

UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE
ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (555)

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE
Discipline : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée et soutenue publiquement par

Patricia BALLARDINI

Le 3 octobre 2019

**LES ECOLES NORMALES DE FILLES : FORMER DES PROFESSIONNELLES OU DES
INSTITUTRICES « FEMMES IDEALES » ?
ETUDE MONOGRAPHIQUE DE L'ECOLE NORMALE DE FILLES DE L'AUBE DE 1955 à 1975.
Thèse dirigée par Françoise F. LAOT**

JURY

M. Jean-François CONDETTE	Professeur,	à l'Université Cornue Lille Nord de France	Président
Mme Françoise F. LAOT	Professeure	à l'Université Reims Champagne Ardenne	Directrice de thèse
Mme Florence LEGENDRE	Maître de conférences	à l'Université Reims Champagne Ardenne	Examinatrice
Mme Patricia LEGRIS	Maître de conférences	à l'Université Rennes 2	Examinatrice
M. Yves VERNEUIL	Professeur	à l'Université Lyon 2	Rapporteur



REMERCIEMENTS

Je remercie chaleureusement Françoise F.Laot, ma directrice de thèse, mon guide, pour son accompagnement, ses conseils, son soutien sans failles, ses relectures constructives et minutieuses tout au long de ce parcours. Sans cette présence et cette confiance mon travail n'aurait pu aboutir. Elle a guidé mes pas judicieusement, proposant de nouvelles perspectives, m'évitant des écueils et des impasses, m'assurant pour franchir certains obstacles sans jamais relâcher sa vigilance. Merci pour cette belle aventure !

Je remercie Patricia Legris, Florence Legendre, Jean-François Condette et Yves Verneuil qui m'ont fait l'honneur de participer au jury de cette thèse et pour leur lecture attentive.

Je remercie mes amis et collègues chercheurs du GRPPE (Groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes) avec lesquels j'ai exploré pendant quelques années la complexité de la professionnalité enseignante. Ils m'ont fait entrer dans le monde des colloques, des communications, grâce à ce travail d'équipe je me suis familiarisée avec l'écriture scientifique, et surtout ils m'ont encouragée à ne pas renoncer à ma recherche. Merci pour cette belle expérience d'équipe de recherche.

Je remercie également mes anciens collègues et amis enseignants de l'IUFM, maîtres formateurs dont la rituelle question « Alors ta thèse ? » me ramenait à mon sujet ! Merci pour leur patience et cette oreille attentive qu'ils m'ont offerte lorsque je leur confiais mes interrogations et doutes de thésarde.

Je remercie Philippe Deblock pour son assistance technique et sa disponibilité dans la dernière ligne droite, m'évitant ainsi les angoisses des pièges informatiques.

Je remercie les enseignants et doctorants de l'équipe du GREMTOS pour leur accueil et la richesse des échanges lors des séminaires.

Je remercie les directrices et directeurs du centre IUFM désormais ESPE de Troyes qui m'ont autorisée à consulter régulièrement les archives de l'ENF.

Je remercie le Musée Audois de l'éducation pour son apport précieux de documentation, pour les journées d'études organisées sur les écoles normales qui m'ont permis de confronter mes résultats à ceux d'autres chercheurs.

Enfin je remercie affectueusement mes parents, mes amis proches qui ont patiemment supporté mes « états d'âmes », en m'assurant que mon sujet les passionnait !

--- § ---

Je dédie cette thèse à toutes « ces Demoiselles au tableau noir »

RESUME

Les écoles normales de filles : former des professionnelles ou des institutrices « femmes idéales » ?

Etude monographique de l'école normale de filles de l'Aube de 1955 à 1975.

Cette thèse a pour objet l'étude de la formation professionnelle des élèves institutrices de 1955 à 1975.

Nous avons choisi d'étudier la professionnalité enseignante sous l'angle de l'évaluation des stages pratiques des futures institutrices. Nous avons travaillé sur la nature de cette formation mêlant théorie et pratique. Nous avons recherché quelles compétences professionnelles étaient attendues et quel modèle d'institutrice l'institution voulait former pour enseigner aux enfants des écoles primaires.

La profession s'est fortement féminisée tout au long de son histoire. Le paysage s'est transformé avec la généralisation de la mixité et la modification du recrutement de ses fonctionnaires dans les années soixante. Nous avons envisagé ces questions par l'étude des rapports de stage tutelle que les maîtres d'application, formateurs de terrain, remplissaient à l'issue d'un stage sous leur responsabilité.

La lecture de ces rapports nous a permis de mettre en évidence que les normaliennes n'étaient pas évaluées uniquement sur des critères professionnels, mais que d'autres appréciations, nombreuses, portant sur leur personnalité semblaient prendre une part considérable dans cette évaluation. Les critères retenus privilégiant des traits spécifiquement « féminins ».

MOTS-CLEFS : Ecole normale- Normalienne-Formation-Professionnalité enseignante-Compétence-Stage pratique-Métier-Genre.

ABSTRACT

Normal schools for girls: training women teachers or "ideal women" teachers?

Monographic study of the Aube girls' school from 1955 to 1975.

This thesis aims to study the vocational training of student teachers from 1955 to 1975.

We chose to study teacher professionalism from the perspective of the evaluation of practical placements for future teachers. We wondered about the nature of this training combining theory and practice. We explored what professional skills were expected and which model of teacher the institution wanted to train to teach elementary school children.

The profession has been strongly feminized throughout its history. The background has changed with the generalization of coeducation and so has the recruitment of its officials during the sixties. These questions have been considered by the study of tutelage internship reports filled in by the fields trainers at the end of an internship.

Reading these reports allowed us to identify and highlight that the student teachers were not solely evaluated on professional criteria but that many other aspects that were seemingly unrelated to their teaching. In particular, an assessment of their personality seemed to play a substantial role in this evaluation. The selected criteria fostering specifically "feminine" features.

KEYWORDS : Normal school- Normal-teacher-Training- Teacher professionalism -Skill-Practical-internship-Job.-Gender

SOMMAIRE

GENESE DU PROJET	10
INTRODUCTION	12
CHAPITRE I EVOLUTIONS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	17
1.1 La formation des enseignants des origines à 1946	17
1.1.2 Les maîtres sous l'ancien régime	19
1.1.3 Les Ecoles Normales d'instituteurs Loi Guizot	20
1.1.4 Les Ecoles Normales de la République	23
1.1.5 La formation des instituteurs sous le régime de Vichy	28
2. EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF	30
2.1.1 Le temps des réformes	30
2.1.2 L'explosion scolaire des années soixante	31
2.1.3 La mixité scolaire	33
2.1.4 La réforme des collèges	35
2.1.5 Les décisions de la V^e République	36
3 IMPACT DES TRANSFORMATIONS DU SYSTEME EDUCATIF SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	40
3.1 La formation des enseignants de 1946 à 1977	40
3.1.1 Le rétablissement des écoles normales à la Libération	40
3.1.2 Les écoles normales au temps du Baby-boom	41
3.1.3 Le colloque d'Amiens un moment décisif pour le rapprochement des universités et des écoles normales	43
3.1.4 Les transformations de la formation : Mai 68 le vent des réformes dans les Ecoles Normales	45
4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE UNE ALTERNANCE ENTRE THEORIE ET PRATIQUE...	48
4.1 Les maîtres d'application et les écoles annexes	50

4.2 Les classes annexes et d'application	50
4.3 Les maîtres des écoles annexes et d'application	51
4.4 Les conceptions pédagogiques à l'école primaire	55
4.5 Les plans de formation de 1905 à 1969	66
4.6 Les stages pédagogiques	86
4.7 La morale professionnelle, le Code Soleil et la Morale Professionnelle des instituteurs d'André Ferré.....	95
5. LA FORMATION DES ADULTES	108
5.1 La formation des enseignants resituée dans le contexte de la formation des adultes .	110
5.2 Le travail au féminin.....	111
5.3 La féminisation de l'enseignement	113
CHAPITRE II CONTEXTE SOCIAL DES ANNEES SOIXANTE.....	119
1.1 La France des années 1950 à 1970: Baby Boom, progrès social et début de l'émancipation des femmes.....	119
1.1.2 Mai 1968, retour sur une rupture.....	122
1.1.2.1 Une crise internationale	123
1.1.2.2 La place des femmes	125
1.1.3 Les années soixante le début de la libération des mœurs et de l'émancipation féminine.	129
1.1.4 La jeunesse dans les années soixante	134
CHAPITRE III CADRE THEORIQUE ET TERRAIN.....	137
1. Les différents modèles de formation des enseignants	137
1.1 La professionnalité globale de Vincent Lang	137
1.2 La professionnalité enseignante selon Marguerite Altet.....	143
1.3 Le modèle Normal	148
1.4 La profession enseignante analysée par le filtre du genre	153

1 4.1 Le concept de genre	153
1.4.2. Les enseignants : Mise en perspective avec le concept de genre.....	157
2. L'école normale de filles de l'Aube : Etude monographique.....	164
2.1 Histoire des écoles normales de filles	164
2.2 L'école normale d'institutrices de l'Aube.....	175
2.3 Etude sociologique de l'école normale d'institutrices de l'Aube	181
2.3.1 Description du corpus	181
2.3.2 Etude sociologique de l'école normale d'institutrices de l'Aube de 1955 à 1975.....	184
2.3.3 Analyse des entrées et sorties des normaliennes de 1955 à 1977	203
1 Analyse quantitative des rapports de stage	206
1.1 Méthodologie	206
1.2. Etude quantitative	209
2 Analyse qualitative des rapports de stage	225
2.1 Méthodologie	225
2.2 Analyse générale des rapports de stage.....	227
2.3 Analyse de la rubrique enseignement	229
2.4 Analyse de la rubrique conclusion ou appréciation générale	238
2.5 Analyse des débuts de rapports de stage pratique des maîtres d'application de 1969 à 1977	247
2.6 Analyse des meilleurs rapports de stage des normaliennes	249
2.7 Analyse des aspects négatifs relevés dans les rapports de stage pratique	251
2.8 Une autre perspective, l'analyse des rapports de visite des normaliens.	253
2.9 Comparaison avec l'évaluation des stages pratiques des normaliennes de la conclusion	262
2.10 Les rapports de visite des professeurs	264
CHAPITRE 5 CONCLUSION DE L'ANALYSE DES RAPPORTS DE STAGE.....	276

1 Les rapports de stage sous l'angle de la morale professionnelle	276
2 L'école normale un instrument de promotion sociale	277
3 Les modèles de professionnalité développés lors des stages pratiques	278
3.1 Une professionnalité globale	278
3.2 Un modèle charismatique.....	279
3.3 Les savoirs professionnels.....	281
3.4 Une professionnalité construite sur le « savoir être »	283
3.5. Une professionnalité spécifiquement « féminine »	283
BIBLIOGRAPHIE.....	287
ANNEXES	298
Annexe N°1 Rapport de stage pratique normalienne	299
Annexe 2 Rapport de stage pratique normalienne.....	302
Annexe 3 Rapport de visite de professeur	306
Annexe 4 Rapport de stage pratique normalien.....	307
Annexe 5 Appréciations de sortie rédigées par la directrice	313
Annexe 6 : Questionnaire N°1	316
Annexe 7 Questionnaire N°2.....	321
Annexe N°8 : Tableau N°57: Répartition des maîtres d'application par classe et par sexe	327
Annexe N°9 : Tableau N°59: Visites des professeurs par discipline et niveau de classe	328
Annexe N°11 : Tableau N°60: Nombre de visites des professeurs par discipline et champ disciplinaire.....	330
Annexe N°12 : Tableau N°61: répartition des visites des professeurs par discipline et par niveau	331
Annexe N°13 : Tableau N°62 : Répartition des visites des professeurs par discipline et type de classe.....	332
Annexe N°14 : Tableau N°63 : Répartition des baccalauréats par type.....	333
Annexe N°15 : Tableau N°64 : Répartition des mentions par type de baccalauréat	335

