectif est de dresser une vue chronologique qui pointe les enjeux de la professionnalisation. A l'aide du tableau 44, nous montrons le cheminement professionnel de l'« Histoire » de la formation des maîtres ; contée, décrite, exposée, depuis les premières Ecoles normales jusqu'aux IUFM, elle retrace l'évolution de l'écrit, du maître d'école au professeur des écoles. Nous analysons dans ce tableau les résultats d'une professionnalisation à travers les différents types de savoirs recensés dans les écrits et dispensés par les formations. Entre les mémoires de 1860 et les écrits d'aujourd'hui, quels défis ont relevé les institutions de formation pour rester fidèles à leur mission ?

Tableau 44. Synthèse des écrits dans la formation de 1860 à 1999

Corpus	30 mémoires 1860	20 enquêtes 1900-1914	20 mémoires 1909-1922	10 mémoires 1962-1968	20 mémoires 1985-1987	60 dossiers professionnels 1994-1999	60 mémoires professionnels 1994-1999
Nature	Enquête sur l'instruction primaire	Extraits de textes d'instituteurs	Questions pédagogiques	Etudes locales	Rapports de stages	Récits d'observation de pratiques	Récits de pratiques
Savoirs de l'institution	46 %	0 %	65 %	0 %	40 %	80 %	90 %
Savoirs liés aux concepts théoriques	Curriculums 100 %	Traces de programmes	100 %	Culture générale	80 %	83 %	93 %
			<u>Auteurs dominants</u> : Buisson Mathieu & Blanguernon Revues pédagogiques		<u>Auteurs dominants</u> : Bachelard, Freinet, Piaget, Wallon	<u>Auteurs dominants</u> : Bachelard, Freinet, Piaget, Meirieu, Vygotski	<u>Auteurs dominants</u> : Bachelard, Freinet, Piaget, Meirieu, Vygotski
Savoirs de la pratique	Gestion de classe 53,3 %		Leçons en école annexe	Applications et exploitations pédagogiques 20 %	Situations pédagogiques vécues : 35 %	Situations pédagogiques vécues : 8,3 %	Situations pédagogiques vécues : 40 %
	Outils pédagogiques		Outils pédagogiques		Situations pédagogiques observées : 65 %	Situations pédagogiques observées : 91,7 %	Situations pédagogiques observées : 36,6 %
	Conférences 30 %				Analyse de séquences : 90 %	Analyse de séquences : 88,3 %	Analyse de séquences : 73,3 %
	Journal des instituteurs 16,6 % Cours d'études 13,3 %		Manuels scolaires				
		Journal des instituteurs 33 % Manuel général 65 %					

Le fil conducteur que nous suivons, c'est l'évolution de la professionnalisation à travers les savoirs. C'est aussi une expansion des systèmes de formation qui ont œuvré vers une production de savoirs de plus en plus spécialisés (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.27).

Dans les écrits de 1860, les savoirs sont intrinsèquement liés aux difficiles conditions matérielles. Les maîtres passent par une auto-instruction : étudier les ouvrages des pédagogues, se rendre dans les conférences, connaître le programme scolaire. Ce qui caractérise ces mémoires, c'est l'équilibre général : textes officiels (46,6%), contenu des curriculums (31,5%), méthodes (53,3%). Les conférences constituent une trace du savoir possible, considérées comme nécessaires par 30% des maîtres, dans le but de donner une marche pédagogique uniforme. Elles ont en effet pour but d'améliorer les compétences professionnelles des maîtres (Combes, 2013, p.139) et sont reconnues utiles pour la formation continue ; elles contribuent en cela à la mise en place d'une professionnalisation du métier. L'usage des textes officiels est une façon de montrer la connaissance et la reconnaissance des textes. En effet, c'est grâce à ce discours officiel que les maîtres s'appuient pour définir les programmes et les faire appliquer. Gréard (1874, p.2179) leur précise que « *l'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien d'apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ». Le savoir du maître ne se limite pas au programme mais se poursuit dans la classe ; les maîtres recherchent des solutions de terrain en rapport avec des problèmes liés à la formation professionnelle (aménagements, hétérogénéité, suivi des élèves, livrets, ...). Le fait de se poser ces questions fondamentales indique une problématisation du métier dont les réponses sont recherchées dans des ouvrages pédagogiques (*Journal des instituteurs*, 16,6% ; Cours Rapet, 13,3%) et chez les inspecteurs (26,6%). Ces écrits traduisent en cela une « *élévation du niveau d'instruction* » (Olson, 1998, p.23).

A la lecture de ces mémoires, enseigner n'est pas seulement un gagne-pain mais une vocation (Gavoille, 2010, p.305) avec des exigences de plus en plus affirmées vis-à-vis du savoir. Ce sont ces exigences du métier qui forgent l'unité et la légitimité du corps (p.237). Ces savoirs de tradition pédagogique sont essentiels car ils peuvent devenir des savoirs de l'expérience. Pour Raymond et Lenoir (2006), ces savoirs se fondent sur l'érudition comme forme commune du savoir. C'est cette notion évolutive du savoir qui donne un sens aux actions de formation car ils se transforment : « *même s'ils ont pu apparaître dans certaines périodes immuables, ils se transmettent de génération en génération* » (Beillerot, 2000, p.16). Quand bien même ces écrits ne sont pas des mémoires de formation, ils nous renseignent sur la façon dont les maîtres organisent leur métier et nous livrent un volet intéressant de leur développement professionnel. Par la description de leur métier, ils opèrent une transformation d'eux-mêmes en tant qu'individu agissant (Wittorski & Bailleul, 2012, p.53) ; ils sont ainsi impliqués dans leur écrit. Ces mémoires posent un premier cadre professionnel.

Dans les enquêtes de 1900-1914, le savoir se lit à travers les conférences et dans les bibliothèques scolaires. L'objectif de ces conférences évolue, il a pour but de mettre en commun le fruit de l'expérience quotidienne (Gavoille, 2010, p.128). Les lectures personnelles reflètent cette quête du savoir : le *Journal des instituteurs* (33%) et le *Manuel général* (65%), outils qui constituent une aide réelle pour le maître. Ces enquêtes nous livrent une vision particulière du savoir utilisé et des moyens mis en œuvre pour faire la classe. A une époque où il n'existe pas d'écrit de formation, les réponses fournies par les instituteurs montrent les outils utilisés et donnent une représentation du métier. Ces écrits montrent que la formation reste interrogée sur un point : la synergie nécessaire entre la réalité de la classe et la formation initiale reçue (Houssaye, 2010, p.164).

A partir de 1909, les mémoires de formation traduisent une expérience vécue et alternent différents types de discours : personnel (je/nous) ou indéfini (on) pour s'inclure dans la communauté enseignante. Ils sont assez complets car ils donnent à voir des savoirs de l'institution, théoriques et pratiques. Ces écrits utilisent à 65% les textes officiels qui servent à renforcer le discours. Par exemple, le mémoire n°16 rappelle la date (loi du 29/01/1890) des documents obligatoires que le maître doit posséder et utiliser (registres, cahiers journaliers) avant d'en expliquer leur rôle. Les programmes représentent des repères et des axes de travail : « *Nous devons nous conformer aux programmes officiels détaillés et explicites* » (n°10, p.11). Notable évolution, tous les mémoires font référence à des concepts théoriques (100%). Les auteurs cités sont en relation avec le contexte et éclairent un point de vue théorique ou pratique. Ces mémoires intègrent les expériences vécues en école annexe, traduites de façon variée dans les écrits. Nous avons constaté que les mémoires montrent aussi bien des leçons (mémoire n°1 : nomenclature du Rhône en géographie) que des démonstrations (mémoire n°12 : étapes de la résolution d'un problème et écueils à éviter). Ces documents foisonnent de conseils à l'intérieur des séquences que l'on a décrypté comme du savoir. Par exemple, « *étendre son vocabulaire* » pour comprendre un texte (n°11) ou utiliser un « *fil tendu* » pour expliquer la notion de droite en géométrie (n°13). Certains maîtres font des relations entre la théorie et la pratique : lors d'une sortie, observer un cours d'eau pour mieux l'exploiter en classe (n°10) ; faire émerger les manifestations physiques au cours de la marche et de la course avant d'aborder la respiration (n°13). Ces relations sont des éléments précurseurs pour analyser le processus de professionnalisation. Les indices de pratique se lisent aussi dans la capacité à dégager les objectifs et les étapes d'une séance (n°14 EPS). Le savoir, qu'il soit théorique ou pratique, requiert l'utilisation d'outils : manuels et cartes d'histoire/géographie sont jugés efficaces ; en amont, la programmation, la préparation des séances et le cahier-journal sont indispensables au maître pour organiser sa pratique. Les instituteurs décrivent leur façon de procéder : démarche de déduction (n°20), méthode interrogative (n°6), enseignement dans un but pratique (n°17) ce qui témoigne qu'une pédagogie est transmise. A travers ces mémoires, les maîtres utilisent en priorité les savoirs des disciplines qui constituent les connaissances académiques indispensables.

Ces connaissances représentent les contenus qui permettent d'assurer un enseignement sur toute la scolarité ; ce sont des savoirs programmables et évaluables. La référence aux savoirs institutionnels est marquée par l'utilisation des objectifs fixés par les programmes ; préciser ces objectifs permet de donner de la cohérence à son enseignement. Pour Habermas (1974), le fait de les citer témoigne d'une réflexion technique. Le curriculum est en effet déterminant chez le jeune enseignant en formation car il représente un repère et lui précise la structuration du système d'éducation. Rey (2006) stipule toutefois que le curriculum ne s'apparente pas à celui des conditions de son exercice réel. Il pose le problème de la compréhension et la vérité dans l'ordre curriculaire car l'étudiant en formation n'a pas les mêmes responsabilités que le professionnel en fonction.

Les écrits de 1962-1968 marquent une rupture : ils concernent des études locales (en l'occurrence les Ardennes). Ils ne contiennent ni concepts théoriques, ni textes officiels et ne répondent pas à une question pédagogique. Le savoir est représenté à travers quatre domaines (histoire, géographie, économie et politique) et réside dans les fondements de la discipline faisant ainsi référence à la culture générale. Le but de cette écriture est d'approfondir sa connaissance personnelle, notamment en rapport avec l'histoire du lieu de vie du maître. Nous avons donc émis des réserves quant à la terminologie « savoir théorique ». Il est matérialisé à partir de recherches effectuées par les maîtres sur la base d'entretiens, de visites de site ou d'enquêtes. Par exemple, le mémoire n°3 sur le château de Montcornet fait l'objet d'une étude du savoir médiéval. Dans ces écrits de fin de formation, le savoir correspond à celui que le maître doit s'approprier, il est en lien avec le curriculum. L'utiliser, c'est concevoir la formation de manière à permettre aux enfants du primaire de construire la réalité humaine et sociale dans laquelle ils vivent. Perrenoud (1994) le désigne comme un plan d'étude à suivre. Or Rey (2006, p.83) précise - dans le prolongement de ce qu'il a énoncé ci-dessus - que les curriculums de formation sont impuissants pour faire acquérir les savoir-faire professionnels. Ils ne contiennent pas les capacités à répondre à l'imprévu. Ils font partie toutefois des savoirs indispensables de l'enseignant, leur utilisation dans ces écrits en témoigne.

Seulement 20% de ces mémoires utilisent des savoirs liés à la pratique. Nous les avons repérés grâce à un vocabulaire spécifique : « objectifs, étapes » (n°1) « applications pédagogiques, buts » (n°3) « exploitation pédagogique, interdisciplinarité » (n°8). Une préparation pédagogique est donc sous-tendue dans la formation à l'Ecole normale qui prépare les jalons professionnels de la période suivante.

C'est ce que traduisent les mémoires de 1985-1987 par l'utilisation majoritaire de concepts théoriques (80%) et de situations observées (65%) : les savoirs contenus dans ces écrits correspondent au modèle de la « leçon » par lequel la doctrine pédagogique est transmise. Dans ces situations observées, l'étudiant analyse ce qui est relatif aux caractéristiques de la situation pédagogique, à la matière à enseigner, à l'objectif d'apprentissage. Il parvient ainsi à déterminer ce qui est

approprié à tel type de situation, inapproprié dans d'autres et prend des décisions dans l'observation qu'il est capable de retranscrire par écrit. Le processus d'imitation est le modèle dominant de l'Ecole normale des années 1980 ; il glisse vers une source de questionnements potentiels avec le changement de dispositif. En effet, le passage d'une pédagogie normative à une pédagogie plus réflexive marque la transition entre l'Ecole normale et l'IUFM. L'évolution de la construction de savoirs professionnels est lisible dans les écrits. C'est aussi l'orientation d'une dominance des savoirs comme outils d'enseignement vers une dominance des savoirs comme objets d'enseignement (Condette, 2007 ; Hofstetter, Schneuwly, Cicchini & Lussi Borer, 2004).

Entre les mémoires d'Ecole normale et les dossiers d'IUFM, les étudiants mettent en place des stratégies d'écriture ; les questions de méthodes et de contenus s'affinent. L'écriture devient « *professionnalisante* » (Cros, 2012) permettant au sujet de développer de nouvelles compétences. En effet, dans la rédaction de la description de l'activité pédagogique, la démarche d'écriture change : les étudiants rédigent les séquences selon une planification et un vocabulaire pédagogique. L'observation ne se fait pas seulement dans le but de produire un savoir sur l'action pédagogique, selon Postic (1977), on observe surtout pour préparer sa propre action ou la réguler. Ce cas-là, observer et agir, se trouve davantage dans les mémoires professionnels, dans lesquels l'analyse des situations et la réflexion doivent aller de pair. Nous pouvons en déduire que d'une part, les étudiants apprennent, grâce à l'observation, à émettre des hypothèses et analyser des situations diversifiées ; d'autre part, qu'ils se fixent des objectifs afin d'acquérir une méthodologie dans l'observation. Vanhulle (2009, p.260) stipule également que ce travail de l'étudiant s'effectue par la médiation d'outils nécessaires à la mise en œuvre des compétences du futur enseignant. Cependant, l'activité d'écriture suppose que l'expérience de la première année de métier donne lieu à une transposition dans un discours réflexif et généralisable pour pouvoir faire partager au lecteur les savoirs construits à partir d'elle. Le professeur stagiaire, hésitant entre plusieurs statuts de l'écrit, se trouve obligé de renouer avec des démarches d'écriture oubliées (notamment la description et l'écriture narrative). Martineau (1996) précise que la formalisation demande une reconnaissance de l'action, une démarche difficile à retrouver. Au fil des dispositifs, cette formalisation des savoirs s'affine et, à l'IUFM, les écrits traduisent un approfondissement de l'expérience et de la compétence professionnelle. Cet approfondissement passe par l'appropriation d'outils de travail (dont parle Vanhulle ci-dessus) qui impliquent à la fois l'analyse des contenus, des « *savoirs à et pour enseigner* » (Vanhulle, 2009, p.260). A la formation-transmission de l'Ecole normale succède la formation-action sous-tendue par la mise en acte de savoirs, de savoir-faire et d'expérience. Construits en situations contextualisées, ces derniers savoirs ont un statut de scientificité, que nous trouvons dans les programmes de formation.

A l'étape de la conclusion, les résultats apportent un nouveau regard sur l'analyse historique de la formation des maîtres. En questionnant tout au long de cette recherche les liens entre savoirs/écrits/professionnalisation,

la formation s'est trouvée au cœur du débat, remaniée au rythme des réformes. L'évolution des dispositifs, à travers celle des savoirs, a connu une évolution notable aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif (tableau 44). Les écrits des enseignants s'inscrivent dans un réseau complexe de données institutionnelles, de savoirs et de pratiques de formation. La forte présence des textes officiels montre la construction d'une expérience professionnelle qui place le futur enseignant dans un cadre. Pour Guigue-Durning (1998), l'usage de ces textes situe le débutant dans un ensemble social très structuré. Nous ne lisons plus seulement des contenus de normes et valeurs à transmettre, mais nous glissons vers l'écriture de procédures qui contribuent au développement professionnel des futurs enseignants. Du maître modèle des Ecoles normales au professeur stagiaire des IUFM, les écrits font valoir les changements d'écriture, une utilisation accrue des savoirs et « *une objectivation de la pratique* » (Morisse, 2003, p.62). Nous pourrions dire, en termes d'évolution de nos corpus, qu'à partir de l'écriture de sa propre expérience, le scripteur est pris dans un mouvement qui oscille entre le vécu personnel et le professionnel. C'est la tendance que nous avons dégagée de ces écrits au contexte variable. Au fur et à mesure de l'écriture, l'enseignant se saisit des événements qu'il veut transmettre (Morisse, 2003, p.65). Pour Jorro (2002, p.48), les gestes significatifs des professeurs stagiaires tournent autour de la gestion de la classe, de la gestion des traces écrites et de la transmission des savoirs. Ces savoirs, sont pour Vanhulle (2008), créés par le sujet sur la base de savoirs référentiels, issus de la formation et de l'expérience ; ils constituent les savoirs professionnels que nous retrouvons dispersés dans les écrits. Les formations professionnelles ne peuvent donc plus exclure aujourd'hui les différents savoirs formalisés de tous ordres, ceux à et pour enseigner, savants et expérientiels, qui fondent la professionnalité enseignante (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Le rôle de la formation est d'aider les futurs enseignants à développer leur professionnalité, c'est-à-dire leur aptitude à construire leurs propres savoirs et à s'approprier les savoirs scientifiques (Charlier & Charlier, 1998, p.5). L'écrit serait le terrain de prédilection pour s'approprier les savoirs de référence véhiculés par la formation. Une des conditions pour Vanhulle (2009), est que le formateur s'appuie sur une analyse de l'expérience, étayée et distancée par des savoirs scientifiques. La formation peut-elle prendre en compte la complexité du travail d'écriture ? Le regard sur ces écrits dans l'histoire de la formation des enseignants permet d'énoncer que l'écrit, en tant qu'outil de formation, conduit à effectuer une trajectoire personnelle et professionnelle, intégrant la recherche de différents rapports aux savoirs. L'écriture s'inscrit à la fois dans une démarche identitaire expérientielle et réflexive. Prendre conscience de ses outils intellectuels et les adapter aux situations ne peut pas s'effectuer comme une tâche en solitaire. Pour Guigue-Durning (1995, p.33), la production d'un mémoire constitue une « *activité professionnelle en grandeur réelle.* » Rendre compte du travail réel d'une séance de classe amène souvent à des retours d'écriture (justification de la séance, réactions rencontrées) et à des anticipations (conséquences, prolongements nécessaires, réévaluation ultérieure). Clerc (1996) note que ces écrits sur la pratique introduisent une rupture dans la logique de l'action en confrontant

le faire avec le savoir. De son point de vue, dans tous les cas, le caractère réflexif de l'écriture peut favoriser cette construction de l'expérience. Ce retour réflexif peut aussi provoquer « *des ouvertures de sens et des hypothèses explicatives* » selon Morisse (2003, p.62). En cela, les écrits d'IUFM contribuent à une plus large professionnalisation : écrire sa pratique favorise l'explicitation des savoirs de référence.

Parmi la littérature retenue, les auteurs consultés dans le cadrage théorique considèrent la professionnalisation comme un pilier de la formation initiale dans le sens où elle constitue le point de départ de la prise de conscience des futurs maîtres : statut donné par la société, construction des savoirs, identité professionnelle. Pour Vanhulle (2009), la formation initiale représente un espace de développement potentiel plus qu'un lieu de transmission des savoirs. Sur cette toile de fond, force est d'admettre que le discours de la professionnalisation ne suffit pas à concevoir la formation initiale des enseignants : « *nul corps de savoirs scientifiques issus de la recherche en éducation et/ou issus de l'observation des pratiques des enseignants expérimentés, ne peut prétendre à se constituer une fois pour toutes pour former, transformer des pratiques existantes.* » (Vanhulle, 2009, p.167) Un accompagnement dans l'exercice du métier permet d'affermir les jalons posés en formation initiale.

