

**GRANDIÈRE Marcel. *La formation des maîtres en France :
1792-1914***

Lyon : INRP, 2006. – 221 p. (Éducation, histoire, mémoire)

Anne-Marie Chartier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/480>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 186-189

ISBN : 978-2-7342-1075-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « GRANDIÈRE Marcel. *La formation des maîtres en France : 1792-1914* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/480>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© tous droits réservés

GRANDIÈRE Marcel. *La formation des maîtres en France : 1792-1914*

Lyon : INRP, 2006. – 221 p. (Éducation, histoire, mémoire)

Anne-Marie Chartier

RÉFÉRENCE

GRANDIÈRE Marcel. *La formation des maîtres en France : 1792-1914*. Lyon : INRP, 2006. – 221 p. (Éducation, histoire, mémoire)
2006

- 1 Les discours sur la formation des maîtres opposent volontiers deux traditions. Depuis la création des diverses agrégations au XIX^e siècle, on devient professeur en suivant un *curriculum* universitaire spécialisé, qui s'achève dans un concours vérifiant des savoirs universitaires, sous une forme académique très normée (dissertation, exposé, leçon magistrale). Dans la tradition primaire, à l'inverse, les futurs instituteurs sont recrutés par concours pour suivre une formation conjuguant les savoirs intellectuels et professionnels (les multiples « matières » au programme et l'entraînement à faire la classe). À la dimension pratique de la formation, caractéristique du primaire, la III^e République aurait ajouté la morale professionnelle laïque et l'esprit de corps qui ont fait la renommée des « hussards noirs » formés par l'école normale. Que penser de cette vulgate, régulièrement réactivée ? Les IUFM ont-ils « primarisé » la formation des professeurs secondaires – pour le meilleur (le stage en établissement) ou pour le pire (le « verbiage pédagogue ») – ou imposé à tous le modèle secondaire (*curriculum* universitaire et préparation au concours avant une année trop courte de « prise de fonction ») ? Quelle dynamique résultera de l'intégration aux universités ? S'installant dans l'histoire longue, une équipe de l'IUFM des Pays-de-la-Loire a collecté et édité les 227 textes officiels qui réglementent la formation des maîtres du primaire de la Révolution à la première guerre mondiale (INRP, à paraître). Marcel Grandière qui a dirigé cette

recherche publiée aujourd'hui un livre synthétique qui éclaire d'un nouveau jour les débats actuels sur la professionnalisation.

- 2 Les trois grandes étapes qu'il distingue enjambent les régimes politiques. La première étape commence par un échec, celui de l'école normale de l'An III, destinée à instruire à Paris ceux qui diffuseraient les « savoirs savants » dans les institutions des départements (ce seront les écoles centrales, destinées à remplacer les collèges d'Ancien Régime). C'est le premier stage national de formation de formateurs, en quelque sorte. Les plus grands savants du temps (Monge, Berthollet, Laplace, Lagrange, Daubenton...) font des conférences ou des cours, parfois brillants, mais les auditeurs, dépassés ou attendant autre chose, désertent en nombre. Au modèle descendant, centralisé, centré sur les savoirs, est opposé un modèle local, une formation pratique sur le terrain. Les débats de la Restauration tournent donc autour de deux grands modèles : les cours normaux forment les novices dans les classes des experts, l'école normale (qui reprend en partie le projet des écoles centrales) vise prioritairement à élever le niveau d'instruction des maîtres. Dans son rapport sur la Hollande, Cuvier décrit comment on a chargé les maîtres des écoles (publiques ou non) de recruter les bons élèves sur place, en leur offrant une scolarité gratuite prolongée, en échange d'un travail de sous-maître, sanctionné par divers certificats de capacité. Les Hollandais ont généralisé la formule employée en France par tous les ordres religieux enseignants, qu'ils s'adressent aux élites comme les jésuites ou les oratoriens, ou au peuple comme les Frères des écoles chrétiennes. On forme les novices en leur demandant d'assister un maître confirmé dans sa classe, tout en complétant leur formation intellectuelle. Pour mettre l'instruction populaire au service du progrès, il suffirait de garder ce dispositif de tutorat en changeant les outils (les manuels choisis par les autorités pour propager les bons contenus par de « bonnes méthodes »). En Hollande, les avantages liés à la fonction (revenus et statut) font affluer les candidats. En France, s'il y a assez de candidats instruits en ville, ce n'est pas le cas pour les campagnes où vivent la majorité des élèves. C'est finalement le modèle de l'école normale, inspiré de l'Allemagne, que Guizot impose en 1833. Chaque conseil général doit créer et gérer une école normale de garçons, dont le programme d'étude est défini par le ministère. En 1840, quand sortent les premiers bilans, le choix est si violemment contesté que certains demandent son abandon : entre 1840 et 1879, la formation par l'école normale demeurera l'objet de controverse.
- 3 Trois questions récurrentes traversent la période qui va de 1840 à 1879, à travers quatre régimes de gouvernement (la Monarchie de Juillet, la Révolution de 1848, le Second Empire et la période de l'Ordre moral). Question politique des partages entre pouvoir local et pouvoir central : les écoles normales apparaissent aux autorités locales comme une intrusion étatique sur leur territoire et les congrégations enseignantes qui voient croître leur clientèle dénoncent la mainmise de l'État sur les choix éducatifs des familles. Question sociale de l'ordre établi : conçues pour former les maîtres à instruire et moraliser le peuple, afin d'éviter les désastres d'une nouvelle révolution, les écoles normales sont ressenties comme des foyers d'agitation politique, de mœurs relâchées, si bien que les normaliens mettraient en danger la paix sociale. Question pédagogique de la formation, enfin : les programmes des écoles normales sont jugés encyclopédiques et formels. Ils accouchent de pseudo-savants, ces « incapables prétentieux » qui au lieu de montrer l'exemple du dévouement au métier, de l'obéissance aux autorités et de la solidarité de corps, résistent aux tutelles locales aussi bien qu'aux injonctions du ministre, se sentent supérieurs aux deux autres tiers de maîtres, formés par les