Annexe N°16: Tableau N°64 bis : Répartition des mentions par type de baccalauréat	336
Annexe N°17 : Tableau N°65 : Répartition du nombre d'enfants par famille	337
Annexe N°18 : Tableau N°65 bis : Répartition du nombre d'enfants par famille	338
Annexe N°19 : Tableau N° 66 : Origine géographique des normaliennes.....	339
Annexe N°20 : Tableau N° 66 : Origine géographique des normaliennes.....	340
Annexe N°10 : Tableau N° 67 : Origine scolaire des normaliennes	341
Annexe N°21: Grille de recueil de donnée rapport de visite professeur de français 1969/1971.	342
Annexe N°22 : Grille de recueil de données rapport de visite professeur de mathématiques 1975/1977	343
Annexe N°23 : Grille de recueil de données de la rubrique préparation de la classe	344
Annexe N°24 : Grille de recueil de données de la rubrique préparation de la classe	345
Annexe N°25 : Grille de recueil de données de la rubrique préparation de la classe.....	346
Annexe N°26 : Grille d'analyse de la rubrique enseignement des rapports de stage des normaliens.....	347
Annexe N°27 : Tableau récapitulatif de la rubrique discipline des rapports de stage des normaliennes	348
Annexe N°28 : Tableau récapitulatif de la rubrique discipline des rapports de stage des normaliennes	349
Annexe N°29 : Tableau récapitulatif de la rubrique préparation de la classe des rapports de stage des normaliennes.....	350
Annexe N°30 : Tableau récapitulatif de la rubrique préparation de la classe des rapports de stage des normaliennes	351
Annexe N°31 : Grille de recueil de données de la rubrique enseignement des rapports de stage des normaliennes.....	352
Annexe N°32 : Analyse de la rubrique discipline dans la classe.....	353
Annexe N°33 : Analyse de la rubrique travail obtenu par les élèves.....	357
Annexe N°34 : Analyse de la rubrique aptitudes psychologiques	360
Annexe N°35 : Analyse de la rubrique intérêt pour la profession.....	364

Annexe N°36 : Analyse de la rubrique préparation de la classe368

GENESE DU PROJET

Pur produit de l'Ecole Normale d'institutrices de l'Aube que j'ai rejoint dans les années 1973/1975 pour deux années de formation professionnelles, ma carrière d'enseignante a débuté en maternelle. Des années de formation à l'Ecole Normale j'avais gardé de vagues souvenirs d'ennui des cours théoriques, seuls les stages pratiques semblaient susciter l'intérêt en donnant le sentiment d'approcher le cœur du métier. Souvenirs également des contraintes dictées par l'obligation de la vie en internat car l'Ecole Normale de filles de l'Aube avait cette spécificité de maintenir cette tradition.

Rapidement j'ai passé le diplôme de maître d'application afin de recevoir des stagiaires, simultanément un groupe de recherche en didactique des mathématiques s'était créé sous l'impulsion d'un inspecteur départemental et supervisé par Michel Fayol. La recherche portait sur l'acquisition du nombre chez le jeune enfant. Un univers passionnant s'ouvrait, celui de la recherche et inévitablement le désir de plonger dans des études universitaires que je n'avais pas suivies après l'obtention du baccalauréat mon parcours ayant été déterminé par le concours d'entrée à l'école normale de fin de troisième.

Mon inscription dans un cursus de sciences de l'éducation me conduisit à présenter un DEA sous la direction de Claude Lelièvre dont le sujet portait sur la formation professionnelle des normaliennes sans toutefois abandonner le domaine des mathématiques en présentant un second rapport de DEA relatif à la résolution de problème, travail dirigé par Gérard Vergnaud. Indécision sur le choix du sujet pour poursuivre une thèse : L'histoire de l'enseignement ou la didactique des mathématiques ? Tirillée entre les deux options je me suis décidée pour la formation professionnelle des élèves institutrices l'abondance des archives détenues par l'ancienne école normale de filles a je l'avoue orienté mon choix. J'avais découvert dans les caves de l'établissement une quantité impressionnante de dossiers, des séries complètes, continues comportant tous les rapports de stages pratiques. J'ai commencé une première exploration du corpus. Je choisis de traiter essentiellement la formation professionnelle sous l'angle de l'évaluation des stages pratiques.

S'engager dans ce travail de thèse m'a fait traverser des périodes de doutes, assaillies de multiples interrogations, allais-je réussir à achever cette recherche, avait-elle de l'intérêt ? Souvent l'impression de découvrir des évidences me poussait à interrompre mes investigations. Puis avec le soutien de collègues chercheurs, entre temps j'avais obtenu un poste de formateur à l'IUFM de Reims et j'avais rejoints un groupe de recherche sur la professionnalité enseignante, je décidais de continuer le parcours. L'implication dans ce

groupe fut à la fois déterminant pour le questionnement et le regard porté sur mon sujet mais également un frein pour la poursuite du travail de thèse que je délaissais au profit d'investigations nouvelles, de participations et communications dans divers colloques. Paradoxalement je m'éloignais à la fois de mon projet tout en restant à proximité et sans jamais pouvoir prendre la décision de renoncer. Ma rencontre avec ma nouvelle directrice de thèse Françoise Laot fut décisive, Elle donna un nouveau souffle à cette recherche, une mise en perspective sous l'angle du concept de genre qui semblait évidente au regard des premiers résultats obtenus : les normaliennes étaient souvent évaluées sur des critères liés à leur personnalité et moins à leur professionnalité.

Le choix d'une étude historique et le détour par la période des années soixante permet de mieux comprendre les objectifs qui guident la formation des enseignants actuellement et de mesurer l'évolution de leur professionnalité.

Souvent ce regard porté sur le passé m'a servi lors des visites que j'effectuais pour évaluer la pratique des stagiaires de l'IUFM, j'avais en arrière plan tous ces rapports de stages très subjectifs et parfois peu professionnels.

Dans le champ des pratiques professionnelles des enseignants, il me semble important de retourner aux sources pour mieux comprendre les enjeux actuels. La littérature concernant les écoles normales et la formation des maîtres est souvent une perspective institutionnelle, législative et le plus souvent consacrée aux écoles normales de garçons ! Une approche de l'intérieur par le biais des stages pratiques m'a parue moins désincarnée et distante tout en étant consciente des écueils d'une approche monographique basée sur des documents institutionnels.

Les années soixante correspondent à celles de grandes mutations au niveau sociétal et le système éducatif subit des transformations décisives sans parler de l'incontournable Mai 1968 marquant une véritable rupture dans les rapports sociaux et un espoir d'amélioration de style de vie et d'émancipation

Mais ces années sont également celles de mon enfance, du début de mon parcours professionnel (1974) et d'une certaine indépendance financière que permettait le statut de normalienne.

Travailler sur l'histoire des normaliennes de 1955 à 1975 m'a certainement donné l'occasion de plonger dans une période de l'histoire dont j'étais proche et distante à la fois n'ayant que de vagues souvenirs.

INTRODUCTION

La question de la professionnalisation des enseignants s'est développée à partir des années 1980, le métier d'enseignant a subi d'importantes transformations liées aux changements politiques, économiques et sociaux qui ont affecté la société. La notion de professionnalité est récente mais ce qu'elle désigne est plus ancien, les questions actuelles sur la formation des enseignants du premier degré nous interrogent sur les origines de cette professionnalité et sur les transformations que le métier a subies.

Pour Gilles Rouet¹ l'émergence de cette profession est liée à l'unification des pratiques scolaires en France et est située temporellement entre la première restauration et la Commune de Paris. L'instruction primaire, fonction sociale, est devenue progressivement « un métier ». Au début du XIX^e siècle les fonctions de « maître d'école » sont occupées par des villageois peu instruits, ne se consacrant pas uniquement à l'enseignement. Entre 1820 et 1840 ils sont remplacés par de jeunes instituteurs détenteurs d'un diplôme, le brevet, attestant d'un minimum de connaissances. La loi Guizot par la création du réseau des Ecoles Normales Primaires, va bouleverser le recrutement et « la professionnalisation » de la fonction d'instituteur. Dans sa lettre aux instituteurs (4 juillet 1833), François Guizot reconnaît les enseignants en fonction comme des fonctionnaires « sa profession participe de l'importance des fonctions publiques », les instituteurs deviennent progressivement un corps d'état leur activité un métier.

A partir de 1845 les normaliens remplacent progressivement les instituteurs brevetés et de 1860 à 1880 la quasi-totalité des écoles est occupée par un normalien. Ces trois populations selon G. Rouet ont participé à l'émergence du corps des instituteurs du premier degré et le professeur des écoles actuel est l'héritier de ce processus de professionnalisation.

L'analyse de Christian Nique² met l'accent sur le rôle politique que les différents gouvernements qui se sont succédés depuis l'An III ont voulu faire jouer à l'institution « aider à préserver l'ordre social et à assurer la pérennité du régime en place ou comme l'affirme encore Claude Lelièvre³ « de créer un corps dont l'esprit serait au service de l'Etat en place ».

¹CONDETTE Jean-François, ROUET Gilles (dir.), *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Écoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980* Actes des journées d'études organisées les 30 avril 2003 et 16 mars 2005 par l'IUFM de Champagne Ardenne et l'Association des amis du Musée aubois d'histoire de l'éducation (Troyes). [Reims] : CRDP de Champagne-Ardenne, 2008

²NIQUE Christian, *L'Impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991

³LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1991

Ce n'est qu'au début du XX^e siècle que cette conception de la mission des Ecoles Normales a commencé à être remise en cause, en 1937, Jean Zay déposait un projet de loi qui supprimait les E.N pour les remplacer par de simples établissements de formation professionnelle. Plusieurs réformes successives de 1946 à 1986 vont permettre de passer de la conception séminariale de la formation des enseignants à une conception professionnelle pour aboutir à la loi de 1989 qui crée les IUFM⁴.

Depuis la création des IUFM des référentiels de compétences et les discours institutionnels définissent une professionnalité prescrite, à travers laquelle se profilent des modèles de l'enseignant du premier degré.

Nous enracinons cette recherche dans une perspective historique avec le filtre du concept de professionnalité qui en constituera le cadre théorique.

Il s'agira de dégager des rapports de stage pratiques et des rapports de visite des normaliennes de 1955 à 1977, les différents modèles de professionnalité, de mesurer les écarts entre le prescriptif des textes officiels et la réalité du terrain lors de la pratique professionnelle des élèves institutrices. Quels étaient les savoirs spécifiques au métier, peut-on cerner des évolutions, des modifications, des invariants sur la période étudiée ?