D'après nos résultats, nous pourrions confirmer comme Cros (1998), que l'écriture repère des cheminements qui conjuguent la théorie comme interrogation de la pratique et la pratique comme renouvellement de la théorie. Mais ce passage entre des opérations intellectuelles d'analyse et la compréhension de l'intelligence propre aux situations, « *avec toute leur épaisseur humaine, leur faisceau de contingences, leurs logiques d'actions propres, représente un travail que l'injonction soyez réflexif* » ne suffit pas en soi (Vanhulle, 2009, p.169). D'autres pratiques d'écriture naissent, témoignant de l'intérêt de l'écriture pour formaliser sa pratique. Sont-elles en continuité avec les pratiques antérieures ? Jouent-elles un rôle de professionnalisation ? Constituent-elles un outil de formation ?

Nouvelle ère pour la formation des enseignants

Les dernières années, le paysage de la formation des enseignants s'est profondément modifié : les IUFM ont misé sur une formation fondée sur l'analyse des pratiques et des situations professionnelles (mémoires, séminaires...) ; aujourd'hui l'universitarisation mise sur une juxtaposition d'études dans les disciplines à enseigner et d'une entrée dans le métier privilégiant le « *compagnonnage* » (Crinon & Fersing, 2010, p.76). L'abandon du mémoire professionnel (2007) comme mode de validation et la centration de cette évaluation sur un référentiel de compétences²⁸⁶ constituent une étape importante de cette évolution. Dans la tourmente, l'écrit est au cœur des débats : c'est toute une restructuration qui est envisagée. Le mémoire qui a été un outil de formation depuis 1900 est remplacé par une pratique récente d'écriture : le portfolio. Recueil de

²⁸⁶ Arrêté du 19 décembre portant sur le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

réalisations diverses, son but est de rendre compte par écrit des compétences acquises par un individu. Dans le domaine de l'enseignement on peut l'assimiler à un « *document de preuves* » pointant les différents domaines de compétences que maîtrise l'enseignant (Baillat, 2001, p.74). Ces vingt dernières années, les portfolios sont devenus courants dans les programmes de formation des enseignants aux Etats-Unis. D'origine nord-américaine, ils sont peu répandus en Europe, d'autant plus que les modalités ne sont pas clairement définies. La disparité des portfolios tient à la diversité des buts qui lui sont assignés. Plusieurs usages sont repérés par Hutchinson et Zeichner (2004, p.72) : engager les professeurs en formation dans un processus de questionnement ; évaluer le niveau du candidat pour voir s'il est apte à enseigner ; ou encore un ensemble de base servant à l'embauche. Ces auteurs américains citent quelques exemples de contenus : explications sur les objectifs pédagogiques, plans de leçons, travaux d'élèves, extrait de carnet de bord, projet de recherche, échanges avec les parents.... (2004, p.73). D'après ces divers objectifs et le contenu du portfolio, celui-ci pourrait regrouper un mélange de pratiques d'écriture analysé au fil de l'histoire dans notre recherche.

En France, il est utilisé depuis la fin des années 1990, avec des usages variés aussi. Baillat (2001, p.73) le rapproche de la notion de « *portefeuille de compétences* » : le professeur stagiaire constitue des preuves de la construction de ses compétences professionnelles. Ce portefeuille peut rassembler les traces des activités d'une personne et favoriser la prise de conscience par l'apprenant de ses capacités réelles (Weiss, 2000). Pour Vanhulle (2004, p.16), le portfolio représente une collection souple, vivante, dynamique de traces multiples qui témoignent de la progression de chacun dans son développement personnel et professionnel ; il est plutôt un instrument de formation et pas un « *simple portefeuille de compétences* » qui accentuerait la technicité de la professionnalisation au détriment du sens (Vanhulle, 2009, p.247). Le portfolio nécessite donc un travail écrit de la part de l'enseignant qui participe à la prise de conscience des possibilités réelles du sujet à un moment donné ; dans ce type d'écrit, l'activité métacognitive est fortement sollicitée. Au sein de la formation, il est un outil de communication qui présente à autrui l'état des compétences acquises dans le parcours personnel. Pour Crinon et Fersing (2010, p.79), le portfolio décline « *la profession de foi* » du futur enseignant et les preuves matérielles d'actions réussies. En effet, il met en rapport la responsabilisation du formé et l'évaluation de son propre processus de formation. Dans ce registre, écrire sur sa pratique revient à décliner ses erreurs énoncent Crinon et Fersing (2010, p.81) en montrant qu'on en a conscience et qu'on fait des efforts pour y remédier. Le portfolio traduit en quelque sorte une progression personnelle. Ce qui pourrait le rapprocher des écrits d'Ecole normale et d'IUFM, c'est le caractère réflexif que lui attribue Morisse (2003, p.66) : le portfolio conduit à faire des « *arrêts réflexifs* » et à donner le temps aux apprenants d'écrire leur réflexion.

Les noms des outils changent/évoluent (mémoire, dossier, portfolio) mais l'activité d'écriture s'organise toujours autour de questions posées sur la pratique faisant appel à des éléments théoriques. Dans l'acte d'écrire, Bréant (2003, p.27) privilégie ce qui permet au sujet de donner du sens à la

création de son texte. Nous avons vu à travers l'analyse des documents, combien écrire implique un travail explicite sur la démarche et la structuration (Guigue-Durning, 1995, p.14). Cette activité permet d'exprimer sa pratique, révèle ce que l'on connaît d'elle, ce que l'on en retient ; c'est aussi précise Léziart (1997), passer de l'action à la prise de recul et à l'explication de l'action, en faisant le choix d'éléments significatifs de la pratique vécue. Tochon (2011, p.12) préconise de prendre en compte des instruments qui favorisent la réflexion, la rétroaction et la rétention des informations professionnelles nécessaires au changement : est-ce possible ? Le propre de l'écrit est de mettre à plat une situation observable en la rendant visible par l'opération cognitive de l'écriture ; ou selon le cadre piagétien de passer des connaissances aux actes. Au fil du temps, l'usage de l'écrit a contribué aux constructions et aux activités intellectuelles qui transforment les expériences en savoirs (Bautier, 2009, p.13). Bréant (2003, p.30) parle de l'écriture comme une « *zone intermédiaire d'expériences* » ; Cros (2012, p.27) rejoint son point de vue, car les brouillons constituent des écrits intermédiaires tout autant formateurs. En cela, par l'usage du portfolio, Morisse (2003, p.63) pense que l'écriture peut favoriser le développement du processus cognitif car il permet de garder trace du cheminement de la personne tout au long de son parcours d'apprentissage.

Dans les écrits analysés, l'engagement du récit professionnel est valorisé et nécessite une concertation avec les instances professionnelles, c'est-à-dire, les formateurs. L'écrit s'inscrit-il dans le cadre d'une professionnalisation ? Ecrire sur sa pratique permet-il d'améliorer ses compétences professionnelles ? Pour Cros oui (2003, p.43), à condition que le métier ne soit plus considéré comme acquis par imitation ou simple immersion. Il se professe, au sens de Bourdoncle (1990), par le biais des savoirs. Ces questions renvoient au rôle de la formation.

Former des enseignants, c'est les conduire non seulement à acquérir des connaissances mais aussi à faire de ces connaissances des ressources (Crinon & Fersing, 2010, p.79). Apprendre à analyser les pratiques en passant par la théorisation constitue l'axe central de la construction du savoir enseigner. Cette conception de formation implique, si l'on prend en compte le référentiel de compétences, de la penser en termes d'actions et de tâches (Rey, 2006) ; elle implique également de s'inscrire dans une perspective à long terme (Vanhulle, 2009). Ces compétences sont alors solidaires des savoirs professionnels pour Crinon et Fersing (2010, p.85) et se construisent de manière spiralaire dans une dialectique du comprendre et du faire. Cette construction vise à forger les capacités de savoir s'adapter et à remplir son rôle dans la variabilité des contextes de travail tout au long de la carrière (Vanhulle, 2009). La problématique de la formation est toujours d'actualité puisqu'en pleine mouvance.

Entre l'annonce de la mastérisation (2008) et la disparition des IUUFM (2009), quelle place accorder à la professionnalisation en formation initiale ? Et à l'écrit professionnel ?

La mastérisation prépare les futurs professeurs des écoles à être recrutés cinq années après le baccalauréat (2010). Les enseignants sont *de facto* de plus en plus diplômés avant de passer le concours de recrutement ; en

revanche, il reste à apprendre à faire la classe précise Houssaye (2010, p.156). Que fait-on de cette avancée : « *enseigner est un métier qui s'apprend* » ? (Crinon & Fersing, 2010, p.75) C'est l'incertitude actuelle des conceptions d'analyse de pratiques.

Toutefois la mastérisation ne surgit pas *ex-nihilo*, elle émane d'une tendance déjà ancienne d'élévation de niveau. De ce point de vue, elle ne traduit pas une rupture mais plutôt une dynamique amorcée dans les politiques de recrutement. Cette élévation officielle du niveau de recrutement signifie une revalorisation de la profession enseignante, et s'inscrit de fait dans une continuité historique et sociale de professionnalisation. Comme le rappelle Prost (1968), la question du recrutement des enseignants et de leur formation initiale est largement enracinée dans la trajectoire de ce métier depuis le 19^e siècle. Pour Danvers (2008), l'universitarisation des IUFM relève plus du remaniement institutionnel que d'une révolution des pratiques de formation. A ce titre, le Cahier des charges souligne le concept de professionnalisation comme un impératif chez les enseignants. Or, la disparition de la deuxième année dite de « professionnalisation » annonce une direction inverse à celle prônée dans les textes officiels jusqu'à présent. Cette deuxième année est remplacée par un « *compagnonnage entre le nouvel enseignant et un tuteur aguerri* » (Houssaye, 2010, p.156). Selon Hofstetter et Lussi (2010), une formation orientée vers l'enseignement comme pratique ne peut plus se réaliser par simple immersion sur le terrain ou sur le principe du compagnonnage. Crinon et Fersing (2010, p.83) œuvrent dans le même sens, en restant nuancés sur la valorisation exclusive du compagnonnage. Ces divers points de vue invitent à repenser la figure de l'enseignant : osciller entre « *le praticien efficace et le praticien réfléchi, entre l'exécution et la créativité, entre l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité.* » (Crinon et Fersing, 2010, p.83)

La « *machine université* » fait face au défi de la professionnalisation en présentant une pratique enseignante dans toute sa complexité (Danvers, 2008, p.114) ; celle-ci implique la mise en exergue de liens multiples qui rattachent l'enseignant à ses diverses missions. La mastérisation mettrait fin à la formation par alternance entre institut et stage en classe, alors que l'alternance est, nous l'avons vu tout au long de notre étude, un vecteur de professionnalisation et de va et vient entre la théorie et la pratique. La mastérisation retraduit en de nouveaux termes le débat sans le modifier totalement. En matière de professionnalisation, pour Houssaye (2010, p.156), le master n'est qu'une couverture puisque les stages sont réduits, « *juxtaposés et centrés sur une observation modélisante.* » Comment ce retour au « compagnonnage » pratiqué dans les premières Ecoles normales pourra-t-il faire face au défi de la démocratisation ? L'imitation sur laquelle se fonde le compagnonnage est un outil limité pour faire front aux évolutions sociétales et technologiques. Dans ce contexte, il ne peut pas y avoir de formation car celle-ci suppose que le formé puisse construire ses savoirs à partir de sa propre expérience, en s'appuyant sur des savoirs théoriques et pratiques adaptés (Houssaye, 2010, p.156). Pour Danvers (2008, p.115), l'Etat français effectue un retour en arrière et balaie d'un coup de réformes, vingt ans de pratique, de développement et de réflexion

liés à la professionnalité enseignante et à la professionnalisation de la formation.

Enfin, le projet de mastérisation est aussi critiqué sur son contenu : quelle est la part de la formation disciplinaire ? Celle de la pédagogie ? Quelle est la place du référentiel de compétences ? Que devient le mémoire professionnel ? Quel rôle joue l'écriture dans cette nouvelle formation ?

Ce changement n'est pas spécifique à la France, la politique nord-américaine anglophone part aussi du constat que la recherche telle qu'elle se développe dans les laboratoires universitaires reste coupée des pratiques des enseignants. Ces débats sont illustrés par l'exemple du système éducatif de l'Ontario, à la frontière des aires culturelles anglophone nord-américaine et francophone. La formation initiale, assurée dans les facultés d'éducation des universités, se réfère à des normes définies par la profession elle-même : normes de déontologie (empathie, respect, confiance, intégrité) et normes d'exercice de la profession enseignante (engagement, connaissances professionnelles, pratique professionnelle, leadership, perfectionnement professionnel continu). Ce cadre identifie les valeurs et souligne l'importance des connaissances (Crinon & Fersing, 2010, p.82). Ce système renvoie à l'enseignant défini par Bourdoncle considéré un professionnel. Selon Crinon et Fersing (2010, p.82), on ne peut nier l'influence des courants qui mettent l'accent sur les principes éthiques et sur « *une théorisation solide des situations d'enseignement/apprentissage.* » Etre professionnel, c'est faire preuve d'adaptation, cela relève d'une expertise précise Vanhulle (2009), celle-ci se forge à travers les manières de se débrouiller avec pertinence dans les situations pratiques.

Au vu de cette analyse, quelles sont les orientations de la nouvelle formation ? Les Ecoles Supérieures du Professorat de l'Education (ESPE), qui prennent le relais des IUFM, affichent des missions plus étendues. Elles ont pour objectifs la préparation d'un diplôme à vocation professionnelle et la formation des enseignants de la maternelle à l'université. La rupture avec les IUFM s'illustre par une conjugaison entre le théorique et la pratique qui ne se fera plus successivement mais simultanément. Pour le ministre Vincent Peillon (discours, mai 2013), « les ESPE, ce n'est ni les IUFM qu'on revisite, ni les Ecoles normales qu'on ressuscite. » Ces écoles proposent d'être une interface entre les disciplines d'enseignement, la recherche (notamment les sciences de l'éducation) et les stages. En master 2, un mémoire figure dans les programmes, il est intégré dans la formation : il portera sur un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Il prendra appui sur le stage en alternance et les autres enseignements. L'étudiant bénéficiera d'un encadrement spécifique pour élaborer son mémoire : un enseignant, un enseignant chercheur ou chercheur.

Ce projet trop neuf ne peut permettre de se prononcer sur l'avenir de la formation même si le concept de professionnalisation semble se poursuivre avec de nouvelles orientations : celui de développer des transferts entre la

recherche et les pratiques pédagogiques, une réelle alternance²⁸⁷ et un mémoire de formation.

Ouverture...

L'analyse des institutions a montré leur impact dans l'histoire des écrits : si elles ne prennent pas périodiquement le temps de reconstruire du sens et de la cohérence, les pratiques échappent aux intentions, à la continuité des plans de formation. Il importe aussi que le combat des théoriciens du passé ne soit pas perdu d'avance (Chalmel, 2010, p.20). Dans un pays où la formation des maîtres a subi de nombreux changements, la réforme est-elle synonyme d'avancement ? L'université prendra-t-elle le relais, réintroduisant les acteurs de l'éducation dans leur histoire ? Comment les ESPE vont-elles succéder aux IUFM ? Si ces instituts (IUFM) marquent un tournant, ils sont tout autant les héritiers des institutions et traditions antérieures (Lang, 2001, p.102). Pour Hofstetter & Lussi (2010), la professionnalisation revêt de nouvelles modalités à l'heure où les formations à l'enseignement sont inscrites dans un processus de tertiarisation ; ce qui engendre l'inclusion d'une formation professionnelle plus conséquente et la formalisation de plus en plus poussée des savoirs de formation. Elle est prise dans un contexte évolutif où s'inscrit comme guide l'écrit professionnel. Selon Grevet (2001, p.348), elle est désormais reconnue indispensable dans un processus de formation. Crinon et Fersing (2010, p.79) revendiquent dans cette ère nouvelle pour un apprentissage du métier plus efficace car transférable à des situations inédites ; il va de pair selon eux, avec une « *revendication démocratique d'équité*. » En cela, la « *fabrication de l'enseignant professionnel* » au début du 21^e siècle, est le résultat d'un long processus historique pour Popekewitz et Novoa (2001, p.9) : un enseignant que l'on veut flexible, autonome et responsable. Vanhulle (2009) renforce ce pont de vue en appuyant sur le lien entre les savoirs professionnels et l'activité collective du groupe professionnel. L'idée que l'on puisse susciter une pratique, une « *(trans)formation* » des savoirs (Hofstetter & Schneuwly, 2009) par le biais de l'écriture suppose une confiance en l'acteur et en la formation. Elle exige un postulat : c'est l'enseignant qui change et modifie sa pratique, aidé par les outils mis en place dans les systèmes de formation. Est-ce que dire sa pratique, l'écrire et l'exercer requiert les mêmes compétences ? Est-ce qu'un bon écrit est prédictif d'une bonne pratique ? Et inversement un bon praticien peut-il expliciter sa pratique en toutes circonstances ? L'écriture professionnelle est associée à cette idée d'un praticien qui doit constamment faire évoluer ses pratiques non pour se mettre en conformité avec les attentes de l'institution mais pour affronter une réalité complexe et mouvante (Baillat, 2001, p.127). Pour l'étudiant en formation qui dispose de peu d'expérience, il ne peut construire seul cette aptitude ; d'où l'intérêt d'une médiation par l'écrit pour participer à cette construction. Comment faire en sorte que ce qui se passe en formation se transforme en outil pour penser la classe ? En

²⁸⁷ Cursus de formation en master 2 : alternance-éducation nationale.

outil pour mettre à distance ses savoirs et ses expériences de manière à les analyser et à les réinvestir (Vanhulle, 2004, p.20 à propos du portfolio) ? Nos résultats témoignent que nos écrits, selon les contextes, s'avèrent être des instruments réflexifs, de mise à distance, des objets dans lesquels se tissent les savoirs. Ils sont le reflet de la formation et témoignent d'une évolution dans la pratique d'écriture. Au-delà de ces constats, ces expériences d'écriture peuvent être *« l'amorce d'une ouverture du microcosme opaque de la classe et d'une littérature professionnelle ancrée sur la pratique. »* (Gomez, 2001, p.149) A travers l'histoire de la formation, munir les futurs enseignants d'une vision plus claire de leur mission, de leurs responsabilités (Crinon & Fersing, 2010, p.85) et placer les dispositifs comme *« l'écrit »* (Cros, 2003, p.44) dans lequel repose l'écriture professionnelle sont des paris à envisager. Pour Vanhulle (2009, p.178), situer la formation dans une *« perspective qui reconnaît la capacité des futurs enseignants à se développer en tant que sujets sociaux et à élaborer leurs savoirs professionnels par l'entremise de démarche réflexive de haut niveau »*, c'est donner une légitimité à la formation.

Toutes ces pistes peuvent encore être approfondies mais cette recherche livre des éléments précieux pour avancer sur le chemin de l'écriture dans la formation des maîtres. Le maître d'école, l'instituteur puis le professeur des écoles ont été assignés au même but, transmettre des savoirs : *« enseigner n'est pas un métier pour ceux qui l'exercent, c'est une mission sacrée »* (Malglaive & Laot, 2006, p.72). La question de l'écrit s'est posée à chaque tournant de l'histoire, à chaque réforme et dans chaque changement de dispositif. La trajectoire professionnelle des enseignants, décelée à travers ces écrits, indique la nécessaire construction d'une identité véhiculée par l'écriture de diverses situations de réflexion en formation initiale et continue. Dans ce contexte évolutif, cette étude peut servir d'appui, de levier même, pour considérer l'écriture comme un outil de formation impliquant un travail réflexif, quand celle-ci en donne les moyens : outils, savoirs concepts qui contribuent à développer l'activité professionnelle sur du durable. La formation initiale est donc au cœur de la réflexion pour donner à l'écrit un rôle de professionnalisation. Elle devient en cela le premier maillon d'une formation conçue dans le long terme d'une professionnalisation en voie de perfectionnement.