congrégations (un tiers) ou sur le tas (un tiers). Les écoles normales ne forment donc qu'un maître laïque sur deux et les conditions de travail sont si peu attractives qu'après leur sortie, beaucoup ne prennent pas de poste (plus du tiers des promotions dans l'Eure, d'après le rapport de 1847, au moins un maître sur huit, à l'échelle de la France).

- 4 Dans ces conditions, pourquoi garder de coûteuses écoles normales ? L'explosion de l'édition scolaire et de la presse pédagogique permet un foisonnement d'initiatives à tous les niveaux. Nombre d'enseignants qui ont passé le brevet en étudiant seuls, ou après avoir été sous-maître chez leur ancien instituteur en milieu rural, peuvent trouver dans cette diffusion massive de l'imprimé, des sources d'information qui nourrissent leur réflexion, permettent aux talents de se révéler, même sans école normale. En 1860, quand le ministre Rouland lance le concours « Quels sont les besoins de l'instruction primaire, dans une commune rurale, du triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ? », 5 040 mémoires sont rédigés, 172 sont sélectionnés. Il y a alors 36 700 instituteurs publics : c'est dire qu'un sur sept a répondu. Si les écoles normales sont néanmoins maintenues, c'est donc bien pour des motifs plus politiques que fonctionnels. L'État ne peut pas abandonner le pouvoir conquis de haute lutte contre les autorités locales, en matière de recrutement et de contrôle des maîtres. Le corps des inspecteurs et des directeurs d'école normale constitue un relais direct des politiques ministérielles, dont il s'agit de renforcer la légitimité.
- 5 De 1879 à 1914, on pourrait croire que la question est réglée : la loi Ferry de 1881 confirme le pouvoir de gestion des autorités locales (chaque conseil général doit créer une école normale de jeunes filles, si ce n'est déjà fait), et leur retire toute autorité sur les élèves-maîtres, mis sous tutelle du seul directeur d'école normale, puis de l'inspection qui gère les nominations et les changements de postes. Les écoles normales sont le cœur du dispositif d'enseignement public, d'autant que la création des deux écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud permet de recruter des professeurs pour les écoles normales parmi les élèves d'élite des écoles normales, sans faire appel aux professeurs des établissements secondaires avoisinants. La question des contenus jugés scientifiquement nécessaires et/ou pédagogiquement utiles reste cependant un point crucial, malgré la rhétorique optimiste des discours officiels. La disparition des aumôniers chargés de l'enseignement religieux et moral libère du temps pour les « sciences de l'éducation » (la psychologie de l'enfant, la sociologie de l'éducation, la pédagogie générale). Les recteurs et inspecteurs généraux (issus de l'université), la vieille génération d'inspecteurs ou d'instituteurs dénoncent aussitôt l'envahissement d'un jargon inutile, alors que l'emploi du temps peine à faire sa place aux matières secondaires (la musique, l'écriture, l'agriculture, l'éducation physique). Toute l'énergie des normaliens est absorbée par la préparation au brevet élémentaire en première année, au brevet supérieur les deux suivantes. Il est bien prévu qu'ils aillent vingt jours par an dans les classes, mais ces journées de stage ne comptent pas pour les examens. Rien d'étonnant si les maîtres d'application constatent un faible investissement (comme aujourd'hui, lorsque des professeurs des écoles en première année sont « parachutés » dans des classes au moment des concours blancs).
- 6 Dès 1886, la loi Goblet réforme : le concours d'entrée ne sera ouvert qu'aux élèves déjà titulaires du brevet, les écoles normales auront en charge la seule préparation du brevet supérieur. Cette décision est fonctionnelle (elle perdura jusqu'en 1940), mais elle ouvre une crise de recrutement immédiate : dès 1887, les effectifs de candidats baissent. Les bons élèves des villages ne peuvent plus préparer le brevet élémentaire dans l'internat