Quels indicateurs nous permettent d'identifier et de caractériser les différentes manifestations de cette professionnalité ? Quelles sont les différentes définitions de cette ou de ces professionnalités ?

- Nous nous appuyerons sur les travaux relatifs au concept de professionnalité enseignante notamment ceux développés par Vincent Lang⁵ et Marguerite Altet⁶. Vincent Lang regroupe les différents modèles professionnels autour de six pôles renvoyant à des conceptions différentes du métier tout en étant complémentaires, chaque pôle étant une orientation qui éclaire les «facettes» du métier

Nous emprunterons également à Gilles Laprévotte⁷ la notion de modèle élargi et de modèle restreint en vigueur dans les Ecoles Normales. Le modèle élargi ne vise pas une simple

⁴ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

⁵ LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

⁶ ALTET Marguerite. *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 1996.

⁷ LAPREVOTTE Gilles, *Les Écoles normales primaires en France, 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984

transmission de connaissances et de techniques d'enseignement mais « une formation totale mettant au premier plan la formation et même la transformation personnelle », définissant ainsi ce que doit être l'instituteur. Le modèle restreint organise l'activité enseignante et recouvre le versant didactique de la pédagogie. Vincent Lang utilise le concept de professionnalité globale que l'on peut rapprocher du modèle élargi.

Sur la période considérée nous tenterons de mettre en évidence les écarts ou adhésions à ce modèle élargi, dans quelle mesure le professionnel prend-il plus d'importance dans la formation des élèves institutrices ?

Dans la mesure où le corpus est constitué de documents institutionnels (les évaluations des stages pratiques des normaliennes), nous pourrions ainsi aborder quelles disciplines étaient privilégiées lors de ces évaluations, quels procédés et méthodes étaient préconisées ou sanctionnées (les rapports étaient notés). Le regard des évaluateurs nous semble déterminant car il met en lumière une référence implicite de « l'idéal enseignant » nous pourrions le mesurer en sélectionnant les « meilleurs » rapports de stage sur la période, cette conception est-elle en adhésion avec le discours institutionnel ou s'en éloigne-t-elle ? Et ne serait-elle pas le révélateur de la professionnalité réelle ?

L'étude de ces rapports de stage pratiques nous a permis également de mettre en évidence la différence d'évaluation entre les normaliennes et les normaliens pour une profession qui s'adresse autant aux hommes qu'aux femmes.

Instituteur, institutrice : un métier d'homme ou de femme ? Si on tente d'approfondir la question évidemment nous entrons dans les stéréotypes. Un métier qui est censé laisser le temps pour s'occuper des enfants, du quotidien, du ménage, travailler avec des enfants, les éduquer, c'est le rôle d'une femme ! Et n'évoquons pas le cas de l'école maternelle qui pendant de très longues années était réservée uniquement aux institutrices.

Cette formation identique dans les textes pour les deux sexes était-elle réellement la même. Nous avons recherché quelle était cette professionnalité spécifique aux femmes. Quelle institutrice l'institution voulait-elle former pour enseigner aux enfants des écoles primaires ?

La profession s'est fortement féminisée tout au long de son histoire. Le paysage s'est transformé avec la généralisation de la mixité et la modification du recrutement de ses fonctionnaires dans les années soixante. Effet du Baby-boom sur la forte demande de scolarisation, les écoles normales ne suffisant plus à former les instituteurs nécessaires et un

nombre considérable de remplaçants ainsi que de suppléants vient grossir le corps des enseignants du premier degré, modifiant de la sorte la composition sociologique. Plus de femmes d'origine bourgeoise devinrent institutrices alors qu'à la création des écoles normales cette voie professionnelle était réservée aux meilleures élèves des classes populaires. C'est également le premier métier à appliquer l'égalité des salaires entre hommes et femmes en 1908.

La lecture de ces rapports nous a permis de mettre en évidence que les normaliennes n'étaient pas évaluées uniquement sur des critères professionnels, mais que d'autres appréciations, nombreuses, portant sur leur personnalité semblaient prendre une part considérable dans cette évaluation. Les critères retenus privilégient des traits spécifiquement « féminins ». L'analyse des rapports de stage des normaliens nous a permis de noter une différence importante en effet les formateurs relèvent davantage les compétences professionnelles des futurs instituteurs et s'attachent beaucoup moins à leur personnalité.

Nous pensons que plusieurs interprétations se juxtaposent. Dans un premier temps, l'histoire de la scolarisation des filles et de la formation des institutrices, plus tardives que celle des garçons, peut expliquer cette différence dans l'évaluation. Le poids de la « morale professionnelle » dans la formation des enseignants du premier degré est une autre piste, mais si cet enseignement obligatoire dans les écoles normales était identique pour les futurs enseignants sans distinction de sexe, dans les évaluations des stages pratiques, les filles sont plus souvent jugées sur des indicateurs liés à cette morale que les garçons.

Il nous a semblé important de replacer l'étude dans le contexte des années soixante, période d'importantes mutations, tant au niveau de la vie quotidienne des français que de l'évolution des mentalités. Le système éducatif connaît également des changements décisifs pour la scolarité et l'avenir de la jeunesse ce qui se répercute sur le recrutement et la formation des enseignants. Nous avons voulu retracer cette époque des trente glorieuses afin de souligner une sorte d'immobilisme de l'institution Ecole Normale. La formation des élèves institutrices semble figée et imperméable aux modifications de la société et des mentalités.

La première partie de ce travail permettra de retracer l'évolution de la formation des enseignants. Nous avons également abordé l'évolution du système éducatif pendant cette période et son impact sur la formation des enseignants

La seconde partie retrace le contexte social, économique et politique des années soixante dans lequel s'enracine notre étude

Dans un troisième temps nous définirons le cadre théorique de la professionnalité enseignante et nous aborderons l'étude monographique de l'Ecole Normale de filles de l'Aube de 1955 à 1975. Nous avons regardé la population d'un point de vue sociologique.

La quatrième partie sera consacrée à l'étude des rapports de stage des maîtres d'application. Nous avons tenté d'appréhender la professionnalité des futures enseignantes. Nous présenterons l'analyse et l'interprétation de nos résultats.

CHAPITRE I EVOLUTIONS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

1.1 La formation des enseignants des origines à 1946

Dans ce chapitre nous nous efforcerons de retracer l'histoire de la formation des maîtres depuis l'ancien régime jusqu'en 1946. Ce détour historique nous a permis de cerner l'évolution de l'institution.

La production du personnel d'encadrement pédagogique des futurs citoyens a souvent été l'enjeu stratégique des programmes d'éducation des différents gouvernements qui se succédèrent.

Les écoles normales ont suscité de nombreux débats de leur naissance à leur disparition. Elles obéissaient à un double objectif : former des maîtres et préserver l'ordre social.

En fonction des idéologies dominantes des différents gouvernements des périodes restrictives et autoritaires alternèrent avec d'autres plus tolérantes. Chaque régime détermine sa politique scolaire qui s'oppose souvent à celle de celui qu'il remplace.

Les différentes conceptions de l'éducation et de la formation des maîtres se suivent en fonction des luttes de pouvoir entre libéraux et conservateurs, les uns désirant propager les lumières pour assurer le progrès de la société, les autres pensant que seule l'église est capable d'assurer l'éducation des citoyens et de maintenir l'ordre.

L'histoire des écoles normales est une succession d'expériences, de modèles de formation parfois contradictoires.

En fonction d'une conception basée tantôt sur l'instruction, tantôt sur l'éducation du peuple, la physionomie et l'organisation de la formation varient.

L'idée de la nécessité d'une formation des maîtres s'impose tout au long de cette histoire mais les objectifs diffèrent. Donner un nombre d'instituteurs suffisant pour ouvrir des écoles dans chaque commune, éduquer tout en donnant le minimum de connaissances aux futurs enseignants afin de se prémunir contre d'éventuels désordres sociaux.

D'autres conceptions affichent clairement leurs intentions. La création des écoles normales et l'impulsion qui leur est donnée par Guizot avec la loi de 1833 visait avant tout à "gouverner les esprits" même si l'instruction populaire a bénéficié de ces mesures.

L'intention des législateurs de l'époque est sous-tendue par des motivations idéologiques. Une fois les écoles normales établies dans chaque département, leur triomphe n'est pas pour autant assuré et leur finalité évolue en fonction des vicissitudes politiques.

Lorsque la formation professionnelle est mise en avant, il semble que ce soit moins par souci d'une professionnalisation plus efficace que par volonté de réduire les connaissances des

instituteurs en leur ôtant toute possibilité de mobilité sociale, à des enseignants primaires doit correspondre une culture primaire.

Les écoles normales avec la loi Falloux de 1850 se trouvent vidées de leur substance. Elles deviennent des cloîtres réglés par une vie d'internat austère et draconienne, réglementée dans son quotidien pour produire des maîtres médiocres intellectuellement mais dociles, manipulables et sans ambition.

L'éducation prime sur l'instruction.

Morale et religion occupent la première place dans un programme réduit au strict nécessaire des connaissances primaires. Elles se transforment en lieux de moralisation et non plus de formation des futurs instituteurs.

La formation des institutrices ne provoque aucun débat, alors que paradoxalement la loi Falloux est le premier texte législatif depuis la Révolution qui s'intéresse à l'enseignement primaire féminin (les communes de plus de 800 habitants ont l'obligation d'ouvrir une école de filles).

La lettre d'obédience est reconnue comme un véritable brevet de capacité. L'éducation des filles reste dans les mains de l'Eglise et des enseignantes congréganistes.

A la fin du second empire les Ecoles Normales ont retrouvé leur objectif initial basé plus sur la qualité de la formation reçue que sur des principes religieux et moralisateurs. Accroître les connaissances des élèves et le niveau de recrutement devient une nécessité. La formation des instituteurs est dans les mains de l'état, celle des institutrices reste soumise à l'Eglise. Les instituteurs ne sont plus considérés comme des agitateurs potentiels. Le regard porté sur la formation pratique évolue vers un souci de compétences plus grandes à donner au futur maître, la pédagogie entre comme discipline dans les programmes des écoles normales.

Avec les Républicains les écoles normales deviennent les piliers d'un ordre scolaire destiné à consolider la République.

L'institution est le reflet d'une politique qui mise sur la diffusion d'une morale laïque. Elle remplit la mission confiée par l'état "enseigner les valeurs républicaines".

Au début du XXe siècle, une nouvelle conception émerge. Les écoles normales commencent à être envisagées comme lieux de professionnalisation. Toutefois les deux aspects vont continuer à coexister, le souci de la formation pédagogique se fera plus pressant.

La seconde guerre mondiale mettra fin à leur existence pendant le gouvernement de Vichy.

Leur rétablissement après la Libération, les fera évoluer en les transformant progressivement en établissements de formation professionnelle.

C'est en juillet 1989 que la décision politique de créer des Instituts de formation des maîtres sera prise et elle sera appliquée en septembre 1991, mettant fin à l'existence des Ecoles Normales.

1.1.2 Les maîtres sous l'ancien régime

L'idée de former des enseignants se retrouve tout au long de l'histoire de l'éducation et s'impose très tôt. Sous l'ancien régime deux catégories d'enseignants se côtoient les laïques et les ecclésiastiques.