Sources et bibliographie

Archives

Archives nationales

Archives nationales F¹⁷10151. F¹⁷1365. F¹⁷2560. *Les Ecoles normales primaires* (1806-1808).
Archives nationales F¹⁷10188. *Rapport de Cuvier, inspecteur d'académie de Paris. Situation des écoles primaires et des compétences des instituteurs dans le département de la Seine* (1811).
Archives nationales F¹⁷9367, pièce 51. *Commission d'instruction publique sur les instituteurs* (1818).
Archives nationales F¹⁷80 à F¹⁷160. *Rapport au roi, Guizot*, 1833.
Archives nationales F¹⁷10763. *Centre national du microfilm et de la numérisation*. Saint-Gilles. 30 mémoires numérisés sur 4 cédéroms (1860). Lot-et-Garonne et Gironde.
Archives nationales F¹⁷10171. *Mémoire de Labarre* (Cantal, 1861).

Archives départementales

Ain 38T5. *Rapport du directeur de l'Ecole normale de l'Ain* (10/09/1844).
Aix-Marseille. 120 mémoires d'IUFM 1994-1999.
Ardennes. 20 mémoires 1909-1922. Côte T Suppl. 20 et T Suppl. 21
Ardennes. 10 mémoires 1962-1968. Série 1291W et 1292W.
Avignon. 20 mémoires d'Ecole normale 1985-1987.
Finistère 1T410. *Circulaire du recteur de l'académie de Rennes* (15/01/1861).
Ille et Vilaine 12T42. *Dossier personnel de François Connen. Rapport du 20 août 1861*.
Loir et Cher. *Cahiers de doléances* (1789).
Morbihan T314. *Lettre de l'inspecteur d'académie à l'instituteur Le Dantec* (Vannes, 25/07/1860).
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Cahiers de normaliens* (1865). IUFM de Troyes.
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Réponses du conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes* (10/06/1899).
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes* (6/11/1907).
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Mémoire de fin d'études normales*. G. Leclerc (1909).
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Cahier de Marcelle Radet* (rédaction du 9 mars 1918). IUFM de Troyes.
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes* (26/10/1918).
Musée Aubeois d'Histoire de l'Education (MAHE). *Conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes* (6/10/1953).
Pas-de-Calais 2L8/113. *Jury d'instruction du district de Saint Pol* (1795-1796).
Rhône. D. 355. *Règlement des écoles payantes* (1876).
Val de Mame. *Cahiers de doléances* (1789).

Sources publiées

Instructions et rapports des instances officielles

Arrêtés

Arrêté du 25/06/1979. *La formation des élèves instituteurs*.
Arrêtés des 13 et 17/07/1979. *Le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales*.
Arrêté du 18/10/1991. *Le dossier professionnel*.
Arrêté du 21/09/1992. *Certificat d'Aptitude au Professorat des écoles*.
Arrêté du 19/12/2006. *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*.

Bulletins officiels

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (1866). *Textes relatifs à l'enseignement en France*. Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (n°539, 1882). *Discours de Gréard*. Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (n°736, 1887). *Instruction spéciale concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles élémentaires*. Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (n°736, 1887). *Loi organique de l'enseignement primaire*. Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (n°836, 1889). *Emploi du temps. Répartition des matières d'enseignement dans les Ecoles normales primaires*. Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique (n°1688, 1905). *Programme des Ecoles normales*. Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique. *Programme des Ecoles normales* (n°25617, 1923). Paris : Imprimerie nationale.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°31-34, 1964). *Concours d'entrée à l'Ecole normale*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°35, 1969). *Aménagement de la semaine scolaire des établissements du premier degré*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°27, 1982). *Les missions académiques à la formation des personnels de l'éducation* (17/06/1982).

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°25, 1983). *Programme des épreuves du concours de recrutement des instituteurs*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°6, 1983). *Formation des élèves instituteurs*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°43, 1984). *Formation des élèves instituteurs*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°11, 1986). *Programme de la formation des Ecoles normales*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°23, 1986). *Programme de la formation des Ecoles normales*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°4, 1989). *Loi d'orientation* (10/07/1989).

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°27, 1991). *Note sur les contenus et validations organisées par les IUFM*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°27, 1991). *Le mémoire professionnel* (11/07/1991).

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°43, 1994). *Référentiel des compétences professionnelles des professeurs des écoles stagiaires en fin de formation initiale*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°40, 1994). *Le mémoire professionnel*.

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°18, 2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (23/04/2005).

Bulletin officiel de l'Education nationale (n°1, 2007). *Cahier des Charges de la formation initiale des enseignants* (19/12/2006).

Circulaires

Circulaire du 10-06-1947. *Programme des Ecoles normales*.

Circulaire du 6-06-1969. *Programme des Ecoles normales*

Circulaires n°69-1087 et 1088 (1969). *La formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses*.

Circulaire n°1097 (1971). *La délivrance du Certificat d'études normales*.

Circulaire n°86-274 (25/09/1986). *Mise en œuvre de la formation des élèves instituteurs*.

Circulaires n°91-102 (27/07/1991) et n°94-26 (14/11/1994). *Le mémoire professionnel*.

Circulaire n°91-202 (2/07/1991). *Evaluation du stage en responsabilité*.

Circulaire n°98-235 (20/11/1998). *Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*.

Décrets

Décret du 6/07/1866. *Le régime des Ecoles normales primaires*.

Décret du 15/08/1940. *Instituts de formation professionnelle* (15/08/1940). *Journal officiel* (3/09/1941).

Décret du 15/08/1941. *Création des instituts de formation professionnelle pour les maîtres de l'enseignement primaire.*

Décret du 6/06/1946. *Recrutement des instituteurs* (ministre Naegelen).

Décret du 5/02/1987. *Diplôme d'étude supérieure de l'instituteur.*

Instructions

Instructions ministérielles de 1920. *Organisation des cours complémentaires de l'Ecole normale supérieure et des Ecoles normales* (18/08/1920).

Instructions officielles de 1947. *Programme des Ecoles normales.*

Instructions officielles de 1923. *Programmes de l'enseignement primaire.*

Instructions officielles de 1979. *Note de la Direction des écoles* (3/09/1979). *Les Unités de Formation.*

Instructions officielles de 1995. *Programmes de la formation des enseignants* (IUFM. Aix-Marseille, 1995-1999).

Lois

Duruy (10 avril 1867). *Loi sur l'enseignement primaire.*

Falloux (15 mars 1850). *Loi sur l'instruction publique.*

Ferry (1879). *Loi sur l'établissement des Ecoles normales primaires.*

Ferry (1882). *Loi sur l'enseignement obligatoire.*

Fortoul (9 mars 1852). *Loi-décret sur l'enseignement public.*

Guizot, F. (14 décembre 1832). *Règlement concernant les Ecoles normales primaires.* Conseil royal de l'instruction publique.

Guizot (28 juin 1833). *Loi sur l'instruction primaire.*

Montalivet (1831). *Loi sur l'instruction primaire* (24/08/1831).

Ortiz, L. (12/07/1994). *Loi n°84-594 sur la formation des agents de la fonction publique territoriale.*

Recueil de lois et règlements concernant l'instruction publique depuis l'édit de Henri IV jusqu'à ce jour. Paris 1814.

Zay (1936). *Réforme de l'enseignement.*

Plans, projets, rapports et colloques

Arbogast, L-F. (1794). *Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires.*

Alger (Capitant, 1944). *Commission française de la Libération à Alger.*

Amiens (1968). Colloque. Association d'Etudes pour l'Expansion de la Recherche (AEERS).

Bancel (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres.*

Beullac, C. (1979). *Conférence de presse sur la rénovation de la formation des instituteurs* (26/04/1979).

Bouquier (1793). *Plan général d'instruction publique.*

Caen (1966). Colloque. Association d'Etudes pour l'Expansion de la Recherche (AEERS).

Condorcet (1792). *Organisation générale de l'instruction publique.*

Coupé (1794). *Projet tendant à révolutionner l'instruction.*

Crevier, J-B. (1762). *De l'éducation publique.* Paris.

Cuvier, F. (1815). *Projet d'organisation pour les écoles publiques.* Paris : Delaunay.

Daunou, P.-C.-F. (1793). *Essai sur l'instruction publique.*

Grégoire (1794). *Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation.*

Guizot (14 décembre 1832). *Règlement général des Ecoles normales.*

Guizot (1832). *Rapport adressé au roi Louis-Philippe sur la publication d'un Manuel général de l'instruction primaire* (19 octobre 1832).

Guizot (1834). *Rapport adressé au roi par le ministre secrétaire d'état au département de l'instruction publique sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'instruction primaire.* Paris : Imprimerie royale.

Jouffroy, T. (1872, 3^e édition). *Nouveaux mélanges philosophiques. Rapport sur le concours relatif aux Ecoles normales primaires fait au nom de la section de l'académie des sciences morales et politiques* (13/06/1840). Paris : Hachette.

Lakanal (1794). *Rapport sur l'établissement des Ecoles normales.*

Lakanal (1794). *Discours à la Convention.*

Langevin-Wallon (1947). *Plan sur la réforme de l'enseignement.*

Le Peletier (1793). *Plan d'éducation nationale.*

Mirabeau (1791). *Premier discours. De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant*.
 Montalivet (1831). *Rapport au Roi Louis-Philippe sur la Commission des livres* (12 août 1831).
 Neufchâteau (1789-1800). *Recueil de lettres, circulaires, instructions et programmes et autres actes publics*. Paris.
 Peretti (de) (1982). *La formation des personnels de l'éducation nationale*.
 Robien, G. (de). *Projet de cahier des charges de la formation des maîtres* (27/11/2006).
 Romme (1792). *Rapport sur l'instruction publique*.
 Royer (1861). *Rapport sur le ministère Général de l'Instruction Publique*.
 Talleyrand (1791). *Rapport sur l'instruction publique*.
 Thélot (2004). *Débat national sur l'avenir de l'école*.

Revues et journaux (1815-1917)

Journal d'éducation (décembre 1815). Paris : L. Colas imprimeur.
Journal des instituteurs (16 septembre 1860). Paris.
Journal des salles d'asile, L'Ami de l'enfance (1846-1847). Paris.
Le Moniteur (9/08/1860). Paris : Plon.
Le Moniteur (1795). Décret pour les Ecoles normales. Paris : Plon
Le Moniteur scolaire de l'Aube (n°10, octobre 1914).
Le Moniteur scolaire de l'Aube (n°8, août 1916).
Le Moniteur scolaire de l'Aube (avril 1917).

Sources iconographiques

Musée de l'Ecole de Chartres, musée national de l'éducation. INRP. Collections particulières d'Henri Méro, Jérôme Pecnard.
 Musée de l'imprimerie de Maastricht.
 Photographie de Robert Doisneau.
 Photographie de Kyle Bean. The future of book.

Sources imprimées

Ammann, A. & Coutant, E.-C. (1883-1884). *Ecoles normales. Brevet supérieur. Cours normal d'histoire*. Paris : Nathan.
 Batencour, J. (1654). *L'instruction méthodique pour l'escole paroissiale*. Paris : Targa.
 Buisson, F. (1882/1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
 Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette.
 Buisson, F. (1881). *Manuel général de l'instruction primaire*. Paris : Hachette.
 Chenier, C. (1749). *Méthode familière pour les petites écoles*. Paris : Duchesne.
 Comenius, J.-A. (1657/2002). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner* (1627-1632). Paris : Klincksieck.
 Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen (1789).
 Dictionnaire de l'académie française (1762). Paris : Brunet.
 Diderot, D. & D'Alembert (1751). *Encyclopédie française*. Paris : Le Breton, Durand, Briasson, Michel-Antoine, David.
 Dorsch, A.-J. (1792). *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative*. Imprimerie nationale.
 Jospin, L. (1990). *Discours du Ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. Une nouvelle politique pour l'école* (23/04/1990).
 Ferry, J. (10/04/1870). *Discours sur l'égalité d'éducation*.
 Ferry, J. (28/06/1879). *Discours s'adressant aux instituteurs et institutrices publics de France*.
 Ferry, J. (28/12/1882). *Discours à la Chambre des députés*.

- Ferry, J. (17/11/1883). *Lettre aux instituteurs*.
- Greimas, A.-J. (1979). *Dictionnaire de l'ancien français*. Larousse
- Guillaume, J. (1889). *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'assemblée législative*. Paris.
- Guizot, F. (1832). *Enquête sur l'état de l'enseignement primaire*.
- Guizot, F. (1833). *Lettre aux instituteurs primaires*.
- Killian, E. (1838-1839). *Manuel législatif et administratif de l'instruction primaire*. Paris : E. Ducrocq.
- La Chalotais (de), L.-R. (1763). *Essai d'éducation nationale*. Paris.
- La Salle (de), J.-B. (1704/1720). *Conduite des écoles chrétiennes*. Paris : BNF
- Levraud, F.-G. & Renouard, L. (1832-1834). *Manuel général de l'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Levraud, F.-G. & Renouard, L. (1834-1840). *Manuel général de l'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Mathieu, A. & Blanguemon, E. (1905). *Leçons de pédagogie*. Paris : librairie Education nationale Al. Picard.
- Miroux, E. (1940). La réforme de l'enseignement. *Le Temps*, n°60, 23/09/1964. Clermont-Ferrand.
- Rapet, J.-J. (1860). *Cours d'étude des écoles primaires. Exercices et devoirs pour chaque jour de l'année*. Paris : P. Dupont.
- Rouland, G. (1860). *Discours prononcé par le ministre de l'instruction publique et des cultes Rouland à la distribution des prix du concours*. Paris : Plon.
- Spencer, H. (1861). *De l'éducation*. Paris : INRP.
- Touchard, A. (1912). *L'instituteur dans la société moderne. Mémoire d'instituteur. Concours organisé par le Manuel général de l'instruction primaire*. Sarthe : M. Lecomte.
- Trabuc, J. (1887). *Guide pédagogique et administratif pour les fonctions d'instituteur*. Paris : Delalain Frères.
- Villemain, A.-F. (1841). *Tableau de l'état actuel des de l'instruction primaire en France. Rapport au roi*. Paris : Jules Renouard et Compagnie librairies.
- Woerz, J. (1960). *L'école normale a 150 ans*. Etude historique publiée sous le patronage de Monsieur le recteur de l'académie de Strasbourg.

Bibliographie sur l'histoire de la formation des maîtres

- Avanzini, G. (1981). *Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours*. Toulouse : Privat.
- Baczko, B. (2000). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Genève : Droz.
- Batencourt, J. (1654). *L'escole paroissiale, ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites escoles*. Paris : Pierre Targa.
- Baron, G. (2008). Le conseil des professeurs de l'Ecole normale d'instituteurs de Troyes. 1896-1924. In J-F. Condette & G. Rouet *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Ecoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980*. (pp. 23-51) Champagne-Ardenne : CRDP
- Bechtel, G. (1992). *Gutenberg et l'invention de l'imprimerie*. Paris : Fayard.
- Best, F. (1998). Ecole et vie sociale. In P. Boutan, & E. Sorel *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*. (pp.101-135) Paris : PUF.
- Billouet, P. (2010). *Révolutions politiques et scripturales*. (pp.95-106) Actes du colloque international francophone. Château d'Yverdon-les-Bains
- Blain, J.-B. (1733). *La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle. Instituteur des Frères des Ecoles Chrétiennes*. Tome 1. Rouen : J.B. Machuel.
- Blasselle, B. (1997). *Histoire du livre. A pleines pages*. Volume 1. Paris : Gallimard.
- Blasselle, B. (1998). *Histoire du livre. Le triomphe de l'édition*. Volume II. Paris : Gallimard.
- Bonnevie, M. (1994). Ecoles normales en campagne (1832-1845). In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp. 115-123) Paris: L'Harmattan.
- Boote, D., Wideen, M. & Mayer-Smith, J. (2004). De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada. In M. Tardif & C. Lessard *La formation des enseignants. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (pp.21-51) Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, L. (1896). *Solidarité*. Paris : Colin.

- Boutan, P. (1994). La formation des maîtres au temps de Jules Ferry. In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.163-187) Paris : L'Harmattan.
- Boutan, P. (2010). L'enseignement de la langue française. In F. Jacquet-Francillon *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France 18^e-20^e siècle.* (pp.295-302) Paris : Retz.
- Boutan, P. & Sorel, E. (1998). *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante.* Paris : PUF.
- Bouyer, C. (2003). *La grande aventure des Ecoles normales d'instituteur.* Paris : Le Cherche-Midi.
- Brändli, S. (1999). L'Etat enseignant et ses avatars : le cas de l'école primaire argovienne au 19^e siècle. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle.* (pp.17-46) Bern : Peter Lang.
- Buisson, F. (1912). *La foi laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911).* Paris : Hachette.
- Carpantier, M. (1847). *Méthode d'enseignement et d'éducation.* Paris : Hachette.
- Carpantier, M. (1848). *Conseils sur la direction des salles d'asile.* Paris : Hachette.
- Carpantier, M. (1863). *Petites lectures variées, suivies de leur moralité pratique pour les enfants des deux sexes.* Paris : Hachette.
- Certeau, (de) M., Julia, D. & Revel, J. (1975). *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois.* Paris : Gallimard.
- Chalmel, L. (2004). *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18^{ème} siècle.* Beme : Peter Lang.
- Chalmel, L. (2010). *Aux sources de la formation des maîtres en France. Tours et détours autour d'une Révolution.* (pp.201-232) Actes du colloque international francophone. Château d'Yverdon-les-Bains.
- Charle, F. (1988). *Instituteurs : un coup au moral !* Paris : Ramsay.
- Chartier, A.-M. (2010). La lecture et ses apprentissages. In F. Jacquet-Francillon *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e-XX^e siècle.* (pp.285-293) Paris : Retz.
- Chauvin, L. (1890). *L'éducation de l'instituteur.* Paris : Picard et Kaan.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique.* Paris : Belin.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle.* Paris : Retz.
- Compayré, G. (1895). *Cours de pédagogie théorique et pratique.* Paris : Paul Delaplane.
- Compayré, G. (1908). *L'éducation intellectuelle et morale.* Paris : Paul Delaplane.
- Compagnon, B. & Thévenin, A. (2001). *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours.* Paris : Perrin.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^{ème} – XX^{ème} siècles).* Paris : L'Harmattan.
- Condette, J.-F. & Rouet G. (2008) *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Ecoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980.* Champagne-Ardenne : CRDP.
- Condette, J.-F. (2008). Les écoles primaires publiques de l'Aube dans la Grande Guerre (1914-1918). In J.-F. Condette & G. Rouet *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Ecoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980.* (pp.71-107) Champagne-Ardenne : CRDP
- Cosnier, C. (1992). *Marie Pape-Carpantier. De l'école maternelle à l'école des filles.* Paris : L'Harmattan.
- Cosnier, C. (1999). *Marie Pape-Carpantier. Les fées et l'architecte.* Paris : L'harmattan.
- Coutel, C. Picard N. & Schubring, G. (1988). *Condorcet. Moyen d'apprendre à compter sûrement et avec facilité.* Paris : Art, Culture, Lecture Editions.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (2004). La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (1), 5-13.
- Crozier, B. (1976). *On ne change pas la société par décret.* Paris : Fayard.
- Crubellier, M. (1993). *L'école républicaine. 1870-1940.* Paris: Editions Christian.
- Denis, D. & Kahn, P. (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.* Paris : CNRS Editions.
- Dubois, P. (2002). *Le dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine.* Beme : Peter Lang.
- Dumouchel, J-F-A. (1851). *Leçons de pédagogie. Conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires.* Paris : Dezobry et Magdeleine.