gratuit de l'école normale, et puisque les brevetés peuvent directement être recrutés par les inspecteurs d'académie pour être mis devant les élèves sans autre préparation, pourquoi se fatiguer à passer le concours ? En 1911, comme en 1840, les écoles normales forment à peine plus d'un instituteur laïque sur deux et cette crise des vocations, jugée alarmante, fait baisser la qualité des lauréats au concours. C'est que les avantages symboliques proclamés par les républicains n'ont pas été suivis d'avantages matériels suffisants (nomination, traitement, retraite) au moment où d'autres débouchés s'ouvrent aux bons élèves des milieux modestes (écoles industrielles, commerciales ou agricoles). La suppression de l'enseignement congréganiste en juillet 1904 oblige à des mesures drastiques pour accroître et améliorer le recrutement.

- 7 La réforme de 1905 cherche à répondre aux critiques contre des programmes, « une science hâtive de manuel, où se heurtent effroyablement les niaiseries de l'ancienne scolastique, les mensonges de la philosophie officielle et d'informes données scientifiques sans coordination », écrit Clémenceau en 1896. On croirait lire un réquisitoire « républicain » contre le « pédagogisme » des IUFM, dans ce portrait au vitriol des écoles normales de Jules Ferry et leur dogmatique philosophie d'État. La réforme de 1905 choisit de répartir en deux temps la formation intellectuelle (le brevet supérieur est placé en fin de 2^e année) et la formation pratique (avec au moins deux mois de stage en 3^e année, ce qui oblige à trouver des écoles en nombre). Mais que faire de ceux qui ont échoué au brevet supérieur ? Et comment mobiliser ceux qui viennent d'y réussir après un intense bachotage, avec trente heures de cours encadrés de temps d'études, lorsqu'ils passent en 3^e année avec cinq heures de cours par semaine, assortis de travaux libres et de lectures personnelles ? Ce temps libéré pour apprendre à « penser par soi-même », construire une culture professionnelle intégratrice est satisfaisant sur le papier, mais risque d'être vécue par les normaliens comme une simple pause entre les temps de stage. Un article de 1912 sur la réforme des écoles normales (Gasquet) conduit la logique à son terme : « C'est vers la libération entière des années d'école normale qu'il faut tendre. La préparation professionnelle ne doit pas être subordonnée à une épreuve qui n'a rien de professionnel ». D'autres plaident déjà pour l'intégration des normaliens aux classes de lycée (le député Massé) en vue du baccalauréat : pourquoi maintenir les barrières culturelles et sociales entre formation primaire et secondaire ? Les normaliens pourraient être boursiers et partager le même cursus intellectuel que les futures élites avant d'être formés au métier (projet que reprendront les Compagnons de l'Université après-guerre). Élie Reynier, militant syndical et professeur à l'école normale de Privas, dit très brutalement les dangers politiques d'un projet où il voit « la fin de l'école laïque » : « Le lycée, milieu bourgeois, imprégné de conservatisme social, où tant de jeunes agrégés crient haut leur haine du primaire, leur catholicisme, leur nationalisme [...], on en peut tout redouter pour la formation des futurs maîtres primaires ».
- 8 Conclusion : paradoxalement, ce qui caractérise la formation primaire tout au long du XIX^e siècle, c'est que le niveau d'instruction des maîtres ne cesse de s'élever, du fait des institutions et examens mis en place. À la veille de la Grande Guerre, s'il est pensable de former les maîtres du primaire à travers un curriculum secondaire, ce projet bute sur une question idéologique (la culture bourgeoise et le conservatisme politique des élites) plutôt qu'intellectuelle (niveau trop élevé, savoirs inutiles). À l'inverse, la vulgate a retenu que la réussite de l'institution était du côté de la formation pratique. Le maître modèle était un « simple primaire », certes, mais on évoque avec nostalgie sa maîtrise des « bonnes méthodes » et sa morale professionnelle irréprochable. Or, à suivre Marcel Grandière, on