Les séculiers ont acquis des connaissances intellectuelles et théologiques sérieuses au séminaire mais n'ont reçu aucune formation pédagogique. Les réguliers membres des congrégations enseignantes ont été préparés spécialement à leur fonction mais la formation intellectuelle est souvent médiocre, notamment celle des maîtresses plus pieuses qu'instruites et plus habiles pour les travaux d'aiguilles et les prières que pour la lecture et le calcul.

Seules quelques congrégations d'hommes associent culture intellectuelle et formation pédagogique. La plus performante est l'association des Frères des Ecoles Chrétiennes créée par Jean-Baptiste de la Salle. Quant aux enseignants laïques, ils n'ont fréquenté aucune école spéciale. Ce sont surtout d'anciens élèves des petites écoles, parfois des petites classes des collèges qui se sont fait remarquer de leur maître ou de leur curé. Ils sont restés plus longtemps auprès de leur régent, qui leur a transmis ses connaissances, ils se sont formés à son contact, à la pratique de l'enseignement. C'est par le système d'un stage rudimentaire, sans contrôle et empirique qu'ils s'initient à la pratique de leur fonction en perpétuant méthodes et routines traditionnelles.

A l'étranger, surtout en Allemagne, les écoles de maîtres se multiplient. Dans un premier temps, elles se développent dans l'Allemagne protestante, la Réforme demande à tout Allemand d'apprendre à lire la Bible. Au cours du XVIIIe siècle, l'Allemagne se couvre d'établissements spécialisés, qui fourniront un personnel compétent et qualifié assurant ainsi aux pays germaniques la première place en Europe pour le développement de l'instruction populaire⁸.

En fin de siècle, l'exemple allemand d'écoles de maîtres retient l'attention de l'opinion française confrontée à l'expulsion des Jésuites. L'idée d'établissements spéciaux pour former

⁸ GONTARD Maurice, *La question des écoles normales primaires de la Révolution à nos jours*, Toulouse, CDRP-IPN, 1975

les enseignants progressent; plusieurs philosophes, économistes et parlementaires s'en font l'écho.

En 1789, l'idée d'écoles spéciales de maîtres est reprise dans les vœux des baillages et sénéchaussées. La France d'Ancien Régime ne conçoit pas ces établissements sans un étroit contrôle ecclésiastique. A la veille de la Révolution, la question des écoles des maîtres est posée, le besoin d'un lieu de formation spécifique pour former le personnel laïque se fait sentir de plus en plus. C. Niquet a relevé dans quelques cahiers de doléances provenant de l'Est de la France (influence de l'exemple allemand) ce souci de formation.

La période qui précède la loi de 1833 voit la naissance de plusieurs projets. En 1808, le décret qui organise l'Université prévoit dans son art.108, que dans chaque Académie, à l'intérieur des collèges et des lycées, soit créé une ou plusieurs classes normales destinées à former les maîtres pour les écoles primaires dans le but d'apprendre les méthodes de lecture, d'écriture et de calcul pour enseigner.

Une seule initiative est prise à Strasbourg où s'ouvre "une classe normale des instituteurs primaires". Cette première tentative de formation des maîtres au niveau départementale restera en place malgré les différentes politiques scolaires. Le 14 février 1830 une ordonnance réorganise le dispositif d'enseignement primaire et sans employer le mot d'école normale, il est précisé que des écoles modèles préparatoires seront mises en place pour assurer la formation des instituteurs. Il y aura au moins une de ces écoles par académie.

Toutes ces expériences aboutissent à la loi de 1833 créant une école normale d'instituteurs par département. De véritables séminaires laïques voient le jour. Ces établissements furent souvent l'objet de contestations, de réformes en fonction des différents régimes politiques mais l'idée de la nécessité d'une formation des enseignants du premier degré s'est imposée. Formation évidente pour l'ordre du primaire alors que le secondaire peut s'en dispenser. Les deux ordres se différencient par cette exigence de formation pédagogique pour les instituteurs considérée comme inutile pour les professeurs qui bénéficient uniquement d'une formation académique.

1.1.3 Les Ecoles Normales d'instituteurs Loi Guizot

La loi est votée le 28 juin 1833 autorisant plusieurs départements à se grouper pour créer une école normale. Les Conseils généraux sont mis à contribution pour la création et l'entretien de l'école mais Guizot conserve la maîtrise pédagogique et la direction morale de la formation des maîtres. Le 4 juillet 1833, il écrit à tous les instituteurs de France. Dans cette célèbre lettre, il rappelle sa conception du rôle de l'instituteur : L'instruction primaire est l'une des

"garanties de l'ordre et de la stabilité sociale", "développer l'intelligence c'est assurer la durée de la monarchie constitutionnelle". Les instituteurs doivent transmettre au peuple des valeurs d'ordre et d'obéissance. Leur tâche est d'éduquer par l'intermédiaire de l'instruction.

Le 11 octobre 1834, Guizot adresse une lettre aux directeurs d'école normale. Il leur demande d'inculquer aux élèves maîtres les principes qu'eux même devront transmettre. Il vise à modeler les jeunes esprits par une vie simple et austère à l'école.

"La vie matérielle de l'école sera simple et frugale". Il faut éviter avant tout de créer chez le futur maître des besoins qui corrompraient son caractère. "La discipline sera sévère afin que l'instituteur apprenne à l'Ecole la subordination qu'il devra plus tard inculquer aux enfants". La discipline inspire le goût et l'habitude de l'ordre. Elle prépare les maîtres à maintenir, à leur tour, la subordination et la régularité parmi leurs élèves."⁹.

Les études seront limitées au programme prévu par le règlement de 1832, l'objectif étant de former des maîtres de village. Il dénonce une instruction variée et étendue qui en deviendrait vague et superficielle, les instituteurs sont destinés à une fonction modeste. Ils devront avant tout posséder des connaissances solides pratiques susceptibles de se transmettre sous la forme d'un enseignement immédiatement utile aux hommes que leur laborieuse condition. Le ministre insiste sur le soin à apporter à l'éducation morale et religieuse. Meilleur moyen de lutter contre les désordres sociaux. C'est grâce au régime de l'internat que de telles habitudes de vie et une telle empreinte peuvent être données. Les directeurs peuvent ainsi modeler les jeunes esprits qu'ils ont constamment sous la main plus qu'une formation, il s'agit d'une transformation de l'individu. L'ambition de Guizot est de « gouverner les esprits ».

Si ce régime a pu étatiser la formation des maîtres, en créant avec la loi de 1833 une école normale par département dans l'espoir de diriger l'opinion du peuple français, il a pris conscience du danger que représentait une culture trop élevée pour des instituteurs et a enfermé leur formation dans le circuit primaire. Les directeurs des écoles normales sont issus du corps d'inspection primaire, les maîtres adjoints en nombre limités, doivent dispenser une culture primaire et professionnelle.

Depuis la loi de 1833, l'enseignement primaire masculin réalise des progrès sensibles. L'écart se creuse entre les garçons et les filles de même qu'entre les enseignants des deux sexes. Les instituteurs normaliens, frères ou enseignants issus d'une école primaire supérieure, sont plus instruits et compétents que leurs collègues féminines. Les institutrices congréganistes ou non

⁹ GUIZOT François, *Lettre aux directeurs d'école normale* 11 oct. 1834 O Gérard T2 p 168.

sont des filles pieuses de moralité irréprochable, de bonne volonté mais de connaissances rudimentaires. Leur enseignement se limite à des rudiments de lecture, aux prières et au catéchisme ainsi qu'à la couture.

L'arrêté du 22 décembre 1835 impose l'obligation de séparer les garçons et les filles, ces dernières étant de plus en plus nombreuses à fréquenter les écoles. La réglementation de la scolarisation primaire des filles devient nécessaire.

Si l'Etat a pris en charge l'enseignement primaire masculin en créant un réseau complet national d'écoles normales primaires, celui des filles reste en majorité aux mains de l'Eglise.

Les congrégations religieuses bénéficient d'un dispositif relativement souple grâce à la lettre d'obédience qui les dispense de l'obtention du brevet pour enseigner. En 1846, plusieurs conseils généraux émettent le désir d'étendre le dispositif législatif de la loi Guizot à l'enseignement primaire féminin. De plus, comme le souligne Claude Lelièvre "la tendance à impliquer l'Etat dans l'enseignement féminin est également confortée par l'appréhension nouvelle du rôle dont peuvent jouir les femmes dans le domaine sociopolitique en général, dans les émeutes et séditions en particulier"¹⁰.

En effet, les femmes prennent part aux émeutes de 1846 et 1847, il devient donc urgent de s'occuper de leur instruction. De plus, on reconnaît également le rôle important des mères dans l'éducation des enfants. La loi Falloux de 1850 rend les écoles normales facultatives, le régime et la vie des établissements subissent des changements radicaux. Le recrutement par concours est abandonné, une enquête menée par les recteurs et les inspecteurs primaires le remplacent. Il s'agit d'évincer les sujets suspects (immoralité, socialisme). La conduite morale, la vocation du candidat prédominent sur les connaissances pour l'acceptation à l'école.

Les sorties isolées sont proscrites, la vie quotidienne prend un rythme militaire, tout est réglementé (la quantité de viande, la boisson, les principes de propreté, les prières, le nombre de desserts, les heures de lever et coucher ...). Les élèves participent à l'entretien de l'intérieur de l'école. Une liste de sanction en cas d'insoumission est prévue. Les enseignements réduits, voire supprimés, sont surtout ceux qui exercent la pensée et la réflexion, qui donneraient aux élèves une formation trop intellectuelle propre à entretenir plus tard, un sentiment d'insatisfaction et de déclassement. Ces nouvelles écoles, dont le règlement les transforme en cloître ou en caserne, doivent former des enseignants peu instruits, aux connaissances réduites au strict nécessaire de l'instruction primaire, mais surtout fournir des instituteurs façonnés aux

¹⁰LELIEVRE Françoise, LELIEVRE Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Editions Nathan, Paris 1991, p60.

conceptions de moment, par un enseignement moral et religieux, dociles et soumis aux autorités, humbles sans ambitions, satisfaits de leur condition et donc hermétiques aux doctrines subversives. Des écoles qui éduquent plus qu'elles n'instruisent.

1.1.4 Les Ecoles Normales de la République

Les écoles normales restaient assujetties à la loi de 1850 et au règlement de 1851. Les républicains, s'attaquant à une reprise en main de l'enseignement primaire, ont besoin de réorganiser les écoles normales au niveau du recrutement, le nombre des candidats reste trop faible pour une sélection sérieuse et les classes manquent d'homogénéité. Les programmes de l'enseignement normal ont besoin d'une rénovation, Les élèves sont surchargés de connaissances théoriques, n'assimilant rien, apprenant par cœur pour obtenir le brevet. La formation professionnelle est généralement sacrifiée aux études théoriques. Les élèves assistent passivement aux leçons, se limitent à écouter les cours. L'école normale devenant l'école de la République, l'éducation religieuse doit céder la place à l'éducation laïque.