- Dupuy, P.-M. (1895). *Le centenaire de l'Ecole normale (1795-1895)*. Paris : Hachette.
- Duveau, G. (1957). *Les instituteurs. « Le temps qui court. »* Paris : Editions du Seuil.
- Farge, A. (1989). *Le goût de l'archive*. Paris : Le Seuil
- Febvre, L. & Martin H.-J. (1958). *L'apparition du livre*. Paris: Albin Michel.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Furet, F. (1985). *Jules Ferry fondateur de la République*. Actes du colloque organisé par l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris : Editions EHESS
- Furet, F. & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Edition de Minuit.
- Gaillard, J.-M. (2000). *Un siècle d'école républicaine*. Paris : Editions du Seuil.
- Gautherin, J. (2002). La science de l'éducation, une discipline républicaine dans les Facultés françaises (1883-1914). In R. Hofstetter & B. Schneuwly *Science(s) de l'éducation 19^e-20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. (pp.101-111) Bern : Peter Lang
- Gauthier, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Laval : Presses universitaires.
- Gavoille, J. (2010). *Du maître d'école à l'instituteur*. Paris : Presses universitaires de Franche-Comté.
- George, J. (1994). Deux cents ans d'Ecoles normales. In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.25-84) Paris : L'Harmattan.
- Gineste, J.-L. (1994). La loi de 1833 dite loi Guizot étape essentielle pour la scolarisation des français ou coup d'épée dans l'eau ? In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.105-108) Paris : L'Harmattan.
- Giordani, J. (1994). L'origine germanique des Ecoles normales françaises. In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.85-90) Paris : L'Harmattan.
- Gontard, M. (1963). *La question des Ecoles normales de la Révolution de 1789 à nos jours*. Toulouse : CRDP.
- Grandière, M. (2006). *La formation des maîtres en France. 1792-1914*. Lyon : INRP.
- Grandière, M. (2010). Les Ecoles normales et la formation des maîtres. In F. Jacquet-Francillon *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e-XX^e siècle*. (pp.139-148) Paris : Retz.
- Gréard, O. (1874/1900) *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. Recueil de lois, décrets, arrêtés, ordonnances, règlements. Paris : Delalain
- Grevet, R. (2001). *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Grèzes-Rueff, F. & Leduc, J. (2007). *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Grospermin B. (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien régime*. Rennes : Ouest-France.
- Hofstetter, R. (1993). *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'Etat enseignant, à Genève au 19^{ème} siècle*. Thèse de doctorat de la section sciences de l'éducation de la FPSE de l'université de Genève. 586 pages.
- Hofstetter, R. Schneuwly, B. Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Evolution de la formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires-logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19^e première moitié du 20^e siècle. *Revue suisse d'histoire*. 54, 3, 275-305.
- Hofstetter, R. (2005). La professionnalisation des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. In A.J. Akkari & S. Rudaz *Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ? Formation et pratiques d'enseignement en questions*. (pp.71-89) Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R. Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et formation*, 60, 25-37.
- Hofstetter, R. & Lussi, V. (2010). *La formation des enseignants au cœur des réformes éducatives*. (pp.117-153) Actes du colloque international francophone. Château d'Yverdon-les-Bains
- Houssaye, J. (2010). *Révolution, professionnalisation et formation des maîtres*. (pp.155-177). Actes du colloque international francophone. Château d'Yverdon-les-Bains.

- Hubert, R. & Gouhier, H. (1952). *Manuel élémentaire de pédagogie générale*. Paris : Delalain.
- Jacquet-Francillon, F. (1999). *Instituteurs avant la république*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Jacquet-Francillon, F. (2010). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Jacquet-Francillon, F. & Khan, P. (2010). Naissance de la pédagogie. Les méthodes. In F. Jacquet-Francillon *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e-XX^e siècle*. (pp.217-225) Paris : Retz.
- Julia, D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir : la Révolution*. Paris : Belin
- Kahn, P. (2010). *Condorcet ou les limites de l'instructionnisme républicain*. (pp.67-77) Actes du colloque international francophone. Château d'Yverdon-les-Bains.
- Kamaouch, D. (1994). L'Ecole normale sous presse : la presse normalienne (1881-1940). In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.275-309) Paris : L'Harmattan.
- Kintzler, C. (1987). *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris : Folio-Essais.
- La Salle, (de) J.-B. (1720). *Conduite des écoles chrétiennes*. Lyon : Rusand.
- Laprévôte, G. (1984). *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les Ecoles normales primaires en France (1879-1979)*. Lyon : PUF.
- Lecoq, M. (1987). Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs en France de 1979 à 1986. *Recherche et Formation*, 2, 51-64.
- Lehembre, B. (1989). *Naissance de l'Ecole moderne. Les textes fondamentaux 1791-1804*. Paris : Nathan.
- Lelièvre, C. (1996). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan. Repères pédagogiques.
- Lelièvre, C. (2009). Axe central du contexte historique de la formation des enseignants. *Carrefour de l'éducation*, 28, 189-198.
- Lethierry, H. (1994). *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan.
- Lévy, J. (1994). Chartres : les Ecoles normales au bon vieux temps. In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.317-324). Paris : L'Harmattan.
- Lichnérowicz, A. (1966). L'université face à la réforme: les quinze points de Caen. *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, 141-145.
- Lief, J. & Rustin, G. (1950). *Morale professionnelle à l'usage des instituteurs et des institutrices*. Paris : Delagrave.
- Loubens, E. (1846). *Conseils aux écoliers*. Paris.
- Luc, J.-N. (1985). *La statistique de l'enseignement primaire, 19^e-20^e siècles. Politique et mode d'emploi*. Paris : INRP.
- Lussi, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande (fin de la 19^e - première moitié du 20^e siècle)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève. Suisse. 457 pages.
- Lussi, V. (2009). Les savoirs : un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In R. Hofstetter & B. Schneuwly *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (pp.41-58) Bruxelles : De Boeck. Raisons éducatives
- Mayeur, F. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*. Tome III. Paris : Perin.
- Nicolas, G. (1992). *Les instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens de Bretagne au XIX^e siècle*. Rennes : Editions Apogée.
- Nicolas, G. (1994). Les pionniers bretons (1831-1852). In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.109-113) Paris : L'Harmattan.
- Nicolas, G. (2004). *Le grand débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*. Paris : Belin.
- Nicolas, G. (2012). *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires de l'enseignement primaire sous le Second Empire*. Rennes : Presses universitaires.
- Nique, C. (1990). *Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat*. Paris : Nathan.
- Nique, C. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des Ecoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- Novoa, A. (1998). *Histoire et comparaison. (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa Editeur.
- Ozouf, M. (1967). *L'Ecole, l'Eglise et la République (1871-1914)*. Paris : Seuil.

- Ozouf, J. (1973). *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Paris : Seuil.
- Ozouf, J. & Ozouf, M. (1992). *La République des instituteurs*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Pachod, A. (2007). *La morale professionnelle des instituteurs*. Code Soleil et Ferré. Paris : L'harmattan.
- Pécaut, F. (1879). *Etude au jour le jour de l'éducation nationale*. Paris : Hachette.
- Perisset-Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais-Romand (1846-1894)*. Etat du Valais : Cahiers de Vallesia.
- Pestalozzi, J.-H. (1801). Ankündigung über das Lehrerseminar zu Burgdorf, *Pestalozzi. Sämtliche Werke* 13, 177-179.
- Peyronie, H. (1994). Antinomie sur fond d'anomie. (L'évaluation 1969-1985) In Lethierry, H. *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.379-340) Paris : L'Harmattan.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF. Education et formation.
- Plessis, A. (1995). Pouvait-on penser librement sous le Second Empire ? In B. Giovanangelli *Pourquoi réhabiliter le Second Empire ?* (p.101-102) Actes du colloque de Paris, 21 octobre 1995.
- Popkewitz, T. (2001). Reconstituer l'enseignant et sa formation. Imaginaires nationaux et différences dans les pratiques pédagogiques. *Recherche et Formation*, 38, 15-29.
- Popkewitz, T. & Novoa, A. (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation*, 38, 5-13.
- Ponteil, F. (1966). *Histoire de l'Enseignement en France. 1789-1965*. Paris : Sirey.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Colin.
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (1985). Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique ou de l'administration de la pédagogie. In F. Furet *Jules Ferry, fondateur de la République*. (pp.161-169) Paris : Editions EHS
- Prost, A. (1992). *Education, société et politiques*. Paris : Editions du Seuil.
- Prost, A. (2006). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). *Recherche et Formation*, 53, 11-23.
- Rendu, A. (1838). *Considération sur les Ecoles normales primaires en France*. Paris : Dupont.
- Rohan-Chabot, A. (1985). *Les écoles de campagne au XVIIIe siècle*. Nancy : Presses universitaires.
- Rollin, C. (1821). *Traité des études*. Paris : Fimmin & frères.
- Romian, H. (1998). L'école, lieu de culture pour tous. In P. Boutan & E. Sorel *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*. (pp.60-100) Paris : PUF. Education et formation.
- Roux, L. (1987). *Les hommes de l'école. Mémoires d'instituteurs*. Saint Etienne : CIEREC.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schubring, G. (1989). *La réforme du savoir savant : la contribution de Condorcet au premier concours des livres élémentaires*. Paris : Minerve.
- Simon, J.-F. (1801). *Observations sur l'organisation des premiers degrés de l'instruction publique par Simon, ex-professeur d'allemand au Prytanée de Saint-Cyr*. Paris : Levrault.
- Simon, J. (1865). *L'école*. Paris : A. Lacroix.
- Stévenin, R. (2008). Œuvres de mémoires. Les mémoires des normaliens de Charleville de 1911 à 1922. In J.-F. Condette & G. Rouet *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Ecoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980*. (pp.109-125) CRDP : Champagne-Ardenne.
- Terral, H. (1997). *Profession, professeurs : des Ecoles normales maintenues aux IUFM, 1945-1990*. Paris : PUF
- Trénard, L. (1994). Les Ecoles normales de l'Ain, une lente mise en place (jusqu'en 1879). In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp.125-141) Paris : L'Harmattan.
- Terral, H. (1998). *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*. Paris : L'Harmattan.
- Troger, V. (2006). *Une histoire de l'Education et de la formation*. Paris : Sciences humaines.
- Vanier, V.-A. (1836). *Dictionnaire grammatical critique et philosophique de la langue française*. Paris : Delalain.
- Vial, J. (1980). *Les instituteurs*. Paris : Jean-Paul Delarge
- Vincent, G. (1994). L'Ecole normale de l'an III de la première République française. In H. Lethierry *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp. 91-104) Paris : L'Harmattan.
- Weber, E. (1983). *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale (1870-1914)*. Paris : Fayard.

Bibliographie générale

- Alen, B. (2010). La formation des enseignants dans un pays fédéral. Cas de la République d'Argentine. *Revue internationale d'éducation*, 55, 73-82.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF
- Altet, M. (2001). L'analyse des pratiques : une démarche professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. & Bancel, D. (2000). Entretien entre Altet et Bancel. *Recherche et Formation*, 35, 133-143.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed) *Formateur d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp.7-16). Bruxelles : De Boeck.
- Amigues, R., Azoulay, C. & Loigerot, A. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action ? *Recherche et Formation*, 40, 75-86.
- Ardoino, J. & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF
- Avanzini, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.
- Azoulay, C. & Loigerot, A. (2004). Le mémoire professionnel des stagiaires : des catégories institutionnelles aux catégories de débutants ? In A. Gonin-Bolo & J.-P. Benoit *Le mémoire professionnel en IUFM, bilan de recherche et questions vives*. (pp.123-130) INRP.
- Baillat, G. & Vincent, C (1999). *PE2, se former en IUFM*. Paris : Armand Colin.
- Baillat, G., Aroq, C., Bouissou, C. & Braw-Antony, S. (2001). *Les différents écrits professionnels dans la formation des enseignants*. Paris : Bordas pédagogie.
- Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp.129-145) Bruxelles : De Boeck.
- Balcou-Debussche, M. (2004). *Ecriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport du recteur D. Bancel à L. Jospin, Ministre de l'Education Nationale.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2006). *Les voies nouvelles de la professionnalisation*. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. (pp.67-81) Canada : PUL
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2000). Savoirs, capacités, compétences. Des concepts d'analyse ou des concepts pour l'action ? *Diversité Ville-école-intégration*, 123, 5-10.
- Barré de Miniac, C. (2003). De la formation à l'écriture à la formation par l'écriture. *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 5-6.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143/144, 11-26.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Bautzer, E. (2005). Le rôle de la raison pratique dans la structuration d'une profession. In M. Sorel & R. Wittorski *La professionnalisation en actes et en questions*. (pp. 67-78) Paris : L'harmattan.
- Beillerot, J. (1989). *Le rapport au savoir : une notion en formation*. Paris : Editions universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bermejo-Zamaco, B. & Baudoux, P. (1985). *Evaluation de notre projet de formation intitulé « Vers une pédagogie de formation. »* Paris : INRP.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2003). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boumard, P. (1996). Autour du mot institution. *Recherche et Formation*, 23, 150-161.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. *Recherche et Formation*, 8, 57-72.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. & Fichez, E. (2006). Les stages, le curriculum et les formes de rationalisation : un essai de modélisation et d'application empirique. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot *Savoirs professionnels et curriculums de formation*. (pp.215-231) Canada : Les presses de l'université Laval.
- Bourdoncle, R. & Gonin-Bolo, A. (1992). Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM. *Recherche et Formation*, 11, 6-8.
- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'Etat, Besançon, France. 426 pages.
- Brassac, C. (2001). Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée. In M.-M. Gaulmyn (de), R. Bouchard & A. Rabatel *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*. (pp.172-193) Paris : L'Harmattan.
- Bréand, F. (2003). L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 25-32.
- Buyse, A. & Vanhulle, S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, vol.5, 11, 225-242.
- Caspar, P. & Caspar-Karydis, P. (1996). Presse pédagogique et formation continue des instituteurs (1815-1940). *Recherche et Formation*, 23, 105-107.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2001). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés*, 6, 21-41.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier du GIRSEF*, 18, 1-29.
- Certeau, (de) M. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF
- Champy-Remoussenard, P. (2003). Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif. *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 33-40.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistiques*. Paris : Hachette.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Beme : Peter Lang.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B. & Charlier, E. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Belgique : De Boeck.
- Charlot, B. (1998). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charraud, A.- M. (2011). Le rôle de la certification dans le processus de professionnalisation. *Education permanente*, 188, 11-24.
- Chevallard, Y. (2005). De l'Ecole normale à l'IUFM et au-delà. *Marseille*, 210, 58-61.
- Cifali, M. (1997). Publier et après. *Education permanente*, 132, 13-38.
- Crinon, J. & Fersing, E. (2010). Evolution des paradigmes en formation d'enseignants. *Recherche et Formation*, 65, 75-88.
- Cros, F. (2003). L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 41-47.
- Cros, F. (2012). Ecriture et développement professionnel. In M. Bailleul, J.-F. Thémines & R. Wittorski *Expériences et développement professionnel des enseignants*. (pp.25-34). Toulouse : Octarès.
- Cros, F., Chantraine, O., Comiti, C. & Nadot, S. (1994). Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants. *Recherche et formation*, 17, 103-122.

- Cros, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants : de quelle interdisciplinarité s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, 1, 115-136.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Daele, A. & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Danvers, C. (2008). *Réforme des IUFM. Vers une nouvelle professionnalisation enseignante ?* Paris : L'Harmattan.
- De Cock, G., Wibault, B. & Paquay L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (dir) *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (pp.25-40) Montréal : ACFAS. ,
- Delamotte, R. Gippet, F. Jorro, A. & Penloup, M-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.
- Delcambre, I. (2003). Le point de vue de la recherche en didactique de l'écriture. In J. Crinon *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire de pratiques et levier de formation*. (pp.39-49) Paris : L'Harmattan.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 1, 59-69.
- Dessus, P. (1995). La planification des séquences d'enseignement : du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen : CERSE, 7-23.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- Develay, M. (2000). A propos de savoirs scolaires. *Ville-école-intégration*, 123, 28-37.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Colin.
- Dottrens, R. & Mialaret, G. (1963). Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel. In M. Debesse & G. Mialaret *Traité des sciences pédagogiques I. (Introduction)* Paris : PUF.
- Dufays J.-L. et Thyron F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Dussel, I. (2001). Normalisation et professionnalisation. Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 38, 63-78.
- Etienne, R. (2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche*. Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre, M. & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? *Recherche et Formation*, 35, 43-58.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod
- Finet, C. (1994). *Concours de recrutement de professeur des écoles. L'épreuve orale d'admission*. Aisne : CDDP.
- Freinet, C. (1954). *L'éducateur*. Paris : PUF.
- Gaulmyn (de), M.-M., Bouchard R. & Rabatel A. (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Lausanne/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M-C. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris : PUF
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gonnin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM, «traduction» des savoirs, «médiation» des formateurs. *Recherche et Formation*, 40, 59-74.
- Gonnin-Bolo, A. & Lemaître, D. (2005). Le mémoire professionnel comme mise en scène d'une problématisation. *Recherche et Formation*, 48, 31-45.
- Goodwin, A.-L. (2010) Former des enseignants hautement qualifiés. *Revue internationale d'éducation*, 55, 83-94.

- Goody, J. (1977). *La Raison graphique*. Paris : Editions de Minuit.
- Goody, J. (1986). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Guibert, R. (1998). Ecriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire. In F. Cros *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. (pp.99-128) Paris : L'Harmattan.
- Guigue-Duming, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Guigue-Duming, M. (1998). Indices de compétence dans les mémoires de formation. L'usage des instructions officielles. In F. Cros *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. (pp.15-38) Paris : L'Harmattan.
- Guigue-Duming, M. (2003). Des traces pour la recherche – faire et penser dans l'ordinaire de la vie : itinéraires de recherche. *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 11-22.
- Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1974). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Hutchinson, E. & Zeichner, K-M. (2004). Le rôle du portfolio comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, 69-78.
- Jobert, G. (1990). Ecrite, l'expérience est un capital. *Education permanente*, 102, 77-82.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF Editeur.
- Imbert, A.-M. (1991). Réflexion sur la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 292-293, 78-79.
- Klingbjer, P. (2010). Une formation centralisée dans un système universitaire décentralisé (le cas des enseignants suédois). *Revue internationale de l'éducation*, 55, 95-105.
- Lacrosaz, M-C. (1994). Formation continue en Ecole normale. In H. Lethierry *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)* (pp.359-361) Paris : L'Harmattan.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-26.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
- Lang, V. (2008). Le pré-recrutement des instituteurs de l'enseignement public (19^e - 20^e siècles). Nantes : Centre de Recherche en Education.
- Lang, V. (2009). Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (pp.289-304) Bruxelles : De Boeck. Raisons éducatives.
- Laot, F. (2006). Les formateurs d'adultes et leur formation. Approche historique. *Recherche et Formation*, 53, 5-10.
- Laot, F. & Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 53, 69-78.
- Leboterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Legrand, G. (1994). La formation générale au fil des textes. *Spirale*, 12, 39-60. Lille.
- Lenoir Y. & Bouillier-Oudot M-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculums de formation*. Canada : Les presses de l'université Laval.
- Lenoir Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. In A. Bouvier *Revue internationale d'éducation*. Sèvres, 55, 33-47. CLEP
- Léon, A. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : PUF.
- Lerbet, G. (1990). Approche systémique et production de savoir. Paris : Bordas.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91-116.