voit que la « professionnalisation » des études, qui était la mission spécifique des écoles normales, n'a cessé d'être, tout au long du siècle, le talon d'Achille de l'institution. C'est que derrière les débats théoriques sur les façons les plus pertinentes de séparer/relier « les matières et les méthodes », de distinguer/intégrer la maîtrise des savoirs scolaires et celle de gestes professionnels, deux facteurs externes pèsent prioritairement.

- 9 Premier facteur, l'attractivité économique et sociale du métier. Le même dispositif aura une fortune différente selon la conjoncture. Les crises économiques sont des périodes bénies pour recruter des fonctionnaires, mais les périodes de croissance, des moments de reflux où le recours à des personnels temporaires, non formés, revient en force (sous la Monarchie de Juillet, la Belle Époque, comme pendant les Trente Glorieuses). L'autoformation fonctionne d'autant mieux que les salaires attendus stimulent la concurrence : dans la France du XIX^e, les avantages symboliques et juridiques (la tutelle lointaine de l'État plutôt la tutelle proche des mairies) s'accordent plus aisément que les avantages matériels. Ceci est d'autant plus sensible que les coûts en personnels sont progressivement transférés des communes (salaires, logements, avantages en nature) et des familles (écolage) au département, puis à l'État, pour assurer l'égalité des traitements. Tout avantage accordé par l'État se répercute sur l'ensemble national, mais on sait qu'il y a d'autres façons si on est une commune riche, d'avantager localement une école comme le montrent les écarts actuels entre écoles maternelles, ou d'avantager certains maîtres (avec des compléments de salaire comme les services d'études ou de cantine). Bien des établissements (écoles primaires supérieures, écoles de l'industrie ou du commerce, écoles de dessin) sous tutelle municipale, ont constitué une marge non négligeable de pouvoir, expliquant l'attachement des maires à des établissements confessionnels. Or ces rivalités entre pouvoir local et pouvoir central ont des incidences indirectes mais majeures, sur les politiques de recrutement et de formation.
- 10 Car le second facteur est clairement politique : au XIX^e siècle, les luttes autour du pilotage de la formation voient la montée en puissance du pouvoir central contre tous les pouvoirs locaux plus ou moins coalisés, où se retrouvent les municipalités, les familles et les Églises. Or, si la formation intellectuelle peut être aisément instituée de façon centralisée et évaluée dans des examens classiques, la formation pratique relève bien plus des ressources locales, exige d'autres types de « professionnels » et d'autres modes d'évaluation. On n'apprend pas à faire la classe de la même façon dans une classe de ville ou de village (en centre-ville ou en ZEP, dirions-nous aujourd'hui). Pour enlever à l'Église son pouvoir sur l'école et la formation des maîtres, il fallait faire prévaloir une « formation d'État », qui puisse qualifier intellectuellement les maîtres à l'égal des curés et leur permette de devenir des secrétaires de mairie appréciés des collectivités locales. Pour ce faire, la question des diplômes (brevets élémentaire, supérieur) est autrement sensible que celle des méthodes de lecture qui, à l'époque, ne soucient aucun parent d'élève. Qu'en est-il aujourd'hui au temps de la décentralisation/déconcentration ? Comment gérer la concurrence potentielle entre plusieurs tutelles de formation, l'État, les universités et les régions ? La concurrence existe déjà entre la collation des grades qui est un monopole universitaire relevant de conventions européennes (le LMD) et les concours de recrutement qui relèvent de l'employeur (le ministre en France, la région ou la ville dans d'autres pays d'Europe). Prochain épisode à suivre, donc, avec l'intégration des IUFM aux universités et la création des « mastères professionnels aux métiers de l'enseignement » que cette manne d'étudiants ne va pas manquer de susciter.

AUTEURS

ANNE-MARIE CHARTIER

INRP