Si les écoles normales de garçons s'engagent sur la voie de transformations pédagogiques et idéologiques, les écoles normales d'institutrices, limitées à quelques départements, vont enfin naître réellement, dotant l'instruction primaire féminine d'un corps d'enseignantes laïques. La loi du 1^{er} août est promulguée le 9 août. Les départements ont l'obligation de se doter d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices dans un délai de quatre ans.

Jules Ferry, ministre de l'Instruction Publique, engage les grandes réformes scolaires, gratuité et obligation afin de diffuser les valeurs de la République à tous les enfants du peuple et fonder ainsi l'unité nationale qui évitera les débordements populaires, la laïcité pour combattre l'Eglise hostile à la République et la réforme des programmes qui donnera les connaissances indispensables aux nouveaux objectifs de l'école et la réforme des méthodes créant des habitudes et des comportements chez les enfants en harmonie avec les buts éducatifs que s'impose la République. Les décrets des 20 janvier et 29 juillet 1881, précisent la liste des matières à enseigner. Les objectifs relatifs à l'école primaire ont évolué. Elle doit éveiller l'enfant, développer son jugement, l'amener à la réflexion, à l'observation. L'instituteur ne peut plus se contenter d'enseigner quelques rudiments appris par cœur. Le maître doit désormais s'avoir plus et autrement que l'élève. Pour remplir ce nouveau rôle, ses connaissances doivent s'élargir. Les études sont réparties sur trois années. La liste des contenus disciplinaires du programme est augmentée et précisée par l'arrêté du 3 août 1881 qui constitue le nouveau règlement des écoles normales. Une large place est laissée à la pédagogie, les futurs instituteurs doivent se montrer efficaces. Ils vont désormais recevoir des connaissances sur les

méthodes et les procédés. La formation se professionnalise, se tournant réellement vers l'exercice du métier. Une progression dans la formation pratique est clairement annoncée: C'est tout une organisation d'une conception nouvelle qui se met en place dans les écoles annexes, on commence par observer, puis par s'initier à la pratique avec l'aide du maître titulaire et enfin par être responsable de l'exercice de la classe. Une durée minimale de temps passée sur le terrain est fixée. Chaque élève doit comptabiliser 20 jours au moins d'enseignement pratique par an. De plus, les élèves-maîtres sont invités à des exercices oraux, appelés conférences, qui se déroulent devant les professeurs. Il s'agit de compte-rendu de leçons, d'explication de textes ou d'exposés sur les procédés utilisés. Les élèves de troisième année sont tenus d'effectuer des leçons d'une heure devant leur camarade sur un sujet d'enseignement ou de méthodes fixées en concertation avec le directeur, donnant lieu à une discussion et à des observations critiques. C'est le début des leçons d'essai.

Il s'agit désormais d'acquérir non seulement de solides connaissances, générales, mais également d'apprendre à exercer le métier.

Ce souci de qualité de la formation professionnelle va se concrétiser et s'accentuer lorsque la nécessité de dispenser des valeurs et des comportements ne sera plus une priorité.

Les nouveaux programmes introduisent un enseignement civique (une quinzaine de leçons en troisième année). Il n'est plus question de former des bons chrétiens, mais des citoyens fidèles aux doctrines républicaines, l'instruction religieuse est supprimée par le décret du 9 janvier 1883¹¹. La première des matières à enseigner est désormais l'instruction morale et civique qui sera dispensée par le directeur. Le contenu est rédigé par Ferdinand. Buisson et les philosophes Marion et Janet.

Le règlement de la vie des écoles normales subit également des transformations. Les conditions d'existence s'améliorent. L'internat reste la règle, la formation du maître passe toujours par un régime claustral. Les écoles normales propagent des habitudes d'esprit, des manières de penser, de juger, qui entrent dans la formation du caractère. Elles sont organes d'influence grâce à leur dispositif d'internat et de clôture. Des mesures plus libérales sont prises, les conditions matérielles s'améliorent (repas, dortoir, meilleure surveillance de l'hygiène et de la santé). Les contacts avec l'extérieur se multiplient, des promenades surveillées sont organisées le jeudi et le dimanche. La discipline est assouplie afin de libérer

¹¹ Il est toutefois précisé que dans les écoles normales d'institutrices, les élèves maîtresses seront sur leur demande conduites aux offices.

la personnalité des futurs enseignants, il faut forger des hommes qui auront la charge d'éduquer des enfants, et d'assurer la direction morale de la population. On encourage la culture personnelle, plus de liberté dans les lectures. Les élèves-maîtres sont recrutés sur la base d'un concours sérieux (arrêté du 6 janvier 1882), l'examen est accessible aux jeunes gens âgés de 15 à 18 ans, munis du certificat d'étude. Les épreuves écrites et orales ont lieu au siège de chaque circonscription d'inspection primaire. Une enquête sur la conduite et les antécédents des candidats et une visite médicale s'ajoutent à l'examen.

Ces établissements, conçus pour aboutir à l'instruction et à l'éducation du peuple, diffusent les valeurs nécessaires pour assurer l'ordre social et consolider la République. Les écoles normales deviennent des établissements d'Etat (elles relèvent du recteur sous l'autorité du Ministre) et un instrument puissant de formation des maîtres. Réorganisées par les républicains, elles sont considérées comme essentielles dans la direction morale et politique des classes populaires. L'administration républicaine a conçu en quelques années l'ordre du primaire, système pyramidal et méritocratique d'une étanchéité parfaite avec l'ordre du secondaire, réservé aux enfants de la bourgeoisie. La promotion et l'élévation sociale sont rendues possibles pour les enfants du peuple mais uniquement dans l'ordre du primaire. Ce qui doit assurer leur reconnaissance et leur dévouement au gouvernement républicain.

Les écoles normales forment des maîtres pour le primaire, et la culture qu'elles diffusent est différente de celle des lycées. Les républicains ont créé à cet effet la fonction de professeurs d'école normale, formés dans des écoles normales primaires supérieures et constitués des meilleurs éléments des écoles normales. La création des Ecoles Normales Supérieures de Fontenay aux Roses (filles) et St Cloud (garçons) permet de former les professeurs du Primaire Supérieur et des Ecoles Normales en organisant un enseignement adapté au primaire, constituant ainsi un corps d'enseignants homogène et de qualité.

L'efficacité des écoles normales fera l'objet de nombreux débats signalant le danger politique de l'institution. Les partis conservateurs les soupçonnent de propager les idées socialistes, d'être des foyers d'immoralité et d'irréligion.

« Au début du XXI^e siècle une nouvelle conception des écoles normales apparaît: 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'apprentissage de comportements »¹². Plusieurs réformes sont engagées pour articuler les deux logiques de formation. A partir de 1900 les candidats à l'entrée se font plus rares et les meilleurs éléments tentent leur chance en accédant au

¹² NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits*, op, cit, p159

secondaire qui peut leur assurer une certaine promotion sociale par le diplôme. L'idée d'un recrutement de bacheliers commence à poindre transformant les écoles normales en véritables centres de formation professionnelle et non plus en établissements préparant à des diplômes. Les écoles normales deviennent également le lieu de l'initiation politique et de la diffusion des idées pacifistes ou socialistes. Les écoles normales sont alors considérées comme dangereuses pour l'ordre établi et elles se trouvent attaquées. En 1904 le congrès des professeurs de lycées réuni à Caen demande leur suppression et leur remplacement par des instituts chargés de la formation professionnelle. La réforme de 1905 sépare les deux processus de formation, les deux premières années seront dédiées à la formation générale et à la préparation du brevet supérieur et la troisième année sera consacrée à la culture personnelle et à la pratique professionnelle. Les programmes sont détaillés ainsi que l'examen de fin d'étude comprenant un travail écrit sur une question pédagogique et une leçon réalisée dans une école annexe. Il est également prévu le temps de stage dans les classes des écoles d'application. « Cette troisième année est celle de la professionnalisation articulée autour de trois activités majeures: les cours théoriques de pédagogie et d'analyse du système scolaire, les exercices et leçons avec des camarades normaliens et les enseignants mais surtout le stage pratique dans les classes qui se veut progressiste mais essentiel»¹³

De nombreux débats reprennent sur la légitimité des écoles normales, l'intégration des normaliens dans les lycées et la question de leur formation pratique. Parallèlement l'idée d'un système scolaire unique progresse. La Grande Guerre a fait de nombreuses victimes parmi les instituteurs faisant taire les rumeurs d'antipatriotisme. La fraternité rencontrée dans les tranchées fait naître une demande de réforme du système éducatif. La Première Guerre mondiale a engendré un brassage social et des bouleversements culturels. Le système dual Primaire/Secondaire est contesté et perçu comme antidémocratique. Les Compagnons de l'Université nouvelle proposent la création d'une école unique et la fin des deux circuits parallèles que sont l'ordre du primaire et celui du secondaire. Tous les enfants doivent suivre la même scolarité en fonction de leurs compétences et souhaits, « l'idée centrale en est l'école unique. Il s'agit de donner à tous les français la même formation de base et d'élever le niveau général d'instruction, donc d'allonger cette école unique jusqu'à 14 ans »¹⁴, ils envisagent une période d'observation et une orientation permettant un cursus long ou professionnel.

¹³ CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France*, op cit, p 142

¹⁴ PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, tome 4 : L'école et la famille dans une société en mutation, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, p237

Les Compagnons exigent la fermeture des classes élémentaires des lycées. La période de l'entre-deux-guerres est animée de nombreux débats relatifs à l'Ecole Unique.

Les écoles normales ne sont pas remises en question et pour faire face à la pénurie d'enseignants, la loi du 6 octobre 1919 autorise le recrutement des élèves-maîtres ayant terminé les études générale c'est selon C Nique « la fin de la conception séminariale : on n'estime plus indispensable de recruter de très jeunes gens que l'on pourra mouler pour qu'ils acquièrent les valeurs et les comportements qui feront d'eux des maîtres tels qu'on les souhaite»¹⁵. La loi de 1919 reconnaît que les écoles normales peuvent être des établissements de formation professionnelle, une seconde filière de formation est née, autorisant l'entrée aux titulaires du brevet supérieur qui effectueront une année de formation pédagogique avant de devenir instituteur.

Le décret du 18 Aout 1920 réorganise la formation des élèves maîtres et affirme le retour à l'ancien modèle de 1881 qui lie les deux aspects de la formation théorique et pratique sur 3 ans. La formation se différencie de celle des lycées, les stages pratiques intervenant dès la première année. L'enseignement dispensé à l'école normale est réduit aux « recettes pédagogiques », aux auteurs classiques, les contemporains étant écartés, « L'école normale de 1924 est un milieu intellectuel aseptisé »¹⁶. En 1924 la victoire du Cartel des gauches permet des avancées dans le sens de l'Ecole Unique, le décret du 12 septembre 1925 autorise les instituteurs à enseigner dans les classes élémentaires des lycées puis ce sont les programmes des classes primaires des écoles communales et des lycées qui sont unifiés. Avec ce rapprochement du Primaire et du Secondaire, c'est également la formation des futurs enseignants qu'il faut repenser. L'éventualité de séparer formation générale et formation pratique est alors à nouveau envisagée, le brevet supérieur sera exigé pour passer le concours d'entrée. Le 5 Mars 1937 Jean Zay dépose un projet de réformes de l'éducation qui œuvre pour favoriser les passerelles entre les structures et une rénovation pédagogique en prônant les méthodes actives. Le ministre décide également que le baccalauréat serait désormais le diplôme exigé pour les futurs instituteurs et institutrices. Ils le prépareraient dans les lycées afin d'obtenir une solide culture secondaire et ils rejoindraient l'école normale devenue institut de formation pédagogique une fois le baccalauréat obtenu. Le projet de Jean Zay recueille de violentes critiques, la France entre en guerre le 3 septembre 1939 et la priorité

¹⁵ NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits*, op, cit, p 170

¹⁶ VILLIN Marc et LESAGE Pierre, *La galerie des maîtres d'école et des instituteurs (1820-1945)*, Paris, Plon, 1987, p 382 cité par Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France*, op cit.,pp153

n'est plus à l'éducation mais à la défense nationale. Le régime de Vichy supprime les écoles normales et met en pratique le projet de Jean Zay en les remplaçant par les Instituts de formation pédagogique.