- Lévesque, M. & Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal : Les Editions logiques.
- Loigerot, A. (2006). *Le mémoire professionnel des professeurs des écoles : un analyseur des contenus de formation ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Provence, Aix-Marseille. France. 235 pages.
- Mager, R-F. (1986). *Comment mesurer les résultats de l'enseignement ?* Paris : Bordas.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard *La formation des enseignants. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (pp.67-93) Bruxelles : De Boeck.
- Martin, H.-J. (1999). *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVIIIe siècle, 1598-1701*. Volume 2. Suisse : Droz.
- Many, G. (2013). *Profession et professionnalisation des enseignants en France, en république démocratique allemande et dans les nouveaux länder de l'Allemagne. 1970-2000*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Lumière Lyon 2. France. 426 pages.
- Martineau, S. (1996). *De la base de connaissance en enseignement aux savoir d'action pédagogique : construction d'un objet théorique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'université de Laval, Sainte-Foy, France. 429 pages.
- Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Mialaret, G. (1998). L'école, lieu de culture pour tous. In P. Boutan & E. Sorel *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*. (pp.63-100) Paris : PUF.
- Moon, R. (2004). Les politiques réformistes dans la formation des enseignants en Angleterre. In M. Tardif & C. Lessard *La formation des enseignants. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (pp.95-114) Bruxelles : De Boeck.
- Monteil, J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formations*. Paris : PUF.
- Morisse, M. (2003). Ecriture et réflexivité, quel(s) rapport(s) ? *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 61-67.
- Nadot, S. (2000). Le mémoire professionnel en IUFM. *Echanges*, 26, Versailles : CRDP.
- Nadot, S. (2003). Des discours de l'institution à ses pratiques : le mémoire professionnel, un analyseur de pratiques. In J. Crinon *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire de pratiques et levier de formation*. (pp.51-66) Paris : L'Harmattan.
- Nonnon, E. (1995). Les interactions lecture-écriture dans l'enseignement d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. *Pratiques*, 86.
- Obin, J-P. (1991) Aux sources des IUFM. *Les cahiers d'Education & Devenir*, 10, 1-5.
- Olson, D-R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée ?* Paris : Retz.
- Osty, F. (2013). Devenir un professionnel : le rôle multiforme de l'expérience. *Education permanente*, 197, 29-40.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Peillon, V. (2013). *Les Ecoles Supérieures Professionnelles de l'Education*. Site education.gouv.fr
- Peretti, A. (de) (1982). *La formation des personnels de l'Education nationale*. Paris : La Documentation française.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard & Gauthier *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. (pp.153-199) Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, 35, 9-23.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2001). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Postic, M. & de Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Presse, M.- C. (2003). Expliciter l'implicite : quand tout commence par une lettre à un ami. *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 69-78.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture. Une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, 1, 187-200.

- Raymond, D. & Lenoir, Y. (2006). En formation à l'enseignement des savoirs professionnels. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot *Savoirs professionnels et curriculums de formation*. (pp.233-256) Canada : PUL
- Reinert, M. (1990). Une méthode d'analyse des données textuelles et une application avec le logiciel Alceste. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26, 24-54.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture en recherche et formation ? *Pratiques*, 121-122, 9-25.
- Rey, A. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. (pp.83-108) Canada : PUL
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF
- Robert, A. & Terral, H. (2000), *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF. Education et formation
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Roegiers, X. (2006). Les logiques d'élaboration d'un curriculum dans les champs de l'éducation et de la formation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. (pp.167-190) Canada : PUF.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques
- Schön, D.A. (1996). *Le Tourmant réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, M. (1993). Savoir et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp.53-86) Canada : Editions du CRDP.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter & B. Schneuwly *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (pp.109-136) Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF. Education et formation.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 13 (1), 55-69.
- Théodoropoulou, E. & Théodoridis, A. (2010). Le cercle de craie : la formation des enseignants en Grèce. *Revue internationale*, 55, 119-128.
- Tochon, F.-V. (1993). *L'Enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris : Hachette Education.
- Tochon, F.-V. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Recherches & éducations* 2, 1-35, en ligne le 15 octobre 2008. <http://rechercheseducations.revues.org/index285.html>
- Ulmann, A.-L. (2013). Agir en situation : quelle place faire à l'expérience ? *Education permanente*, 197, 139-151.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Eds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Beme/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier-Lopez & M. Crahay *Evaluations en tension*. (pp.165-180) Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., Peréard-Vité, A., Balslev, K. & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. Plurielle aujourd'hui, normalisée demain ? *Recherche et Formation*, 64, 63-76.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Pédagogie des compétences. Former des enseignants compétents en lecture-écriture : portfolio, écriture réflexive et interactions sociales*. Bruxelles : Labor Education.

- Vaysse, G. (2002). *Les IUFM. Analyses et perspectives*. Toulouse : SEDRAP Université.
- Vial, F. (1904). Le difficile équilibre entre théorie et pratique. *Revue pédagogique*, 1, 313-330.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, 11-22.
- Wilson, E. (2010). Un nouveau professionnalisme des enseignants au Royaume-Uni. *Revue internationale d'éducation*, 55, 107-117.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Education permanente*, 188, 5-10.
- Wittorski, R. & Bailleul, M. (2012). Entre professionnalisation et développement professionnel. In M. Bailleul, J.-F. Thémines & R. Wittorski *Expériences et développement professionnel des enseignants*. (pp.47-60). Toulouse : Octarès.
- Zay, D. (1988). *La formation des instituteurs*. Paris : Editions universitaires.
- Zay, D. (1994). Ecole normale/Université : un pas de deux ? In H. Lethieny *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* (pp. 407-410) Paris : L'Harmattan.

Annexes

Annexe 1. Corpus des mémoires de 1860

Le but de ce tableau est d'étudier la situation géographique des instituteurs de 1860. Il donne des renseignements sur la commune de naissance et celle de leur fonction. Il sert à l'analyse de la mobilité géographique. Les mémoires surlignés en gris représentent les instituteurs qui ont changé de département.

N°	Noms Prénoms	Date naissance	Lieu de naissance	Commune d'exercice
1	Levêque Etienne-Abel	22/08/1807	Bergerac Dordogne	Agen
2	Gay Henri-Jean	2/12/1832	Blanquefort Gironde	Boudy
3	Boucheron Jean	8/10/1829	Beauville Lot et Garonne	Castillonès
4	Courtines Paul-Numa	30/06/1830	Clairac Lot et Garonne	Tonnains
5	Agissolski Jean-Sylvain	30/01/1830	Montpezat Lot et Garonne	Duras
6	Nolibet Jean-Gabriel-Edouard	24/08/1837	Nerac Lot et Garonne	Miramont
7	Galand Jean-Léopol	6/12/1832	Pas renseigné	Montastrue
8	Capmarty Jules-Ernest-François	26/02/1834	Casseneuil Lot et Garonne	Pailloles
9	Figues Joseph	20/12/1825	Meracq Pyrénées Atlantiques	Passage
10	Vigneau Pierre	30/08/1828	Saint Pierre de Buzet Lot et Garonne	Puch
11	Pucheu Jean Bruno	21/10/1821	Barzun Lot et Garonne	Puymirol
12	Maillé Guillaume	27/03/1835	Saint Hilaire Lot et Garonne	Senestis
13	Séré Barthélémy	14/09/1826	Saint Vite Lot et Garonne	Saint Vite
14	Dalliès Joseph	29/01/1829	Monheurt Lot et Garonne	Villeton
15	Counord Jean	25/04/1816	Cahuzac Lot et Garonne	Cancon
16	Métérier Bertrand	20/03/1835	Montségur Ariège	Mazères
17	Champétie Simon-Paul	9/04/1831	Langon Gironde	Lern
18	Caubit Pierre-Julien	10/01/1832	Prémac Gironde	Saint André de Cubzac
19	Chaigné Louis	26/10/1826	Piau du Garonne Gironde	Saint Maxent
20	Lassalle Pierre	4/08/1826	Saint Vivien Gironde	Saint Vivien
21	Dupas Pierre	7/06/1835	Laruscade Gironde	Teuillac
22	Bellange Jean-Frédéric	25/12/1828	La Teste Gironde	Pleine-Selve
23	Camus Nathan	21/04/1828	Saint André de Culzac Gironde	Gauriac
24	Genis Elie	6/09/1827	Civrac Gironde	Saint Chrissoly
25	Merle Jean	4/04/1827	Saint Nacaire Gironde	Saint Nacaire
26	Bal Pierre-Valmon	22/04/1832	Biscarosse Gironde	Arcachon
27	Ducourt Jean	27/04/1828	Caillan Var	Saint Loubes
28	Faurou Bernard-Joseph	22/02/1808	Saint Béa Gironde	Cartelègue
29	Drouillard Jean	24/03/1816	Saint Tiers La Lande Gironde	Saint Girons
30	Castagne Ulysse	20/03/1833	Villandraut Gironde	Saint Sauveur

Annexe 2. Questionnaire adressé aux instituteurs (1900-1914)

Le questionnaire est extrait de l'ouvrage d'Ozouf (1973) : *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Nous avons retranscrit l'intégralité du questionnaire mais nous avons utilisé seulement deux catégories : la carrière (2) et les lectures (4). En revanche, il est intéressant de faire connaître le tout pour situer le contexte.

Enquête auprès des instituteurs 1900-1914

Quel est votre nom ? Votre prénom ?

Quel est votre date de naissance ?

A quelle date êtes-vous entré dans l'enseignement primaire ?

1) Origines sociales

Où êtes-vous né ? Hameau, village, bourg, ville ?

Où avez-vous été élevé ?

Quelles sont vos origines sociales (profession de vos parents, niveau de fortune de ceux-ci, composition de cette fortune : par exemple, avaient-ils des revenus mobiliers, des propriétés... ; niveau intellectuel de vos parents ?...)

2) Carrière

a) Pourquoi êtes-vous devenu instituteur ? (vocation pédagogique ; influence de votre famille ou de votre entourage, nécessité matérielle ; ... autre causes ?)

b) Dans quelles conditions avez-vous fait vos études pour devenir instituteur ? Où ? Avec ou sans aide matérielle de votre famille ? En aidant votre famille ?

c) Quelle a été votre carrière (dates extrêmes ; passage à l'Ecole normale ; principaux postes) ?

d) Avez-vous exercé, avant ou après l'enseignement primaire, une autre profession ?

e) Votre carrière a-t-elle été marquée par des incidents quelconques ?

Avec vos supérieurs hiérarchiques (directeur, inspecteur) ?

Avec d'autres rouages de l'administration ?

Avec la population (municipalité, notables locaux, autorités ecclésiastiques) ? Lors de la laïcisation par exemple ? Si oui, lesquels ? Et à quoi les attribuez-vous ?

3) Conditions de vie

a) Vous êtes-vous mariés ? Quand ? Avez-vous eu des enfants ? Combien ?

b) Vous souvenez-vous de votre *traitement* de début ? De votre traitement en 1914 ? estimez-vous ce traitement suffisant ? aviez-vous d'autres *ressources* (autre activité professionnelles, revenus de propriété...) ? Votre conjoint était-il instituteur ? Exerçait-il une autre profession (au moment de votre mariage ; ensuite) ? Si oui, laquelle ? Avait-il d'autres revenus (rentes, propriété...) ? Quel jugement aviez-vous à l'égard du niveau de vie que vous procurait l'ensemble de vos revenus familiaux ?

c) Quelles étaient, pendant votre carrière, vos relations sociales ? Avec des collègues, avec d'autres couches de la population ?

Que pensait-on des instituteurs dans les milieux qui vous entouraient ?

d) Quelle importance accordiez-vous à votre métier dans l'ensemble de votre vie ? Aviez-vous d'autres activités (liées à l'école ou non) ? A quoi, de préférence, occupiez-vous vos loisirs ?

e) Si vous avez eu des enfants, désirez-vous les voir embrasser la carrière d'instituteur ? Ou une autre carrière enseignante ? Les y avez-vous poussés ? Ou bien désirez-vous les orienter vers une autre profession ? Qu'ont-ils choisi finalement ?

4) Lectures

- a) Aviez-vous des lectures favorites, parmi les auteurs contemporains, parmi les écrivains plus anciens ? Ont-elles exercé une influence sur votre pensée ?
- b) Lisiez-vous avant 1914 des journaux et des revues (politiques, littéraires ...) ? Si oui, lesquels ?
- c) Etiez-vous abonné à une des revues pédagogiques (Manuel général, Le Volume, Le Journal des Instituteurs, l'Ecole nouvelle, La revue de l'Enseignement primaire, l'Ecole laïque) ? Si oui, à laquelle et pouvez-vous dire pourquoi ?

5) Le syndicalisme et les problèmes sociaux

- a) Avez-vous été membre d'une Amicale d'Instituteurs ou d'Institutrices ? Quand et où ? Y avez-vous joué un rôle dirigeant (président, secrétaire...) ? Etiez-vous favorables ou hostile à l'évolution des amicales vers le syndicalisme ?
- b) Avez-vous été membre d'un syndicat d'instituteurs avant 1914 ? Quand ? Aviez-vous une responsabilité dans le syndicat ?
- c) Que pensez-vous du syndicalisme ouvrier, du syndicalisme enseignant, et de leurs liens éventuels ?
- d) Comment avez-vous réagi devant les transformations sociales ? Par exemple, l'accès des femmes à des métiers nouveaux.

6) Les questions politiques et philosophiques

- a) Vous intéressez-vous aux problèmes politiques ?
- b) Quels devaient être, à votre avis, les caractères d'une société idéale ?
- c) Comment avez-vous réagi devant les grands événements politiques de la III^e République, ceux dont vous avez été témoins ou ceux qui étaient encore très récents ? Par exemple : la commune de Paris, le Seize Mai 1877 ; l'affaire Boulanger ; l'affaire Dreyfus ; la fondation de l'Ecole laïque ; la Revanche (connaissiez-vous la « Ligue le socialisme et l'internationalisme » ; les rivalités internationales et le déclenchement de la guerre de 1914-18 (en particulier l'institution du service de 3 ans).
- d) Avez-vous eu des options politiques précises avant 1914 ? Avez-vous été membre d'un parti politique ? Avez-vous été sympathisant d'un parti ou d'une tendance politique ?
Pouvez-vous préciser vos options politiques à propos de consultations électorales par exemple (élections générales de Mai 1914 par exemple) ? Pouvez-vous en expliquer les raisons ?
Que pensez-vous en particulier du *socialisme* ? Aviez-vous eu une admiration pour un homme politique ? Pourquoi ?
- e) S'il avait eu un recensement sur les idées philosophiques de la population, qu'auriez-vous répondu ? Que vous étiez catholique (pratiquant ou non), protestant, libre penseur ?
Vous êtes-vous marié religieusement ? Avez-vous fait baptiser vos enfants ? Connaissiez-vous la franc-maçonnerie ? Qu'en pensez-vous ? Avez-vous eu des liens avec elle ? Avez-vous connu des francs-maçons ?

Si vous disposez de documents relatifs aux instituteurs et à l'enseignement primaire de 1871 à 1914, voudriez-vous avoir l'obligeance de me les confier provisoirement afin que je puisse en prendre connaissance (ou bien, s'ils ne vous sont plus utiles, de me les remettre) ?

Annexe 3. Extraits de textes d'instituteurs (1900-1914)

Ces extraits sont issus du même ouvrage (Ozouf, 1973, pp.260-270.). Ce livre est né d'une grande enquête rétrospective sur les instituteurs d'avant 1914, lancée au début des années 1960. L'enquête est codée par des numéros d'identification de chaque individu : ses initiales et son département d'origine (musée de l'éducation de Mont Saint Aignan).

25 textes

(1)

Je garde un immense souvenir de mes trois années d'Ecole Normale. Le Directeur, M. G., était la conscience même. Pendant trois ans, je l'ai vu surveiller en personne l'étude du matin. Il contrôlait avec une extrême minutie tout notre travail (toutes les compositions, une fois corrigées par les professeurs, passaient par ses mains avant qu'il nous les rendit ; ni une virgule, ni un point sur un i n'échappait à sa vigilance). Il contrôlait non moins austèrement notre tenue et nos menues dépenses ; sur tous les bulletins trimestriels de ma promotion à la fin de ce premier trimestre, figurait à l'encre rouge, de la main même du Directeur, l'observation suivante : « en cas de dépenses exagérées de la part de votre fils, prière de m'informer. Comme argent de poche, une somme de deux francs par mois me paraît être suffisante » texte authentique, qui peut paraître aussi lointain aux jeunes normaliens qu'une inscription cunéiforme gravée sur une brique de Ninive. Mon pauvre père ne voulait certes pas me gonfler comme argent de poche. Bien que la pension fût gratuite à l'Ecole Normale, mon entrée avait nécessité pourtant mes parents de gros sacrifices : l'Econome, sitôt proclamés les résultats du Concours, nous informait que nous aurions à verser, à la rentrée 265 francs pour l'uniforme, les livres, la masse. Mon père vendit une de ses vaches (190 francs, une laitière superbe) pour l'aider à payer cette grosse somme. L'uniforme des normaliens de Mâcon comportait la redingote de fin drap noir à palmes d'or, tout comme les normaliens de la rue d'Ulm, telle que l'ont portée Pasteur, Herriot, Péguy, que nous appelions la roupaine ou la touine. Je ne dis pas qu'elle nous seyait à tous, la prétentieuse touine ; gauches et engoncés nous l'étions tous plus ou moins, nous tous fils d'ouvriers, de paysans, d'instituteurs, nous tous comme Villon « de povre ou de petite extrace ». Mais elle nous marquait, elle nous engageait, comme la tunique du fantassin, ou la soutane du séminariste ; nous sentions que nous appartenions à un corps, à un ordre. La « touine » fut remplacée vers 1912 par le veston plus modeste. **(P. A., 1886, Saône et Loire)**

(2)

Réveil par cloche à 5 heures (heure solaire). Quelques minutes d'ablutions, puis étude jusqu'à 7 heures. Petit déjeuner à 7 heures, puis jusqu'à 8 heures récréation. A ce moment, chacun de nous était chargé d'une tâche plus ou moins absorbante, désignée d'avance pour un an : balayage des couloirs, entretien d'une salle de cours... Les jours de classe de 8 heures à midi, cours d'une heure chacun, coupés à 10 heures de quelques minutes de liberté. A midi déjeuner, puis récréation jusqu'à 1 heure ; Deux fois par semaine, on devait sous surveillance descendre, nettoyer, puis remonter nos chaussures. De 13 heures à 16 heures, cours. De 16 heures à 17 heures, récréation. On nous donnait un morceau de pain, et nous pouvions faire un goûter léger avec nos provisions personnelles. Mais deux fois par semaine, cette heure était consacrée au cours de gymnastique. De 17 heures à 19 heures, étude. De 19 heures à 20 heures, repas du soir et récréation. De 20 heures à 21 heures, étude. Coucher à 21 heures. Repos mérité et attendu. **(F. E., 1888, Vendée)**

(3)

Le jeudi, les trois heures de classe de l'après-midi étaient remplacées par une promenade à la campagne. Il y avait quatre promenades différentes, comprenant

chacune des élèves des trois promotions. Les élèves de 3^e année étaient à tour de rôle chefs de promenade. Tous les mercredis ils allaient faire connaître au directeur l'itinéraire choisi par chacun d'eux. **(E., 1880, Aveyron)**

(4)

La pension était gratuite, mais il y avait à faire une grosse dépense pour le trousseau, l'uniforme et les livres. Et puis les menues dépenses, et enfin le billet de chemin de fer pour le départ en vacances. Dès les premières semaines les élèves maîtres de la promotion se groupaient selon leur caractère et leurs ressources. Il y avait le groupe de ceux qui, ayant quel qu'aisance, allaient l'hiver dans un café, toujours le même, où, en prenant une consommation, ils pouvaient rester à jouer au billard dans une salle chauffée. Et il y avait aussi les équipes moins fortunées qui allaient à la Bibliothèque de la ville où ils pouvaient, sans rien dépenser, passer les trois heures dans la salle de lecture bien chauffée. C'est là que se trouvait toujours la bande dont je faisais partie. Au retour, on passait en face d'une boulangerie- pâtisserie, qui, à l'automne, exposait des carrés de tarte fort appétissants. Les joueurs de billard s'arrêtaient pour acheter un carré de tarte qu'ils grignotaient en montant la côte. Mais nous passions sans nous arrêter. Nous n'en sommes pas morts, nous n'en avons même pas été malades ; mais quand j'entends un orateur parler d'égalité sociale, je pense aux carrés de tarte, comme Franklin pensait au sifflet. **(A. J. 1878, Manche)**

(5)

Oh ! Cette école ! Cette cloche qui ébranlait la maison à 6 heures, je crois. La nouvelle directrice avait un peu ouvert les fenêtres, mais avant, c'était pis qu'un couvent de carmélites. Le jeudi et le dimanche, promenade ; toujours sur la route de Fontainebleau pour ne rencontrer personne. Je me rappelle une sortie --- il y avait une conférence sur la musique chiffrée---avec les normaliens ; d'un côté les garçons, de l'autre les filles. Notre professeur de lettres s'aperçoit que nous allons arriver au pont juste au moment où les normaliens s'y aventuraient, et je l'entends dire : « oh ! Mais ils vont se rencontrer ! » A quoi l'autre professeur répond : « Que veux-tu que ça fasse. » Ce jour-là nous avons continué sur la route de Paris. Le dimanche, en été, j'allais chez marraine à Charenton. Un professeur nous conduisait à la gare. Sur le quai, trois ou quatre normaliens attendaient ; nous montions en tête ; quand le train roulait, nous voyions ces garçons enjamber les séparations pour venir s'asseoir dans notre compartiment. Nous parlions de nos études, de nos professeurs. Rien, rien d'équivoque, mais il fallait surtout que cela ne se sache pas. Alors nous avons prévenu nos compagnons. Quand vous irez route de Fontainebleau, si vous nous croisez, surtout pas un geste, pas un salut, sans cela fini les voyages. **(Mlle L., 1881, Seine et Marne)**

(6)

Notre Directrice était aussi très sérieusement attachée à sa fonction ; elle était l'émule fidèle de Félix Pécaut dont elle avait le portrait sur son bureau. Elle s'employa avec beaucoup de tact à nous inculquer les notions de grandeur morale, de conscience, de devoir, qui devaient faire l'armature solide d'une saine éducation laïque. C'est le moment où on travaillait avec ardeur à consolider les assises de l'école laïque ; encore en butte aux accords des cléricaux, elle gagnait pourtant du terrain, car elle avait des partisans convaincus de la beauté, de la noblesse de l'entreprise, et qui avaient à cœur de faire triompher le nouvel idéal de pureté, de joie en l'homme. Et comme je me trouvais dans mon élément, comme notre enthousiasme pouvait s'évertuer à l'aise ! Et je quittai l'école dans un élan de vie joyeux avec toute ma jeune ardeur prête à affronter les rigueurs de la lutte à laquelle j'étais destinée et que je pressentais peut être plus qu'une autre en ma qualité de fille d'instituteur. **(Mlle R., 1889, Vendée)**

(7)

Ma classe était une grande salle séparée en deux par une cloison de bois de 1m50 au moins ; d'un côté les filles, de l'autre les garçons. A un bout, dominé par un énorme crucifix, se dressait la majestueuse estrade qui ne quittait guère la bonne sœur, brave femme d'une soixantaine d'années et que j'aimais comme une grand-mère. A l'autre bout, l'immense cheminée d'autrefois. L'hiver, le feu était entretenu par les bûches que devaient apporter, sous leurs bras, tous les matins les 50 ou 60 gamins. A tour de rôle,

en alternant filles et garçons, 10 élèves prenaient place, pour un quart d'heure, sur un long banc, devant le feu, tournant le dos à la classe et tout à fait étranger à ce qui s'y passait. On faisait cuire des pommes, des châtaignes, et on taillait avec son couteau de petits bateaux ou des sabots de bois. Comme cartes aux murs, il y avait seulement une mappemonde et une carte de la Judée. Comme livre, je n'ai jamais eu que la Croix de Dieu, c'est ainsi qu'on appelait l'alphabet. Ma sœur aînée âgée de 10 ans, faisait, au grand ébahissement de sa maîtresse la preuve par neuf de ses multiplications et dut apprendre sa méthode à la bonne sœur. Les punitions consistaient en coups d'une longue baguette, en stations debout sous la Judée (peine infamante), et au léchage du sol en terre de la classe avec la marque du coup de langue bien apparente. Prière du matin, Bénédicte, Grâces, prières du soir étaient de règle chaque jour. Tous les samedis, l'après-midi se passait dans la lecture du Paroissien pour la messe du lendemain. Tous les mois, à tour de rôle, confession publique de chacun. La journée n'y suffisait pas toujours. On passait en revue, un à un, les Commandements de Dieu, puis les Commandements de l'Eglise. Le Curé entraînait très souvent dans la classe ; les veilles de fêtes à l'Eglise, il nous donnait congé pour le lendemain, permettant ainsi à la bonne sœur de décorer l'Eglise. **(P. P., 1883, Manche)**

(8)

Ah ! Les beaux matins de clair soleil, où dans la classe murmurante, se développe la leçon ! Comme s'arrêtent au soleil les regrets, les haines et les fureurs de tous les combats ! Comme on s'y sent, mal aidé, qu'importe !, mal soutenu, tant pis ! L'avenir en formation, gros d'amour et de clarté ! Et ces bons moments, c'est bien là que je les passe, au milieu de ma classe ; car si le tableau de ma situation matérielle, tel que je viens de l'esquisser, offre quelques traits sombres, je puis déclarer bien haut que celui de ma situation morale est tout entier illuminé par la joie sereine que me procure l'exercice de ma profession. Oh ! Le charme souverain de la classe ! Quel instituteur-poète, épris de son métier nous dira l'intérêt puissant et doux de la leçon qui fait luire les yeux, qui éclaire les fronts, qui concentre la lumière des prunelles sur les regards du maître, qui incline les corps en avant, qui captive l'attention, qui éveille et vivifie les esprits, qui les attache aux parcelles de la science, qui leur ouvre la voie vers de divines clartés ! **(Enquête du Manuel Général, 1912)**

(9)

Je crois avoir rempli en toute conscience et honnêteté mon métier d'éducateur, j'ai obtenu à ce titre toutes les récompenses universitaires attachées à la fonction jusqu'à l'honorariat. J'ai même servi l'école par certaines de mes activités extra-professionnelles ; ma pratique du violon m'a permis d'assurer l'enseignement de la musique dans un grand nombre de classes où les maîtres ne se croyaient pas suffisamment qualifiés ; de même pour le dessin que j'ai pu enseigner au cours municipal de la ville de Tulle. Comme agriculteur spécialiste et expert agricole départemental, j'ai participé pendant vingt ans aux cours itinérants professés à travers la Corrèze par la direction des services agricoles sans jamais commercialiser cette fonction où j'ai surtout suscité des vocations. Aujourd'hui je reste encore le conseiller de mes jeunes amis du Rucher Limousin dont j'assume la Présidence. **(A. C., 1885, Corrèze)**

(10)

Ne pas faire comme ses parents. Je suis né et ai été élevé dans un des plus tristes quartiers de Lyon, avec chaque jour sous les yeux le spectacle de la prostitution la plus basse. Mon père était ouvrier maçon et ma mère ménagère. Originaires tous deux de la partie la plus pauvre du Limousin, de la même commune. Ils avaient pour toute fortune une petite malle oblongue, dont le couvercle était « orné » d'étroites bandes de porc. Ils habitèrent tout d'abord dans une chambre garnie où je naquis cinq mois après leur arrivée à Lyon. Mon père était complètement illettré. Il fut, à l'âge de six ans, placé en condition pour garder les brebis. Et, à dix-huit ans, en 1874, il vint à Lyon servir les maçons, métier de galérien dont rien aujourd'hui ne peut donner idée. Malgré les fatigues inhumaines infligées au jeune « goujat » par des compagnons sauvages, il eût assez d'énergie pour suivre des cours du soir où il apprit juste à lire et à signer son nom. Ma mère ne fréquenta l'école – à cinq kilomètres de son hameau – que deux fois

quatre mois – deux années de suite – Elle aussi fut placée à huit ans pour garder les brebis. (**J. 1878, Manche**)

(11)

Pourquoi suis-je devenu instituteur ? C'est difficile à dire. Prestige de la fonction chez mes parents, qui souffrirent tant, tout leur vie, de n'être pas « allés à l'école » ? Gratuité de l'instruction à l'école primaire supérieure et à l'école normale ? De ma part, griserie de m'élever au niveau de ces maîtres d'école, qui représentaient pour un milieu de Limousins déracinés une certitude de dignités et de bonheur ? (**H.A., 1880, Rhône**)

(12)

J'ai toujours considéré le métier d'instituteur comme le plus beau des métiers. Certainement l'influence de ma famille a été prépondérante dans le choix de ce métier : 1° parce que mes parents étaient peu instruits (et mes grands-parents illettrés), on me parlait toujours des bienfaits de l'instruction, on me citait l'exemple de personnes instruites et capables, et j'étais encouragé dans mon désir d'apprendre, qui était réel ; 2° comme mes parents, je trouvais enviable le métier d'instituteur, parce que le traitement était sûr, et me semblait suffisant, alors que chez nous c'était toujours le « gagne-petit » ; 3° et encore, pensant surtout aux durs travaux de l'été à la campagne, à ceux très pénibles aussi de mon père poussant sans arrêt la navette dans un coin de l'écurie pour tisser la toile, j'estimais l'instituteur favorisé et son métier peu fatigant (j'ai changé d'avis depuis !) ; 4° ajouterai-je qu'à cette époque de lutte ardente pour la république et la laïcité, que mon père défendait avec fermeté, j'étais naturellement disposé à respecter l'instituteur laïque et à vouloir aussi enseigner plus tard, alors que je considérais volontiers les prêtres et les « calotins » comme des êtres intolérants, hypocrites et dangereux. (**P. A., 1889, Deux-Sèvres**)

(13)

A treize ans il fallut s'interroger à mon sujet. Je restai quelques jours sans aller à l'école ; puis un matin je sarclais du blé – car j'aimais la terre -, je vis entrer les deux religieuses à la maison, on m'appela. « On pourrait me mener au Brevet. » Mon père fut bientôt convaincu. Ma mère hésitait car elle se voyait pour toujours privée de l'aide de sa fille, mais puisque j'apprenais bien ... Et moi, je dis : comme vous voudrez. A quinze ans, les religieuses dirent à mes parents qu'il fallait m'emmener à la maison-mère de Bordeaux où je suivrais un véritable cours pour la préparation du B.E. Ma mère pleura bien en faisant ma malle. En juin 1894, nous allâmes trois au Brevet. Je fus seule reçue. Au milieu des épreuves écrites, on apprit la mort de Sadi Carnot. A partir de ce moment, la Supérieure de Bordeaux, celle des Eglisottes, et mon père ne se comprirent plus. Ces dames pensaient nettement à une prise d'habit, mon père à la poursuite de mes études. Sans comprendre la différence, il mêlait Baccalauréat et Brevet Supérieur, lugeant le Brevet élémentaire au-dessous de mes capacités. Le chagrin de ma mère emporta la décision. Muni d'un peu d'argent, il vint me chercher le 8 septembre 1894. Tout se passa bien, j'étais mineure, et ces dames exprimèrent l'espoir de me revoir à vingt et un ans. M'ont-elles vraiment regrettée ? J'étais moins pieuse que les enfants de Marie du Lot ou du Pays Basque, j'étais indécise et, à seize ans, ne trouvais rien à dire à la mère des novices ni au confesseur. Me voilà revenue chez moi. Cette fois je déclarai que mon brevet devait bien me servir à quelque chose. Mais à quoi ? Un voisin et ami de mon père, appariteur dans une commune voisine, avait coudoyé plusieurs instituteurs secrétaires de mairie, et un parent de sa femme était directeur d'une école de garçons à Libourne. Une rencontre fut décidée. Puisque j'avais déjà le B.E., pourquoi ne pas tenter l'Ecole Normale... ? (**Mme C., 1878, Gironde**)

(14)

Mes parents (ma mère était paysanne, mon père scieur de long) n'étaient pas riches. Ma grand-mère paternelle, veuve à 30 ans, avait élevé mon père en filant le chanvre et la laine à la quenouille (elle arrivait à gagner 5 à 6 sous par jour). Elle avait une chèvre et quelques poules, et une pauvre maison en chaume, au sol en terre battue où j'ai

appris à marcher, avant qu'elle ne soit démolie. Ma mère était fille de paysans aussi. Elle avait apporté en dot 2 400 francs, ce qui avait permis à mon père, l'année de son mariage, de faire construire une maison, avec grange et étable, que l'on trouvait très belle à cette époque. Elle existe encore. Tous les ans, de la Toussaint à la St-Jean, mon père partait à « la campagne » avec une équipe de 15 scieurs de long, à travers la France, la Normandie, les Vosges, l'Algérie, pour faire des traverses pour les voies ferrées. A son retour, il rapportait de 250 à 350 francs net, qu'on utilisait à l'achat d'un champ, d'un pré ; c'est ainsi qu'à cinquante-cinq ans, il avait constitué une petite propriété de 8 hectares, qui pouvait nourrir 7 à 8 vaches – et toute la famille. Mes parents savaient lire et écrire. Mon père, qui avait vu, avait beaucoup retenu. Il aimait à parler, à discourir sur la politique. Il était très fort en géographie et en histoire. Il n'aimait pas beaucoup le travail de la terre, ayant commencé à faire le scieur de long à treize ans. Il avait plutôt le genre ouvrier. Ennemi juré des curés, républicain à fond, grand ami de l'instruction – qui mène à tout, disait-il ! Ma mère était née pédagogue. Elle avait l'intuition de la pédagogie. C'est elle qui avait appris à lire à ses cinq enfants. Tant qu'elle n'avait pas appris à écrire ce qu'on savait lire, elle n'allait pas plus loin. Elle comptait fort bien mentalement et nous apprenait le calcul mental en en faisant un jeu de devinettes. Pour nous apprendre les lettres, elle les dessinait en l'air avec sa main (...) L'abbé me chargeait d'apprendre et d'expliquer le catéchisme aux mauvais élèves. Il s'était mis en tête de m'apprendre le latin et parlait à ma mère de faire de moi un prêtre. Elle en était très contente. Seulement quand mon père revint de la campagne, et qu'il apprit cela : « A bas la calotte ! » s'écria-t-il Il ne fut plus question de faire de moi un prêtre. Voilà septembre 1899. Mon père ne partira plus « à la campagne » Il travaillera à la propriété qui est assez importante maintenant. Alors, un jour : « On n'a plus besoin de toi », me dit le père. « Que veux-tu faire ? » « Ce que vous voudrez... me louer, un maçon, un menuisier. » « C'est pas ça ...tu feras un instituteur, tu mangeras du bon pain blanc, tu seras à l'abri de la pluie et du froid. Je vais te mettre en classe au Vernet Tu iras à l'Ecole Normale ... » **(H.T., 1884, Puy-de-Dôme)**

(15)

Mon père, né en 1853, avait suivi régulièrement l'école et les cours du soir. Il avait eu la chance d'être instruit par un excellent instituteur, dur, mais intelligent. Mon père possédait une belle écriture et une bonne orthographe, il savait calculer rapidement, rédiger un bail, établir une facture et, surtout, cuber les arbres vendus à la scierie voisine. Il s'exprimait du reste, en français, fait rare au village où chacun usait du patois bourguignon. Il avait lu tous les livres de la bibliothèque populaire de son village, s'intéressait beaucoup à la politique, aimant la République, connaissant les noms des hommes politiques de l'époque. Il était anticlérical, se souvenant que, dans sa jeunesse, le curé venait le chercher, lui et ses camarades, pour assister aux vêpres, interrompant aussi la partie de quilles du dimanche... **(E. J., 1889, Côte d'Or)**

(16)

Mon père, analphabète, était remarquablement intelligent, il faisait seul tous ses calculs : ventes, achats. Il avait des procédés à lui pour multiplier et ne faisait jamais d'erreurs. Il savait plus d'histoire et de géographie qu'un bon élève du certificat d'études. Parlait-il avec quelqu'un d'instruit, il questionnait, situait et retenait (...) Ma mère avait les pieds au sol. Elle ne s'embarrassait pas de spéculation. Les enfants, la maison, les volailles, les cochons étaient son lot. Habile, active, elle était fière et avait du goût. Une maison propre, bien tenue, un peu coquette si possible était son rêve. A force de travail et d'économie, elle parvint à renouveler ce qu'on appelait mobilier : des caisses de bois mal équarries, noires. Un soir d'hiver en 1880, l'instituteur vint faire le recensement. Ses papiers remplis, on lui offrit le verre de vin traditionnel. Comme remerciement, un bout d'aimable conversation, dont il fit les frais. Il parla de mes possibilités, du métier d'institutrice qui était pour demain. Il parla même de Fontenay d'où on sortait avec un traitement de 1 700 francs. Mes pauvres chers parents durent voir le ciel s'entrouvrir. Ils mirent le pied dans l'entrebâillement afin que la porte ne se referme pas. Pour moi, c'était une sorte de conte de fées (...). L'idée cheminait et finalement mon père m'embarqua chez l'institutrice de Chatelet-en-Berry, un chef-lieu de canton à quelques kilomètres de chez lui. **(Mlle L., 1868, Cher)**

(17)

Mes parents n'avaient pas la moindre fortune et, après la mort de mon père survenue alors que j'avais onze ans, ma mère étant malade et mes sœurs couturières gagnant six sous par jour, ce fut la misère ! Je continuai à aller à l'école, car mon instituteur ne me demandait pas le prix des fournitures scolaires que n'aurait pu payer. Nous songions à un apprentissage. Mais j'étais petit et mince, je ne semblais pas robuste. Quel métier pourrais-je exercer ? Le mot « instituteur » était parfois prononcé. Mais qui paierait les frais ? Un miracle se produisit : un riche ingénieur de Paris, Monsieur Paul Lemonnier (dont le frère, Charles Lemonnier, avait fondé en 1848 le journal Les Etats Unis d'Europe, et la mère, Elisa Lemonnier, la Société pour l'enseignement professionnel des femmes et les écoles professionnelles de jeunes filles), qui avait acquis dans la commune un château pour la saison d'été, vint à l'école et demanda à mon instituteur s'il avait un élève très pauvre qui mériterait qu'on s'intéresse à lui et qu'on lui fasse continuer ses études. Mon bon maître me présenta à M. et Mme Lemonnier. Tout s'arrangea. Je passai un mois au château ... **(J.V., 1876, Loire-Inférieure)**

(18)

Je suis devenu instituteur parce que j'aimais l'étude et que mon maître était très satisfait de mes progrès. Mais où aller après mon certificat d'études primaires pour progresser dans cette voie ? J'avais perdu ma mère à l'âge de cinq ans ; mon père s'était remarié avec une veuve qui avait un garçon ; une fille était née de ce second mariage ; nous étions donc trois enfants à élever ; j'étais l'aîné, il n'était pas possible de m'envoyer dans un cours complémentaire trop éloigné, ni dans une école supérieure trop coûteuse. Comment faire ? Eh bien ! C'est mon maître, mon ancien maître à qui je dois tout, qui s'est chargé de me présenter au brevet simple d'abord, puis à l'Ecole Normale. J'ai donc continué à fréquenter mon école de L.....au milieu des jeunes élèves ; j'allais régulièrement en classe et je fournissais un gros travail personnel ; mon maître m'interrogeait, me donnait des leçons à apprendre, corrigeait mes devoirs ; et, à 17 ans ? J'entrai à l'Ecole Normale de la Gironde **(P.A., 1880, Gironde)**