De leur création en 1833 à leur suppression les écoles normales primaires ont formés les instituteurs et institutrices en leur inculquant des valeurs et les comportements attendus par l'Etat en fonction des différents régimes politiques successifs. Maîtres et maîtresses doivent prendre conscience de leur mission d'éducation des enfants des classes populaires en acceptant leurs conditions de vie parfois rugueuses, garant de la moralité, exemple vivant dans la commune où il exerce. La fonction d'enseignant du premier degré mêle étroitement instruction et éducation qui ne sont pas dissociables dans la formation normalienne.

Apprendre un métier tout en modelant la personnalité des normaliens et normaliennes, tel est l'un des objectifs de cette formation initiale.

1.1.5 La formation des instituteurs sous le régime de Vichy

Le nouveau régime est mis en place le 10 Juillet 1940, députés et sénateurs réunis à Vichy accordent tous les pouvoirs au Maréchal Pétain. La recherche de responsables de la défaite de 1940 s'organise désignant les francs-maçons, les juifs, les communistes et les enseignants. Les fonctionnaires de la fonction publique sont obligés de signer une déclaration de non appartenance à des sociétés dissoutes. Le régime accuse les enseignants d'avoir préparé et causé la défaite par leur enseignement laïc et subversif, les écoles normales sont accusées de tous les maux, dirigées et peuplées de socialistes et de francs-maçons. Une réforme restaurant la primauté de l'enseignement secondaire est lancée. L'enseignement primaire doit se contenter de diffuser les rudiments et ne pas transmettre trop de connaissances aux enfants du peuple. La loi du 17 Juillet 1940 permet de révoquer dans les trois mois tout fonctionnaire « douteux ». Dans le même temps « les devoirs envers Dieu réapparaissent dans les programmes de l'école primaire. Pendant toute cette période la laïcité est attaquée et l'école privée catholique est favorisée. Les classes élémentaires des lycées et collèges sont rétablies, les sections modernes sans latin supprimées et les élèves sont répartis dans les écoles primaires supérieures. Celles-ci sont transformées en collèges modernes, ce qui paradoxalement va dans le sens de la politique d'éducation défendue par Jean Zay et ouvre l'accès du secondaire aux élèves des classes populaires leur permettant d'envisager le baccalauréat.

La loi du 18 septembre 1940 décide de la fermeture des écoles normales et leur suppression à partir du 1^{er} octobre 1941. Les mesures transitoires envisagent la poursuite de la scolarité des

élèves-maîtres dans les lycées, ils poursuivront des études secondaires jusqu'au baccalauréat. Le but de cette réforme est de lutter contre « l'esprit primaire » dénoncé par le régime. Ils rejoindront ensuite pour une année un institut de formation professionnelle pour se préparer à l'exercice du métier sous forme de stages pratiques et de conférences.

Les instituts seront répartis sur tout le territoire, un par académie. L'objectif est de rompre avec l'ancien modèle « il s'agit de recentrer la formation sur le terrain, en l'éclatant en pôles divers, moyen de l'enrichir tout en brisant le moule trop uniformisant des anciennes écoles normales »¹⁷. Les instituts connaissent des difficultés, la mobilité des stagiaires est difficile et l'intégration des futurs enseignants dans les lycées se passe assez mal, les candidats se font rares et autre problème majeur pour le régime, la conversion des jeunes enseignants aux valeurs nouvelles est un échec. La formation se décline en quatre stages le premier d'une durée de trois mois se déroule au sein de l'institut. Les élèves suivent des cours de législation scolaire, d'histoire de la pédagogie, et de morale professionnelle, le but étant de les former aux valeurs de la Révolution Nationale. Le second stage se déroule dans une école proche de l'institut, le troisième dans un établissement d'enseignement agricole, une école technique ou ménagère, le dernier est prévu dans un centre régional d'éducation générale et sportive. Les programmes accordent une large place à l'idéologie de la Révolution nationale. Les écoles normales supérieures de Fontenay aux Roses et St Cloud sont transformées en centres de formation pour les professeurs des instituts. Ces établissements deviendront rapidement des lieux de formation pour les professeurs des nouveaux collèges modernes.

La nouvelle formation ne satisfait personne et les écoles normales se voient regrettées car elles auraient pu servir le régime et son ambition d'inculcation de valeurs.

¹⁷ CONDETTE Jean-François, *Le régime de Vichy, la fermeture des écoles normales et l'échec des instituts de formation professionnelle : quand l'idéologie prime sur la pédagogie* in Jean-François CONDETTE et Gilles ROUET, *Cent ans de formation des maîtres en Champagne Ardenne (1880-1980)*, Reims, CRDP, collection Journées d'études, 2008

2. EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF

Les années soixante ont été marquées par un grand nombre de réformes du système éducatif, c'est le passage d'un système cloisonné et hermétique à un système plus démocratique permettant l'accès aux études secondaires et supérieures aux enfants issus des classes populaires. L'école se modifie et la formation des enseignants doit s'adapter. C'est pourquoi il était indispensable de retracer cette évolution.

2.1.1 Le temps des réformes

Les réformes qui ont donné sa morphologie actuelle au système éducatif datent des années soixante et la liste des mesures qui jalonnent cette période est longue. C'est une restructuration de l'organisation de la scolarité qui s'opère, bouleversant les deux ordres d'enseignement en place depuis des décennies. L'ordre du primaire et celui du secondaire se rapprochent pour ne constituer qu'une seule voie, offrant ainsi la possibilité à tous les élèves quelque soit leur origine sociale, de poursuivre des études. Le Général De Gaulle jugeait trop étroite la base de recrutement des élèves, d'où la nécessité de démocratiser pour élargir le recrutement des élites. Cette ouverture devait toutefois s'accompagner d'une sélection ce qui impliquait la création de filières diversifiées et la mise en place de l'orientation.

Dans plusieurs pays d'Europe occidentale les structures scolaires sont remises en question entre 1955 et 1965, des structures plus démocratiques sont envisagées. En France l'idée de réforme du système d'enseignement remonte au début du vingtième siècle. Une réforme des collèges initiée par Ferdinand. Buisson en 1909 s'orientait vers plus d'égalité devant le droit à l'instruction. Après la première guerre mondiale « Les Compagnons de l'Université Nouvelle » lancent l'idée de l'école unique qui aboutira au projet de 1927, repris par la fédération générale de l'enseignement de la CGT et qui sera adopté en 1931 lors du congrès de la CGT. L'enseignement français se caractérisait par une juxtaposition du primaire au secondaire. Le Primaire était constitué de l'enseignement élémentaire, des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires.

Le secondaire concurrençait les écoles primaires ayant conservé les classes élémentaires. Cette dualité correspondait aux clivages sociaux séparant les notables des couches populaires citadines ou rurales. Le système était la cible de critiques au nom des principes démocratiques et républicains. Le débat prend fin dans les années vingt quand l'enseignement secondaire (collège et lycées) se trouve en difficulté à cause de l'évolution démographique, crise du recrutement de ces établissements due à la baisse de natalité pendant la guerre, problème de survie dans ce contexte. Les exigences de recrutement de certains de ces établissements se réduisent, la moyenne de l'examen d'entrée baisse. Les écoles primaires supérieures

enregistraient une réduction de leurs effectifs moins importante. Cette situation pousse les collègues à s'adjoindre une EPS. A partir de 1930 la crise de recrutement diminue et la concurrence entre les deux ordres se fait moins aigüe. La démographie reprend une courbe ascendante et les classes du secondaire sont devenues gratuites favorisant l'entrée des élèves des milieux populaires. Le primaire enregistre une croissance plus importante que le secondaire à la veille de la seconde guerre mondiale. La demande sociale se porte plus sur le primaire supérieur qui offre un enseignement plus concret et pratique menant à des débouchés moins ambitieux que le secondaire. L'obtention du brevet permet l'accès aux emplois intermédiaires du commerce et de l'industrie.

La réforme de 1941 constitue un tournant décisif qui voit la transformation des EPS en collège par le ministre J. Carcopino afin de lutter contre la concurrence du Primaire Supérieur. Les cours complémentaires sont maintenus, leur suppression aurait provoqué trop de protestation dans les milieux ruraux. L'introduction des EPS dans les collèges pose des problèmes pédagogiques. Les enseignants ignoraient les langues anciennes et avaient une mauvaise connaissance des langues étrangères ce qui compromettrait l'intégration des élèves dans les sections modernes conçues avec deux langues obligatoires. Des nouvelles sections sont créées Philo/sciences, sciences expérimentales et une moderne M'. Ces nouvelles sections offrent une double chance aux élèves pour poursuivre leurs études jusqu'au Baccalauréat s'ils en sont capables. Des débouchés professionnels leur sont offerts. Ces nouvelles voies connaissent un grand succès fournissant plus de la moitié des bacheliers.

La conséquence de la réforme de 1941 dont le but était de se débarrasser de la concurrence du Primaire Supérieur aura été d'amener le secondaire à organiser l'accueil des élèves formés par le primaire. Sous la IV^e République on note la croissance des effectifs dans les Cours Complémentaires. Initialement prévue pour favoriser le secondaire, cette réforme tourne à l'avantage du Primaire Supérieur et à celui des enfants des classes populaires. Avant la première guerre mondiale les enfants d'ouvriers représentaient 3% des effectifs des classes de 6^{ème} ils sont 12% à la fin du conflit. La démocratisation progresse en 1963/1964, la population d'enfants d'ouvriers passe de 14,1% à 17,3% dans les classes de seconde d'enseignement général et de 10,3% à 12,7% dans les classes de terminale.

2.1.2 L'explosion scolaire des années soixante

Pour Antoine Prost, le fait majeur qui s'impose et domine l'évolution du système éducatif du siècle dernier, c'est la croissance des effectifs scolaires. Au début des années soixante Louis

Cros qualifiait ce phénomène «d'explosion scolaire ». Dès 1946, la croissance démographique s'engage : 800 000 naissances chaque année de 1946 à 1973.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale les établissements scolaires et universitaires comptent 6,4 millions d'écoliers, lycéens et étudiants, trente ans plus tard ce nombre a plus que doublé, 13,3 millions en 1978/1979.

Cette montée démographique ne suffit pas, selon A. Prost, pour expliquer l'explosion scolaire. Une forte demande sociale de scolarisation prolongée vient s'ajouter et conduit à une remise en cause du système éducatif français.