(19)

Quand mon père mourut des suites de ses blessures – travaillant à la charpente d'une construction, il fit une chute dangereuse -, notre maison, nouvellement construite, était très convenable. Ma mère la loua à la commune pour servir d'école des garçons. Et nous nous installâmes dans une vieille petite maison au fond de la cour où jouaient les garçons. Notre porte était près de celle de l'instituteur. Quand Monsieur R. arriva dans la commune, en 1880, j'avais 1 ans, et je ne savais à peu près rien, surtout en calcul. Mon maître ne fut pas long à s'en apercevoir, mais il jugea qu'il était possible d'y remédier assez vite. En dehors de la classe, nous étions toujours ensemble dans la cour ou dans le jardin et, sans avoir l'air de me faire un cours, il m'apprenait de tout. Après mon certificat d'études, je continuai à suivre l'école. Le maître me donnait des compositions de plus en plus difficiles. Deux ou trois camarades me suivaient de près. L'école était renommée. J'arrivais à mes 15 ans. Monsieur R. me dit : « Tu ne peux pas toujours aller à l'école. Alors, que veux-tu faire ? – Je voudrais bien être charpentier-menuisier comme mon père, mais ma mère ne veut pas. – Evidemment, dit-il, et après un instant de réflexion : veux-tu être instituteur ? Tu m'aides déjà à faire la classe en t'occupant des petits. – Oui, mais ! Il me faudrait faire bien des dépenses. » Ma mère consultée dit à Monsieur R... : pouvez-vous le pousser jusqu'au brevet élémentaire ? Oui, Madame, mais il faudra compter deux ans pour être sûr. Ce fut entendu, et tout de suite je me mis à travailler avec lui... **(J.A., 1868, Charente-Inférieure)**

(20)

Quand il fut nommé à Saint-L..., il avait 38 ans et j'en avais 11 [...]. C'est l'heure de la leçon de morale ... Pas un bruit, pas un souffle dans 40 poitrines. Nos bustes attirés convergent vers l'estrade d'où il enseigne et qui le grandit. Il professe avec aisance, avec chaleur, avec foi cette science du bien condensée comme en un catéchisme dans un petit livre de Boyer qui fut, à l'école primaire, le credo moral de notre génération. On dirait un prêtre laïc : c'est à l'ombre de son prestige que je sentis éclore ma vocation d'instituteur. Sans le hasard qui me mit un jour sur son chemin, je serais resté paysan. La guerre qui m'a épargné m'eût enrichi [] Chemin faisant, l'excellent homme hélait

un paysan au revers de la lande, frappait à la porte d'une ferme, sollicitait un renseignement, ou remettait un pli, car son activité ne s'arrêtait point au seuil de l'école. Secrétaire de mairie et conseiller de la commune, ses initiatives étaient hardies avec prudence, soucieuses de progrès, et ménagères des deniers publics. L'ingéniosité de son esprit pratique s'exerçait de la bascule au lavoir public, des bâtiments communaux au cimetière et à la voirie. Et c'étaient chaque fois des réalisations opportunes et au meilleur compte. Il était au village, tour à tour, écrivain public, expert, notaire, conseiller des familles, officier de santé et juge de paix. Lettres à écrire, actes à rédiger, parcelles à borner, consultations à donner, différends à aplanir, telles étaient ses récréations au sortir de 10 heures de classe et de secrétariat de mairie (**J.B., 1883, Sarthe**)

(21)

Mon père était sous-maître à l'école de garçons d'Aix-en-Othe. Pourquoi suis-je devenue moi-même institutrice ? Sans doute parce qu'ayant vécu dans l'atmosphère... au milieu des livres ... un peu par amour des livres. La bouffée de joie me revient en ce moment, lorsque la commande de livres de la bibliothèque arrivait, que le gros paquet de papier gris s'ouvrait sur le carreau de la classe et que je respirais cette odeur de papier frais imprimé ; que j'étais la première à palper ces feuillets glacés, à m'imbiber de contentement, à vérifier les titres bien conformes à la commande. Et puis, j'étais bonne élève et à cette époque, on ne voyait guère d'issue autre que celle-là. Je ne puis pas dire que j'ai choisi. J'ai suivi une ligne qui me paraissait toute tracée. Je n'ai pas quitté pour ainsi dire le milieu familial. (**Mlle B., 1891, Aube**)

(22)

Je suis devenu instituteur peut-être par vocation, mais surtout parce que je suis né dans une école, parce que j'ai grandi dans une école, parce que j'ai eu de bonne heure l'impression que mon père était un personnage important dans la commune où il exerçait et que j'ai trouvé tout naturel de faire comme lui. (**E.O., 1882, Deux-Sèvres**)

(23)

Aussi loin que je me souviens, lorsqu'on me demandait : « que veux-tu faire plus tard ? », je répondais avec assurance : institutrice. J'attribue cette décision - ou plutôt ce souhait - au fait que mon grand-père maternel et mon père étant ou ayant été instituteurs, leur milieu devait tout naturellement être aussi le mien, et je me sentais attirée vers cette profession. (**Mlle A., 1889, Ain**)

(24)

Quand ils eurent 13 ans, ma sœur aînée puis mon frère furent mis en apprentissage chez des commerçants de Saint-Lô. Mon père ne pouvait en effet faire face aux frais des études prolongées pour chacun de ses enfants. J'ai bénéficié du choix qu'il dut faire quand le moment fut venu de concilier nos goûts, nos aptitudes et les ressources du ménage. Il est vrai que dès l'âge de 10 ans je proclamais mon désir d'être maître d'école comme papa. Ma vocation devait s'affermir dans les années 1900-1901-1902, qui précédèrent mon admission en qualité de boursier à l'E.P.S. de Saint-Lô. Intéressé, comme je vais le dire, à son travail, je vécus plus près de mon père ; et cela me valut, comme premier et bien précieux bénéfice, d'éprouver davantage sa sensibilité, sa tendresse, son indulgence et son humour. Je devins pour lui un auxiliaire apprécié : à la mairie où je calligraphiais, sous sa dictée, l'un des deux exemplaires de l'Etat Civil, ou des délibérations du Conseil Municipal ou telle autre copie aux exemplaires multiples ; soit à l'école où je faisais, en qualité de moniteur auprès des petits élèves, l'apprentissage de mon futur métier. Les jours de congé, il m'était interdit de me mêler, dans le bourg, à mes camarades de classe. Le fils de l'instituteur ne devait pas s'associer à leurs farces, à leurs incursions dans les jardins des voisins, à leurs disputes parfois grossières. Il m'arrivait alors de m'enfermer dans la salle de classe où j'avais libre accès ; je disposais de ses richesses : bibliothèque, collections de musée, fournitures variées qui sentaient bon le papier neuf et qui excitaient mon envie, livres de mon père plus riches que le miens, et notamment certain recueil de chants appris par

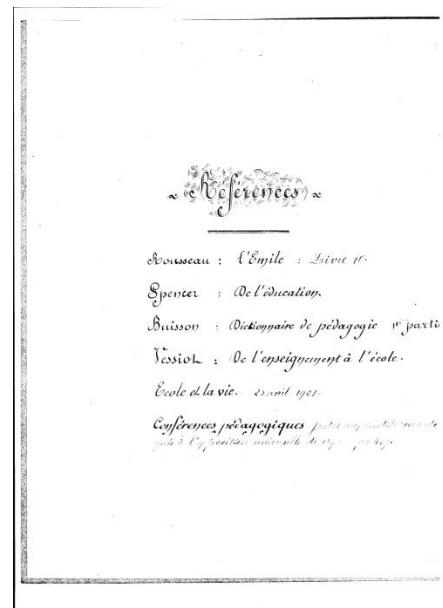
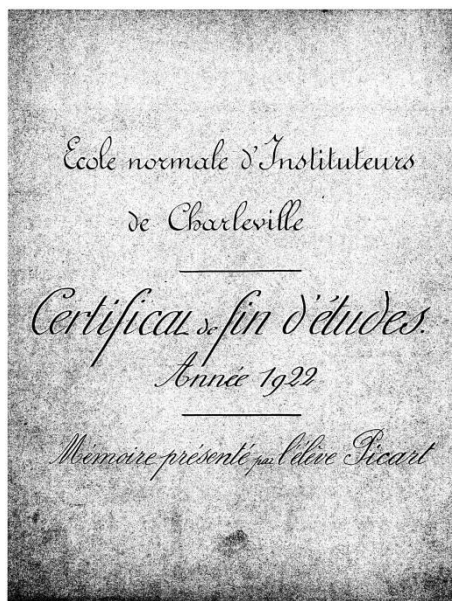
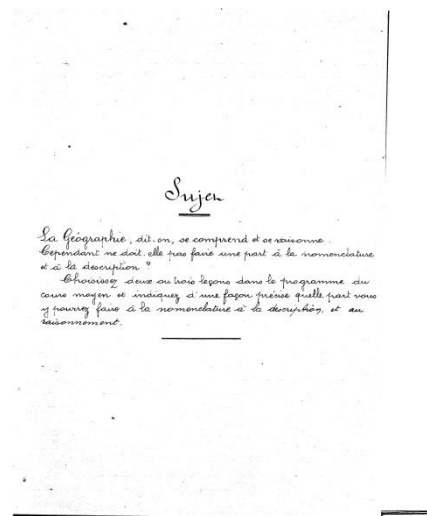
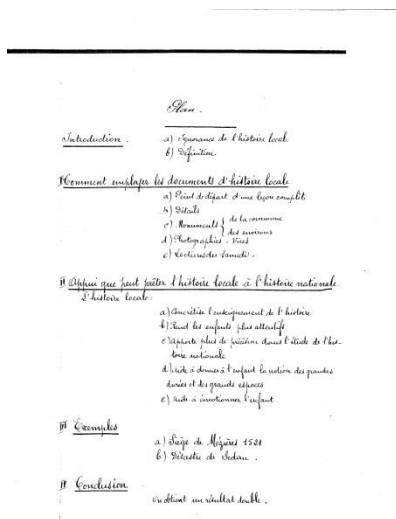
audition, et dont j'étudiais après coup la musique ; je découvrais aussi des préparations de leçons, des documents, des monographies, tous les fruits du consciencieux travail d'un maître exemplaire. Ce maître je l'aidais à remplir les tableaux noirs de textes de devoirs ; parfois aussi je le suppléais auprès des élèves qui avaient négligé d'étudier leurs leçons [...]. Loin de me rebuter, les tâches variées que me confiaient mon père flattaient mon amour-propre ; j'étais fort sensible au témoignage de la confiance et préoccupé de la mériter. J'étais fier aussi de l'autorité qui m'était conférée. C'était donc en garçon averti et déjà « engagé » que j'allais poursuivre mes études en vue de devenir instituteur... **(R.J., 1889, Manche)**

(25)

Mon père n'aimait pas la terre, la travaillait sans bien savoir et en prenant beaucoup de peine. Il souffrait de n'être pas instruit, car ses parents ne lui avaient payé que trois ans d'école entre six et neuf ans. Il copiait, lisait, et mettait très mal l'orthographe bien qu'il eût fréquenté des cours d'adultes. Et la terre le tenait attaché, alors qu'il eût aimé un emploi au Chemin de Fer ou aux Travaux publics, avec l'espoir d'une petite retraite. Ma mère, un peu plus aisée, était allée plus longtemps à l'école, mais une fois mariée n'écrivit plus. Laissant ce soin à mon père. Toutefois on lisait toujours un journal, au moins une fois par semaine. Et mes parents avaient gardé quelques livres que je dévorais : *Maurice ou le travail*, une *histoire sainte* et un livre d'assez grand format *Cinquante sortes d'écritures*, où je lus le conte de Voltaire Jeannot et Colin. Les livres scolaires de cette époque n'avaient pas d'images, et lorsque mon frère apporta un petit livre de sciences de Paul Bert, ma mère s'indigna qu'on pût montrer à des enfants tout un squelette ainsi qu'un ventre ouvert avec les intestins. Si je m'étends sur ces considérations, c'est pour expliquer ce que l'organisation de l'école gratuite et obligatoire a pu ouvrir d'espérance dans l'esprit de mes parents ... **(Melle C., 1878, Gironde)**

Ces extraits sont retranscrits fidèlement d'après les sources d'Ozouf (1973), nous les avons utilisées en sélectionnant les phrases pertinentes pour notre analyse.

Annexe 4. Extraits de mémoires 1909-1922



Ces pages sont tirées de trois mémoires différents afin de montrer l'écriture de l'époque : (1) pour le sujet ; (16) pour la page de référence ; (19) pour le plan et la présentation.

Annexe 5. Références bibliographiques des mémoires de 1909-1922

Nous avons répertorié les auteurs cités dans les mémoires de 1909-1922 et la fréquence des citations. Grâce à ce tableau, nous visualisons tous les auteurs utilisés dans ces mémoires. Il est plus détaillé que celui du corps de la thèse puisqu'il a permis le dépouillement.

N°	Année	Auteurs	Titres	Citations
1	1909	Buisson F.	Dictionnaire de pédagogie	1
2	1911	Mathieu Blanguernon et	Leçon de pédagogie	1
		Boutroux E.	Revue pédagogique (15/08/1908) L'éducation morale des français	1
		Compayré G.	Revue pédagogique (15/04/1908) L'éducation morale	1
		Boisse L.	Revue pédagogique (15/04/1908) La méthode directe de l'enseignement de la morale	1
		Lalande A.	Revue pédagogique (15/04/1908) En quel sens l'enseignement de la morale peut être raisonné ?	1
		Varet G.	Revue pédagogique (15/06/1901) L'école et l'éducation morale	1
3	1911	Buisson F.	Dictionnaire de pédagogie	2
		Bessiot	Enseignement à l'école	1
		Mathieu Blanguernon et	Leçon de pédagogie	1
		Pas d'auteur	Journal des instituteurs (9/04/1911). L'enseignement de l'agriculture	1
		Meline	Manuel général (21/09/1908) Réforme de l'enseignement primaire au point de vue agricole	1
		Chante	Manuel général (4/07/1908) A propos de l'enseignement agricole	1
		Mangin	Revue pédagogique (mars 1899) L'orientation agricole de l'enseignement	2
4	1911	Braunschwig	L'art et l'enfant	1
		Couyba	L'art à l'école	1
		Quenioux	Manuel de dessin	1
		Perez	L'art et la poésie chez l'enfant	1
		Pécaut	L'éducation publique et la vie nationale	1
		Brémond F.	Lectures de pédagogie pratique	1
		Mathieu Blanguernon et	Cours de pédagogie	1
		Compayré	L'art à l'école	1
		Vitry P.	Revue pédagogique (juillet 1904) L'art à l'école	1

5	1912	Bouglé	Revue pédagogique (juin 1904) L'éducation morale par l'esprit scientifique	2
		Brémond F.	Lectures de pédagogie pratique	1
		Laisant	L'éducation fondée sur la science	2
		Poincaré	Revue pédagogique (janvier 1904) Rôle des sciences expérimentales dans l'éducation	2
		Spencer	L'éducation intellectuelle morale et physique	2
		Compayré	Histoire de la pédagogie	2
6	1912	Ribot	Psychologie de l'attention	1
		Van Biervliet	Esquisse d'une éducation de l'attention	1
		Bernard P.	Revue pédagogique (juillet 1911) Comment rendre les enfants attentifs ?	1
		James William	Causeries pédagogiques	1
7	1912	Payot	Aux instituteurs et institutrices	6
		Laboulaye	Œuvres sociales de Channing	1
		Diesterweg	Pages choisies	1
8	1913	Mathieu et Blanguernon	Leçon de pédagogie	1
		Braunschwig	L'art et l'enfant	2
9	1913	Braunschwig	L'art et l'enfant	4
		Jourdain F.	La maison d'école et le mobilier scolaire	1
		Mary R.	La décoration intérieure	1
		Bayet C.	Revue pédagogique (15/08/1901) L'art et l'école	1
		Pollet C.	Revue pédagogique (15/09/1908) Le congrès de l'art à l'école	1
		Quenieux G.	L'art à l'école	1
		Vitry P.	Comment décorer nos classes ?	1
		Buisson F.	Dictionnaire de pédagogie	1
10	1913	Spencer	De l'éducation	1
		Buisson F.	Dictionnaire de pédagogie	1
		Goué	Comment faire observer nos élèves ?	1
11	1914	Roustan	Précis d'explication française	1
		Legouvet	Pas de titre	1
12	1914	Laisant	Initiation mathématiques	1
		Tannery	Revue pédagogique (février 1904)	1
		Pouthier	Pour qu'on apprenne les mathématiques	1

13	1914	Buisson	Dictionnaire de pédagogie	2
		Payot	Morale à l'école	1
		Mathieu Blanguernon et	Leçon de pédagogie	2
14	1920	Pas d'auteur	Revue pédagogique (février 1920) L'éducation physique	1
15	1921	Beloi	L'instituteur	1
		Dufrenne	Revue pédagogique (1912)	1
		Bertrand	Revue pédagogique (1912)	2
		Picot	Revue pédagogique (1912)	2
		Jullian	Revue pédagogiques (1903-1905-1912)	1
16	1921	Rousseau	L'Emile	2
		Spencer	De l'éducation	1
		Buisson	Dictionnaire de pédagogie	3
		Vessiot	De l'enseignement à l'école	3
17	1922	Mathieu Blanguernon et	Leçons de pédagogie	1
		Pizard	Vadémecum ou Guide des instituteurs et institutrices	1
		Chauvin	L'éducation de l'instituteur	1
		Gréard	La législation de l'instituteur primaire en France	1
18	1922	Chevais	Annexe à la théorie musicale	1
		Bayer J.	Manuel de pédagogie musicale	1
		Mathieu Blanguernon et	Leçons de pédagogie	1
		Bouchor et Tiersot	Chants populaires pour les écoles	6
		Buisson F.	Dictionnaire de pédagogie	1
19	1922	Pas d'auteur	Revue pédagogique (juillet 1913)	1
20	1922	Buisson	Dictionnaire de pédagogie	3
		Clément	Premières notions de géométrie	1
		Mathieu Blanguernon et	Leçons de pédagogie	1
				Total 112

Annexe 6. Mémoires de normaliens : 20 sujets ardennais (1962/1968)

Ce tableau présente les mémoires disponibles au centre des archives des Ardennes. Les mémoires en gris sont ceux qui sont exploitables et utilisés dans la recherche.

Série	Article	Elève	Titre	Observation	Date
1291W	158	Michel Dehougne	La fonte	manuscrit, dessins, plans	1966
1291W	158	sans nom	Usine de la Macérienne	manuscrit, photos, illustrations	1966
1291W	158	Bernard Claude	Usine du Pied-Selle	manuscrit, photos	1966
1291W	158	Ladouce, Letinois, Parisot	L'église Saint-Léger de Monthermé	manuscrit, photos	1965
1291W	159	Manot, Vallée, Raymond	Château de Montcornet	manuscrit, dessins	1964
1291W	159	Christiani, Pasquier, Stieven	La butte de Sury	manuscrit	1962
1291W	159	sans nom	Le Rethélois agricole	manuscrit, coupures de presses	1965
1291W	159	Gilles Baderot	La vallée de la Bar	manuscrit, photos	1962
1291W	159	sans nom	Monographie de Tarzy	manuscrit, calque	1962
1291W	159	sans nom	Hargnies, hier et aujourd'hui	manuscrit, photos, cartes postales	1962
1291W	159	sans nom	Les ardoisières de Rimogne	manuscrit	1965
1291W	159	sans nom	La place ducale	dactylographié	1967
1292W	104	sans nom	Usines et fonderies Arthur Martin	manuscrit, photos	1967
1292W	104	Marie-Alix Lagneaux	Présence gauloise dans les Ardennes	manuscrit, croquis, carte	1968
1292W	105	sans nom	Junville	manuscrit, coupures de presse	1962
1292W	106	sans nom	Grandville	manuscrit, photos	1964
1292W	106	sans nom	Neuville-Les-This	manuscrit, dessins, illustrations	1962
1292W	106	Nadine Mary	Evolution des partis politiques à Villiers-Semeuse	manuscrit	1967
1292W	106	Marie-France Tisseron	Draperies sedanaises	manuscrit, photos, illustrations	1965
1292W	107	Nicole Stale	Les habitudes alimentaires au village de Chatel-Chéhéry	Manuscrit, menus de cérémonie	1968

Archives départementales des Ardennes (1291W et 1292W)

Annexe 7. Titres des 60 dossiers professionnels

Titre des Dossiers Professionnels

1. Comment aider l'enfant de maternelle peut-il construire son espace et son temps à l'aide d'activités mathématiques ?
2. Les apports de l'EPS pour l'apprentissage de temps par l'enfant ?
3. Comment favoriser la communication orale en GS et dans quel but ?
4. La création poétique à l'école.
5. Rencontre avec l'écrit en MS.
6. Importance des représentations enfantines.
7. La recherche en BCD.
8. Le jeu au service des apprentissages mathématiques.
9. Les activités pour la construction du temps à l'école maternelle.
10. L'évaluation formative et la régulation dans l'apprentissage de mathématiques au CM2.
11. Est-ce que la prise en compte de l'erreur peut aider les enfants à apprendre ?
12. La résolution d'un problème mathématique par des élèves de CM2.
13. L'ordinateur au CM, quelles utilisations pédagogiques ?
14. La réalisation d'une séquence : avant, pendant, après.
15. Comment rendre l'enfant autonome en GS de maternelle ?
- 16 L'évaluation des compétences à l'intérieur des cycles
- 17 Initiation de l'anglais en primaire et son influence sur le comportement des enfants
- 18 La BCD comme support à l'apprentissage de la lecture
- 19 Les erreurs, leurs causes et leurs remédiations en mathématiques au CM1
- 20 Comment favoriser la fonction de lecteurs par l'utilisation de la presse écrite ?
- 21 Des activités en BCD
- 22 Travail en ateliers et construction de la personnalité en PS et MS
- 23 L'enseignement de la technologie: une nécessité sociologique en concordance avec une conception de l'apprentissage donnant l'initiative à l'apprenant
- 24 La consigne écrite en maternelle
- 25 Ateliers de pratiques artistiques et culturelles : rôle du partenariat
- 26 Dans la relation didactique enseignant, enseigné, savoir, comment le maître peut-il s'y prendre pour partager ses objectifs d'apprentissage aux élèves de la classe
- 27 L'attitude de l'enseignant face à l'erreur
- 28 La place de la motivation dans l'acte éducatif
- 29 Production d'écrits : une démarche d'apprentissage
- 30 L'expression écrite doit permettre de former des enfants producteurs de textes
- 31 La discipline à l'école, pourquoi faire
- 32 En quoi l'EPS à l'école maternelle développe la motricité de l'enfant et est-ce un outil privilégié pour le socialiser ?
- 33 La construction du concept d'espace en maternelle
- 34 La place de l'expression orale dans l'acquisition de l'autonomie langagière (cycle 3)
- 35 La socialisation des enfants à l'école maternelle
- 36 Grandir en classe unique
- 37 La natation à l'école : reproduction de modèles ou apprentissages actifs
- 38 La réalisation d'un album : un projet qui donne du sens aux apprentissages
- 39 De la différenciation à l'autonomie

40 L'informatique à l'école

41 Utilisation des logiciels pédagogiques dans les cycles 2 et 3

42 Comment le maître peut-il aider les élèves à accéder au savoir ?

43 L'atelier au service de la socialisation et de l'autonomie de l'enfant en GS de maternelle

44 Evaluation en lecture et en expression écrite dans une classe de CM2

45 Plusieurs élèves plusieurs consignes

46 Le jeu dans les apprentissages

47 Le décloisonnement au CP en lecture est-il un outil de pédagogie différenciée ?

48 Les représentations des élèves en géométrie

49 En quoi la BCD joue-t-elle un rôle dans l'acquisition de l'autonomie ?

50 L'autonomie en maternelle en structure décloisonnée

51 La compréhension des consignes au cycle des approfondissements

52 Une exploitation du conte au CM2

53 En quoi la compréhension des consignes peut constituer une aide à l'apprentissage et à l'autonomie des élèves ?

54 Motiver l'entrée dans l'écrit en GS de maternelle

55 Comment développer une compétence de lecteur en GS de maternelle

56 La création d'un album en GS de maternelle : un moyen pour entrer dans le monde de l'écrit et de la lecture

57 Le statut de l'erreur

58 En quoi un projet de classe qui prend appui sur l'EPS peut-il favoriser une pédagogie interdisciplinaire ?

59 La transition CM2/6^{ème}

60 La production d'écrits en géographie

Ces titres sont issus des dossiers professionnels de l'IUFM d'Aix-Marseille. Le corpus est trop important (60) pour faire figurer les titres dans le corps de la thèse.

Annexe 8. Analyse textuelle Alceste

Cette méthodologie est fondée par Rainert (1989). Alceste est un logiciel d'analyse de données textuelles qui vise à définir les objets du discours et leur champ lexical. L'objectif est de quantifier les éléments d'un texte et d'analyser le vocabulaire. L'intérêt de ce logiciel est de décrire, classer, assimiler, synthétiser automatiquement un texte. Nous donnons ici les résultats pour les mémoires d'Ecole normale, les dossiers et les mémoires professionnels

Cette analyse textuelle montre les catégories de discours dégagées : le vocabulaire en lien avec les savoirs et l'évolution des mots. Ce tableau regroupe la synthèse du vocabulaire (classes lexicales) en contenus disciplinaires et transversaux.

Comparaison des thématiques par contenus (Alceste)

	Mémoires d'Ecole normale	Dossiers professionnels	Mémoires professionnels
Nombre de classes lexicales	8	7	5
Contenus disciplinaires	Français/EPS	Français/EPS Mathématiques	Français/EPS
Contenus transversaux	Enseignement Education Schéma corporel	Evaluation Apprentissage Institution	Pratique professionnelle Psychologie Développement de l'enfant Institution

Le nombre de classes lexicales repéré est plus important dans les mémoires d'Ecole normale (8) que dans les dossiers (7) et les mémoires professionnels (5) ; ce résultat traduit une richesse du vocabulaire surtout pour les mémoires d'Ecole normale et les dossiers. Il montre la diversité dans le discours (Azoulay, Loigerot, 2004). A l'aide de ce vocabulaire, nous avons dégagé le même nombre de thématiques pour les trois types d'écrits.

Contenus disciplinaires : Français/EPS

Le français est le contenu le plus utilisé, ce qui confirme l'analyse sur la répartition des contenus : 4 MEN, 7 DP, 22 MP sont concernés. Le vocabulaire d'EPS est riche sur le plan des classes lexicales alors que c'est un contenu peu présent : 2 MEN, 3 DP, 4 MP traitent de l'EPS. Il inclut aussi celui de motricité que nous retrouvons dans le lexique de la maternelle ; or les écrits sur le thème de la maternelle sont plus nombreux (4 MEN, 17 DP, 5 MP). Ces contenus disciplinaires traduisent une hétérogénéité : même lorsqu'il s'agit d'une même discipline, nous n'observons aucun regroupement qui conjuguerait des concepts ou des notions de didactique autour d'un vocabulaire commun. Les analyses thématiques du discours montrent une utilisation du vocabulaire spécifique à la discipline en fonction du sujet choisi.

Contenus transversaux : Enseignement/Education, Apprentissage, Pratique professionnelle

Dans ces contenus, nous trouvons des traces de savoirs pratiques identifiés dans notre analyse descriptive et surtout une évolution de ces savoirs à travers le vocabulaire.

Fréquence des mots de vocabulaire

MEN : « pédagogie, méthode, maître, tâche, enfant... »

DP : « pédagogie, classe, maître, interactif, contrat... »

MP : « classe, actant, mural, photocopie, différencié... »

A l'Ecole normale, les mots font référence à une situation de classe mettant en jeu le rapport maître/élève/pédagogie ou méthode ; à l'IUFM, la situation de classe est caractérisée d'une part, par les moyens pédagogiques mis en œuvre, tels le contrat, la différenciation, l'interactivité ; d'autre part, par l'organisation de la classe. Le vocabulaire ayant trait au développement et à l'éducation circule dans les deux dispositifs de formation, Ecole normale et IUFM. Quant au vocabulaire de l'institution, il apparaît directement en tant que classe lexicale dans les dossiers et les mémoires professionnels. Ce qui confirme une forte présence du cadre prescriptif à l'IUFM.

Table des matières détaillée

INTRODUCTION	5
A. Cadrage théorique et notionnel.....	7
Cadrage notionnel : « le savoir »	9
Les catégories de savoirs	10
Cadrage notionnel : « la professionnalisation ».....	16
L’écrit : au cœur de la recherche	20
La formation : un espace pour l’écriture ?.....	24
B. Construction de la problématique et repérages méthodologiques	25
Démarche.....	27
Présentation du corpus général	28
Mode de traitement du corpus général	36
PREMIERE PARTIE. La situation de la formation des maîtres avant 1885	40
Chapitre 1	41
Mise en place des Ecoles normales (1789-1830)	41
Préambule. Rétrospective historique de la formation des maîtres.....	41
L’influence germanique des Ecoles normales françaises	48
Prémices de l’écriture	51
La culture écrite : une nécessité pour les enseignants	53
Des programmes fondateurs : quel impact sur les siècles suivants ?	57
1.1. Les initiatives de la Révolution	64
1.2. Plans et projets clés de l’époque révolutionnaire (1789-1794)	66
1.3. Les Ecoles normales : trois expériences prometteuses (1794-1810).....	73
La première Ecole normale de Strasbourg (1794).....	73
La grande Ecole normale de l’an III (1794-1795).....	74
L’entre-deux : Ecole normale de l’an III / Deuxième Ecole normale de Strasbourg (1795-1808)	77
La deuxième Ecole normale de Strasbourg (1810)	79
1.4. L’expansion des Ecoles normales sous la Restauration (1815-1830)	82
1.5. Le développement des livres (1789-1830)	86
1.5.1. Premières traces écrites : analyse de rapports et d’enquêtes	91
1.6. Synthèse : état des lieux des programmes dans les Ecoles normales (1789-1830)	97
Chapitre 2	105
Le développement des Ecoles normales (1830-1885).....	105
2.1. Impulsion du cadre institutionnel (1830 à 1885).....	105
Organisation des Ecoles normales (1832-1837).....	107

Evolution des programmes (1837-1848)	110
Remaniement des Ecoles normales (1848-1851)	112
Le savoir du maître : un atout incontournable (1851-1856).....	114
L'instauration des écrits (1856-1860).....	115
La refonte des programmes (1860-1870)	116
L'instruction : une priorité nationale (1870-1873).....	117
Les principes républicains affirmés (1874-1885).....	118
2.2. Rôle de l'écrit : un outil pour les enseignants (1830-1885)	125
Une nécessité pédagogique (1832-1837).....	126
Un moyen de communication (1838-1851).....	131
Une aide concrète dans l'enseignement (1851-1860).....	135
Un objet de culture (1860-1870)	137
Place centrale du livre (1870-1885)	139
2.2.1. Analyse des mémoires (1860) : le développement professionnel.....	142
Description et traitement du corpus.....	144
2.3. Synthèse : 50 ans de réformes (1830-1885)	207
DEUXIEME PARTIE. Changements significatifs au sein des Ecoles normales (1885-1940).....	219
Chapitre 3.....	220
Emergence d'une formation professionnelle dans les Ecoles normales (1885-1940).....	220
3.1. Des textes fondateurs (1905-1920).....	223
3.2. L'écrit : un gage de professionnalisation (1885-1920).....	230
3.2.1 Analyse d'extraits de textes d'instituteurs (1900-1914) : quelle représentation du métier ?	237
Description et traitement du corpus.....	237
3.2.2. Analyse des mémoires (1909-1922) : premiers écrits de formation	248
Description et traitement du corpus.....	248
3.3. Synthèse : remaniement des programmes (1885-1940)	276
TROISIEME PARTIE. La professionnalisation de la formation : des Ecoles normales aux IUFM (de 1940 à nos jours).....	286
Chapitre 4.....	287
Les nouvelles orientations professionnelles des Ecoles normales	287
(1940-1970)	287
4.1. Plans et rapports (1944-1968) : évolutions ou blocages ?	288
4.2. La professionnalisation affirmée dans les programmes (1969-1970)	295
4.3. Une nouvelle vision de l'écrit (1940-1970).....	296
4.3.1. Analyse des mémoires (1962-1968) : études locales	298
Description et traitement du corpus.....	298

4.4. Synthèse : instabilité dans les programmes (1940-1970)	306
Chapitre 5	311
Les Ecoles normales en pleine mutation (1970-1989)	311
5.1. Rénovation des Ecoles normales (1970-1982)	312
Une nouvelle réflexion : le rapport de Peretti (1982).....	316
5.2. Impact de l'Université (1982-1989)	318
5. 3. Rôle de l'écrit professionnel (1970-1989).....	321
5.3.1. Analyse des mémoires d'Ecole normale (1985-1987) : rapports de stages	323
Description et traitement du corpus.....	323
5.4. Synthèse : situation des programmes à la fin des Ecoles normales (1970-1989).....	335
Chapitre 6	341
Les IUFM : un tournant dans la formation des enseignants (1990-2010)	341
Les IUFM : les raisons théoriques de leur installation	343
6.1. Les points forts de la formation (1990-1991).....	347
Les textes officiels : révision des contenus de formation.....	347
6. 2. La professionnalisation au cœur de la formation (1991-2005).....	351
Les contenus de formation (1995-1999).....	354
Les contenus de formation (1999-2004).....	357
Comparaison des contenus de formation (1995-2004).....	358
6.3. Les nouvelles orientations (2004-2006)	360
6.3.1. Le Cahier des charges (2006)	361
6.3.2. Analyse des compétences du futur enseignant de 1989 à 2006.....	363
6.4. L'écrit professionnel au centre de la formation (1991-1999).....	371
Le dossier professionnel : modalités	372
Le mémoire professionnel : modalités.....	373
6.4.1. Analyse des dossiers professionnels (1994-1999) : des récits d'observation 375	
6.4.2. Analyse des mémoires professionnels (1994-1999) : des écrits de pratique 388	
Bilan : dossiers et mémoires professionnels.....	395
Comparaison : Mémoires d'Ecole normale 1985-1987 (MEN)/ Dossiers professionnels 1994-1999 (DP)/ Mémoires professionnels 1994-1999 (MP).....	396
PERSPECTIVE . Analyse de deux siècles d'écriture	410
Synthèse de tous les corpus : quel regard ?	411
Nouvelle ère pour la formation des enseignants.....	418
Sources et bibliographie	425
Annexes	441
Table des matières détaillée.....	461

Liste des tableaux-figures-annexes

Figure 1. Plan de la thèse.....	7
Figure 2. Axe chronologique de l'échantillon.	27
Tableau 1. Echantillon : sources de 1860 à 1999	30
Tableau 2. Premiers programmes dans les séminaires (1600-1789)	59
Tableau 3. Renseignements sur les instituteurs (1811)	95
Tableau 4 : Evolution des programmes dans les Ecoles normales (1793- 1830)	98
Tableau 5. Corpus des 30 mémoires de 1860.....	147
Tableau 6. Age des instituteurs des mémoires de 1860.....	148
Tableau 7. Nombre de pages dans les mémoires de 1860	149
Tableau 8. Analyse des textes officiels (1833-1860)	154
Tableau 9. Conditions matérielles des instituteurs en 1860	158
Tableau 10. Programmes. Mémoires de 1860	169
Tableau 11. Programmes fondamentaux dans les Ecoles normales (1850-1866)	170
Tableau 12. Autres disciplines dans les Ecoles normales (1850-1866)	175
Tableau 13.Eléments de formation dans les mémoires de 1860.....	180
Tableau 14. Indices de pratique. Mémoires de 1860.....	180
Tableau 15. Rapports des inspecteurs. Mémoires de 1860.....	191
Tableau 16. Bilan des savoirs. Mémoires de 1860	195
Tableau 17. Evolution des programmes officiels dans les Ecoles normales de 1832 à 1881	209
Tableau 18. Bilan des enquêtes de 1900-1914	247
Tableau 19. Structure des mémoires (1909-1922).....	249
Figure 3. Fréquence des instructions officielles dans les mémoires (1905- 1922).....	251
Tableau 20. Titres des sujets disciplinaires : mémoires 1909-1922	255
Tableau 21. Titres des sujets transversaux : mémoires 1909-1922	259
Tableau 22. Références bibliographiques dans les mémoires de 1909-1922	262
Figure 4. Références aux auteurs : mémoires 1909-1922	267
Figure 5. Citation des auteurs : mémoires 1909-1922.....	268

Tableau 23. Evolution des programmes dans les Ecoles normales (1887-1920)	277
Tableau 24. Corpus des mémoires 1962-1968	299
Tableau 25. Evolution des programmes dans les institutions de formation (1940-1969)	307
Tableau 28. Présence des instructions officielles (IO) : mémoires d'Ecole normale	325
Tableau 26. Titres des mémoires d'Ecole normale 1985-1987	327
Tableau 27. Répartition des contenus : mémoires d'Ecole normale	328
Figure 6. Graphique du nombre de références à des auteurs : mémoires d'Ecole normale (20 MEN)	330
Tableau 29. Les programmes à la fin des Ecoles normales (1970-1986).....	335
Tableau 30. Contenus de formation à l'IUFM (1995-1999)	355
Tableau 31. Contenus de formation à l'IUFM (1999-2004)	358
Tableau 32. Comparaison des contenus de formation (1995/2004)	359
Tableau 33. Comparaison des référentiels de compétences (1989-2006)	365
Figure 7. Graphique du nombre de références aux I.O. dans la partie théorique et la partie pratique : dossiers professionnels	377
Tableau 34. Répartition des contenus : dossiers professionnels.....	380
Figure 8. Graphique représentant le nombre de références à des auteurs : dossiers professionnels	382
Tableau 35. Comparaison de la structure : mémoires et dossiers.....	397
Tableau 37. Comparaison des instructions officielles (I.O.) dans l'analyse des séances pédagogiques : MEN, DP, MP	398
Tableau 36. Comparaison des contenus : mémoires d'Ecole normale (MEN), dossiers professionnels (DP), mémoires professionnels (MP)	400
Tableau 38. Comparaison des auteurs : MEN, DP, MP.	401
Tableau 39. Comparaison de la fréquence des auteurs : MEN, DP, MP.....	402
Tableau 40. Comparaison des noms d'auteurs : MEN, DP, MP.	403
Tableau 41. Comparaison des auteurs dans la pratique : MEN, DP, MP	404
Tableau 42. Comparaison des situations pédagogiques (SP) : MEN, DP, MP	406
Tableau 43. Comparaison de l'analyse des situations pédagogiques : MEN, DP, MP	406
Tableau 44. Synthèse des écrits dans la formation de 1860 à 1999	411
Annexe 1. Corpus des mémoires de 1860	442
	465

Annexe 2. Questionnaire adressé aux instituteurs (1900-1914).....	443
Annexe 3. Extraits de textes d'instituteurs (1900-1914)	445
Annexe 4. Extraits de mémoires 1909-1922	453
Annexe 5. Références bibliographiques des mémoires de 1909-1922.....	454
Annexe 6. Mémoires de normaliens : 20 sujets ardennais (1962/1968).....	457
Annexe 7. Titres des 60 dossiers professionnels	458
Annexe 8. Analyse textuelle Alceste	460