L'enseignement préscolaire voit ses effectifs multipliés par 2,6, les formations professionnelles par 5, le second cycle des lycées par 4,8 et les universités par 5,7.

L'allongement de la scolarité a été de deux années en amont et de trois en aval.

La naissance de cet enseignement de masse est inscrit dans un contexte économique et social particulier des années soixante : la modernisation de l'économie, le développement du secteur tertiaire, les progrès technologiques qui exigent une main d'œuvre plus qualifiée. L'objectif est également d'élever le niveau général d'instruction.

L'élévation du niveau de vie a permis l'explosion scolaire, les salaires augmentent et la vie des familles se transforme, le travail des enfants n'est plus nécessaire, dans les familles ouvrières il représentait près du cinquième des revenus et dans les campagnes ils effectuaient des travaux des »champs » comme la surveillance des troupeaux.

La loi de 1932 sur les allocations familiales va également permettre une scolarisation plus longue.

Les conditions économiques et sociales vont permettre l'espoir d'une promotion sociale rendue possible par les études. L'enseignement va bénéficier d'une grande confiance et nourrir les espoirs des familles touchées par les discours des enseignants et des politiques sur la démocratisation et l'égalité des chances. Une forte demande sociale émanant des femmes s'ajoute au phénomène.

L'explosion de la scolarisation entraîne un remaniement de l'organisation du système éducatif, on passe d'une logique d'établissement à une logique de niveau et de filières. La structure en deux ordres distincts le primaire et le secondaire vont être bouleversés, les établissements sont rassemblés en un système scolaire. Ces remaniements successifs entraînent une crise de l'enseignement. Chaque groupe social avait ses écoles avec ses objectifs spécifiques. Pour le primaire former les futurs ouvriers, employés et pour le secondaire fournir les élites qui accèderaient aux fonctions d'encadrement. Le fait d'accueillir tous les élèves dans un même système scolaire, oblige à les répartir entre des filières de

prestige inégal. Les enjeux scolaires se doublent d'enjeux pour l'avenir de l'enfant, de sa place dans la société. L'échec comme la réussite prend une place importante et se répercute sur la pédagogie employée renonçant aux pédagogies de l'épanouissement au profit de celle de l'efficacité.

L'adaptation des méthodes et des programmes au nouveau public se révèle un facteur de crise. Les élèves ne viennent plus des mêmes milieux sociaux. Alors qu'il accueillait des enfants dont une partie des connaissances étaient acquises dans la famille, maîtrise de la langue, goût de la littérature, de l'histoire ou de la politique, le secondaire doit reconsidérer ses stratégies éducatives, ses programmes et ses méthodes. Le travail des professeurs se trouve transformé devant ce nouveau public et les contraintes liées à la sélection et à la pression mise sur la réussite scolaire. Le développement massif de l'enseignement est issu d'une volonté de modernisation et du désir de promotion, rendu possible par la croissance et la prospérité, il a entraîné un remaniement de l'organisation scolaire en un système unique chargé d'une nouvelle fonction, la sélection. A partir des années 1970, l'espoir d'une promotion sociale par l'école commence à diminuer, les diplômes n'ont pas l'efficacité sociale attendue et ne garantissent pas les places escomptées et cette situation débouche sur une crise de l'enseignement. Cette crise est également une crise de la socialisation, l'enseignement n'étant pas uniquement diffusion de savoirs et d'aptitudes intellectuelles mais faisant partie intégrante du processus de socialisation, apprentissage des codes sociaux.

2.1.3 La mixité scolaire

Au début des années 1960 le système scolaire est divisé en fonction des sexes, les établissements secondaires mixtes sont de plus en plus nombreux et les classes mixtes du primaire se multiplient. En 1963 la mixité est instaurée par décret dans le secondaire et dans les établissements d'enseignement élémentaires en 1965. La croissance démographique et l'allongement de la scolarité donnent l'impulsion à la mixité, il s'agit également de mieux répondre aux besoins de main d'œuvre, une circulaire de 1966 demande une information, des familles sur la possibilité de formations offertes aux jeunes filles. Les classes du primaire et du secondaire sont les premières à être mixtes, les lycées les rejoignent après 1968.

En 1975 la mixité devient la règle avec la loi Haby. En 1982 une circulaire présente la mixité comme un moyen d'assurer la pleine égalité des chances entre filles et garçons et de lutter contre les préjugés sexistes.

Les filles réussissent mieux que les garçons même quand elles sont issues de milieux défavorisés, elles redoublent moins au cours préparatoire. L'effectif des filles en classe de

terminal s'est accru après 1969, en 1971 le seuil des 50% d'inscriptions à l'université est franchi.

La réussite des filles serait due selon certains sociologues tels Marie Duru-Bellat¹⁸ ou Christian Baudelot et Roger Establet¹⁹, à une intériorisation des normes scolaires, plus attentives et ordonnées que les garçons. Dans son analyse Christine Bard précise que dès leur plus jeune âge, par leurs jeux et l'influence de leurs proches elles ont appris à se comporter ainsi. Les garçons seraient plus éduqués à la rivalité et à la compétition. Au lycée les filles se retrouvent en majorité dans des filières littéraires ou économiques et moins souvent dans les cursus scientifiques ou techniques.

Présentes dans les premières années d'études supérieures elles le sont moins dans les classes préparatoires des grandes écoles ou écoles d'ingénieurs. Elles choisissent en majorité les métiers de l'enseignement ou de la santé alors que les garçons s'orientent vers des positions sociales plus élevées.

Les uns et les autres s'orientent en fonction des rôles sociaux masculins ou féminins.

Les filles surmontent mieux que les garçons le handicap social. En 1965, les IUT comptent 10% d'étudiantes, elles seront 39% en 1986. elles sont majoritaires dans les formations de cadres moyens du tertiaire et peu nombreuses dans celles des techniciens industriels. L'orientation vers le CAP à l'issue de la classe de cinquième concerne surtout les garçons.

En fin de troisième elles sont plus souvent orientées vers un cycle long alors que les garçons sont dirigés vers un BEP adapté aux débouchés industriels tandis que les filles se voient proposer un BEP du tertiaire où les débouchés sont plus aléatoires. Le CAP en deux ans ou le BEP à la fin de la classe de troisième sont majoritairement féminin 55% de 1970 à 1982. En 1960 les filles étaient plus nombreuses que les garçons à entrer dans le monde du travail à 14 ans sans contrat d'apprentissage et la réorganisation de l'enseignement technologique en 1971 a profité aux filles. En 1988 elles sont 28% dans les formations d'apprentissage qui mènent vers le commerce, très peu de formations leurs sont mixtes par contre les formations pour l'industrie textile sont féminisées à 97% et celles qui préparent à des professions dans le secteur de la mécanique ou de l'électronique le sont à 5%.

¹⁸DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2004

¹⁹BAUDELLOT Christian, et ESTABLET Roger, *Allez les filles!*, Paris, Le Seuil, 1992

L'éventail des débouchés est plus restreint que celui des garçons. Depuis 1974 l'état a tenté d'inciter à la diversification des filières choisies par les filles. C. Bard constate que le nombre de femmes au travail progresse, il représente 45% des actifs. Le modèle de la femme au foyer qui élève les enfants décline et l'accès massif des femmes aux études doit selon elle entraîner une révision radicale de la répartition sexuelle des rôles. Toutefois la disparité des salaires et les types d'emplois occupés ainsi que les contraintes de la vie familiale et le partage inégal des tâches domestiques, maintiennent les femmes dans une situation de dominées.

2.1.4 La réforme des collèges

C'est au nom de la démocratisation que la réforme est entreprise. Les inégalités sociales à l'entrée en sixième étaient criantes. Le mérite scolaire pesait beaucoup moins que l'origine sociale des élèves. En 1962, 84% des enfants de cadre supérieurs entrent en sixième contre 42% d'enfants d'ouvriers²⁰ dont la réussite scolaire est jugée excellente par les instituteurs. Lorsque la réussite scolaire est considérée comme bonne, les pourcentages sont de 79% et 27%, à réussite scolaire moyenne l'écart se creuse encore davantage 64% et 14% et quand les résultats sont médiocres ou mauvais 52 % des enfants de cadres réussissent à entrer en 6^e alors que c'est exclu pour les enfants d'ouvriers. L'inégalité sociale devant l'entrée en 6^e est massive. Ce constat s'explique par la double action des familles et des instituteurs. Les familles populaires n'aspirent pas à une scolarité longue pour leur enfant et les instituteurs anticipent les difficultés sociales en ne donnant pas les mêmes conseils d'orientation aux enfants des différents milieux. A cela s'ajoute les effets de la carte scolaire.

Ces constats favorisent l'idée que l'entrée en sixième dépende du mérite scolaire et non pas de l'origine sociale. Pour atteindre cet objectif la solution préconisée est celle d'un tronc commun (6^e et 5^e), permettant l'observation pour déterminer ensuite le type d'enseignement qui conviendrait le mieux, idée que Jean Zay avait expérimentée en 1937. La création d'un cycle d'observation de deux ans supposait que les programmes soient communs à toutes les classes. L'écueil du latin faisait débat et se posait également la question d'un enseignement de masse et des enseignants qui devaient s'en charger. Les instituteurs le revendiquaient, leur vocation étant d'enseigner aux classes populaires, les professeurs du secondaire estimaient être légitimes. Deux conceptions de la démocratisation s'affrontent entre luttes corporatistes et rivalités syndicales. Pour les professeurs du secondaire il faut intégrer les élèves des classes populaires dans le collège tel qu'il est avec sa culture. Pour les instituteurs c'est un

²⁰ PROST Antoine, *Education, société et politique*, Paris, Edition du Seuil, 1992, p.77.

enseignement adapté, proche des préoccupations des élèves, plus concret, orienté vers des débouchés professionnels qu'il faut donner. La croissance des Cours Complémentaires²¹ leur donne raison mais le débat entre un enseignement à la fois secondaire et de masse ne sera pas tranché.

2.1.5 Les décisions de la V^e République

Le nouveau régime affirme sa volonté d'agir dans le domaine de l'éducation, il n'est pas lié aux groupes de pressions, sa force électorale ne dépend pas des enseignants. Il aborde les questions sous l'angle de la croissance, la réforme de 1959 est née de l'affaiblissement des syndicats enseignants, de la modernisation et de la croissance du gouvernement gaulliste.

Les anciens projets de tronc commun sont repris ainsi que le cycle d'observation. L'ordonnance du 6 janvier 1959 prolonge la scolarité obligatoire qui est portée à 16 ans pour les enfants nés le premier janvier 1953. Le cycle d'observation est créé pour les classes de 6^e et 5^e, le premier trimestre est commun, les sections classiques et modernes se différencient à partir du second trimestre. Les classes d'orientation font partie intégrante des établissements où elles sont implantées, ce qui ne mécontente ni le primaire ni le secondaire. La circulaire du 9 juin 1960 crée les groupes d'observation dispersés rattachés soit au secondaire soit aux cours complémentaires rebaptisés CEG (collège d'enseignement général), soit encore à des écoles primaires. La volonté de multiplier l'offre d'enseignement secondaire est visible. Les effectifs scolarisés dans le premier cycle du secondaire augmentent massivement dans les CEG. Antoine Prost note une hausse de 66% en 4 ans alors que l'augmentation n'est que de 17% dans les premiers cycles des lycées. La réforme de 1959 donne un coup de fouet à la scolarisation, la transformation des cours complémentaires en CEG s'est accompagnée d'un renforcement pédagogique.

Les enseignants doivent posséder une licence mais pour répondre dans l'urgence à la demande il est créé le 21 octobre 1961 un certificat d'aptitude pour les professeurs de CEG et certaines écoles normales s'organisent en centres de préparation à ce certificat. Le niveau des professeurs de CEG est revu à la hausse. Toutefois cette réforme n'entraîne pas l'orientation des élèves des CEG à poursuivre des études dans leur établissement. Il n'y a pas redistribution

²¹ Créés par la loi Guizot de 1833 qui instaure l'enseignement primaire supérieur, les cours complémentaires sont des classes annexées à des écoles élémentaires et placées sous la même direction. Ils ne sont pas des établissements distincts, comme les écoles primaires supérieures, et ils n'existent pas indépendamment des écoles élémentaires.

L'enseignement primaire supérieur s'arrête avec la réforme Berthoin de 1959.

en fonction des résultats ce qui entraîne la réforme de 1963. Le décret du 3 Août 1963 reporte de deux ans l'orientation. Les filières longues ou courtes divergent à partir de la classe de seconde, les classes de 4^{ième} et 3^{ième} constituent un cycle d'orientation. Ces deux cycles sont regroupés dans les CEG et CES. Les nouvelles créations des CES font perdre progressivement les premiers cycles aux lycées.

Cette réforme fut décisive sans toutefois unifier totalement les structures des premiers cycles du secondaire, elle rapprochait des sections différentes en les maintenant côte à côte au sein d'établissements polyvalents.

Les CES comprenaient des filières parallèles, classique, moderne long, moderne court, ainsi que les filières de transition. Les CEG n'assuraient pas l'enseignement classique et se limitaient aux trois autres cursus. La filière moderne court était assurée par des instituteurs ou des professeurs de CEG., ce qui les amenait à pénétrer dans les CES et lycées.

Le moderne long amenait au contraire les professeurs de lycées à entrer dans les CES, ce furent les premiers pas d'un rapprochement et d'une unification.

Le succès de la réforme des collèges est dû à la création et à la construction de nouveaux établissements, entre 1965 et 1975, 2354 collèges voient le jour, ces constructions ont permis d'accueillir les CEG qui étaient souvent hébergés dans des préfabriqués installés dans des cours d'écoles. De nouvelles sections s'ouvrent dans les lycées grâce à la place libérée par les premiers cycles.

Derrière cette politique de construction se manifeste la volonté de séparer les âges, les sexes sont désormais confondus, la mixité entre dans les nouveaux établissements du secondaire. Les lycées n'accueilleront plus que les élèves à partir de 16 ans.

A partir de 1967, les écoles primaires perdent les classes de fin d'études les maîtres et les élèves rejoignent les classes de transition dans les collèges. CES et CEG accueillent les mêmes groupes d'âge et leur différence administrative s'estompe, quelques filières classiques s'ouvrent dans les CEG, la seule différence résidait dans l'origine du directeur, issu du primaire pour les CEG et du secondaire pour les CES, au fil des années les structures se confondent, les CEG se transformant en CES.

Après les événements de mai 1968, le ministre Edgar Faure reporte en 4^e le début de l'apprentissage du latin, la section classique disparaît ce qui réduit à trois le nombre des filières, les différences s'estompent entre enseignement long et court, le clivage ne porte que sur la qualification des enseignants.

En 1969 les professeurs des CEG constituent un corps distinct (décret du 20 mai), ils cessent d'appartenir à celui des instituteurs et leur formation passe de 2 à 3 ans. Ils cessent peu à peu

d'enseigner deux matières et se spécialisent comme leurs collègues certifiés, ils abandonnent également leurs méthodes pédagogiques pour adopter celles du secondaire. En 1975 ils ne restent plus que deux types de 6^e et 5^e, celles dites normales et celles au programme allégé.

La réforme Haby du 11 juillet 1975, appliquée à la rentrée 1977 marque l'achèvement de cette évolution, elle unifie à la fois les structures administratives du premier cycle, CES et CEG deviennent des collèges, et les structures pédagogiques en abolissant les filières. La pédagogie qui l'emporte est plus proche de celle de l'ancien secondaire que du primaire supérieur.

La création des collèges a représenté une transformation décisive du système éducatif français. Ils sont devenus l'élément central par lequel passent tous les élèves. La mise en place des collèges est également indissociable des progrès de la scolarisation grâce à la construction de nombreux établissements. On est passé de 1,5 millions d'élèves au moment de la réforme Berthoin à 3,2 millions au début des années 1980. La scolarisation a été prolongée de trois ans améliorant le niveau moyen de formation des Français. Toutefois la réalité des collèges présente des aspects négatifs, A. Prost souligne trois écueils dans leur fonctionnement. L'échec scolaire a pris de l'ampleur et l'impuissance d'y remédier s'est imposée. Beaucoup d'élèves quittent les classes normales à la fin de la 5^e. Les redoublements ont beaucoup augmenté entre 1961 et 1962. Ces difficultés s'expliquent par les problèmes de société, la vie dans les grands ensembles a marginalisé certaines familles. Louis Legrand met en évidence le rôle négatif de l'uniformisation et l'inadaptation des pédagogies. Le collège réalise une scolarisation de masse qui se veut uniforme sans tenir compte de la diversité des élèves. La demande de scolarisation est de type primaire supérieur et le collège propose un enseignement de type secondaire. Un second écueil est l'importance de la sélection. L'orientation qui se met en place dès 1963 divise autoritairement les élèves vers des filières. Une hiérarchie s'établit entre les sections n'offrant pas les mêmes débouchés. L'orientation est devenue une gestion administrative de flux d'élèves, la prise en compte des notes et des âges des élèves les fait travailler sous une pression constante dans l'angoisse d'une orientation non souhaitée.

Le troisième échec porte sur la démocratisation qui ne s'est pas produite, le thème de l'égalité des chances a été repris par les réformateurs de la V^e République, l'uniformité pédagogique et les procédures sélectives d'orientation ont éliminé des élèves âgés ceux qui avaient redoublé, dont les résultats scolaires étaient faibles ce qui a touché essentiellement les enfants des classes populaires. Contrairement aux déclarations qui avaient présidé sa création, le collège unique n'est pas l'instrument de la démocratisation mais un filtre efficace qui réserve les filières les plus prestigieuses aux enfants des classes privilégiées. L'inégalité des différents milieux sociaux face à l'école reste massive, la création des collèges l'a déplacée et stabilisée.

La création des collèges a légitimé la stratification sociale la faisant reposer sur des critères scolaires et non plus sociaux. Les élèves sont devenus responsables de leur échec ou réussite, transformant en mérite ou incapacité personnelle des inégalités devant l'école qui n'incombent plus au système scolaire mais aux individus.

La réforme qui se voulait démocratique et progressiste, s'est avérée avec le temps inégalitaire et conservatrice.

Conclusion

Les années soixante sont caractérisées par une restructuration de l'organisation de la scolarité bouleversant les deux ordres d'enseignement en place depuis des décennies. L'ordre du primaire et celui du secondaire se sont rapprochés pour ne constituer qu'une seule voie, offrant ainsi la possibilité à tous les élèves quelque soit leur origine sociale, de poursuivre des études. Cette évolution du système éducatif est dictée par la croissance des effectifs scolaires. Période également marquée par la mixité des établissements.

3 IMPACT DES TRANSFORMATIONS DU SYSTEME EDUCATIF SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

3.1 La formation des enseignants de 1946 à 1977

3.1.1 Le rétablissement des écoles normales à la Libération

A la Libération toutes les mesures prises par Vichy sont annulées. Les instituts disparaissent et les écoles normales sont rétablies, l'exigence du baccalauréat est maintenue. Une réforme importante du système éducatif est lancée et ses principes énoncés dans le plan Langevin-Wallon. La commission reprend l'idée émise dans le Plan d'Alger par René Capitant qui proposait des études secondaires pour les futurs enseignants qui seraient suivies de deux années de formation professionnelles dans les écoles normales. Le plan Langevin-Wallon place les instituteurs et les professeurs du secondaire à égalité de formation et de traitement et envisage des études universitaires pour les futurs instituteurs. La conception séminariale des écoles normales n'est plus d'actualité, elles sont conçues comme des lieux d'apprentissage d'un métier. L'urgence de la reconstruction du pays ne permet pas de réforme fondamentale les écoles normales sont restaurées sous leur forme d'avant guerre. Le décret du 6 Juin 1946 réorganise la scolarité, les normaliens se prépareront au baccalauréat au sein de l'institution puis suivront une formation pratique. C'est l'enseignement secondaire qui se trouve introduit dans les écoles normales et le retour au double cursus : Trois années consacrées à la préparation du baccalauréat et une année de formation professionnelle ensuite sanctionnée par un certificat de fin d'études normales. Pour les élèves recrutés après le baccalauréat l'école normale fonctionne comme un institut de formation professionnelle mais pour ceux qui passent le concours en seconde ou en troisième ils effectuent leur formation générale ailleurs que dans un lycée. Selon Christian Nique, la formule de 1946 est un compromis entre la conception séminariale et professionnelle²²

La loi de 1947 classe les écoles normales en deux catégories, le type A qui scolarise les élèves recrutés après la seconde et le type B qui scolarise ceux recrutés après la troisième. Les élèves-maîtres en stage de formation professionnelle sont considérés comme fonctionnaires et perçoivent un traitement.

Gilles Laprévotte parle d'un « effondrement du modèle normal sacré »²³ en évoquant le régime de 1946. Le nouveau système est l'objet de nombreuses critiques L'obtention du

²² NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits*, op, cit, p 218

²³ LAPREVOTTE Gilles, *Splendeurs et misères de la formation des maîtres : Les écoles normales primaires en France (1789-1979)*, Presses universitaires de Lyon, 1984, p 115

baccalauréat favorise les « sorties » des élèves-maîtres vers un cursus d'études supérieures dans les facultés ou centre de formation des professeurs de collèges. Les écoles normales deviennent pour la partie générale des établissements de deuxième cycle et perdent ainsi leur spécificité. Les professeurs chargés de préparer au baccalauréat sont issus du circuit du secondaire que rien ne distingue de leurs collègues des lycées seul le directeur ou la directrice appartient comme ancien inspecteur au circuit du primaire. Il est chargé des cours de pédagogie générale, de législation et de morale professionnelle. Ces nouveaux professeurs ne sont pas des spécialistes de la pédagogie de l'école élémentaire. Pour Gilles Laprévôte « C'est une longue phase de déclin de l'institution normale qui s'achèvera en 1968. Marquée par un lent mouvement de va et vient entre deux modalités opposées du double cursus normal, elle aboutit à un double cursus successif curieusement dévoyé et à une préparation professionnelle exsangue. A son terme il n'y a plus qu'une institution sclérosée et chancelante qui a perdu jusqu'à sa fonction et ses finalités de formation que la tourmente de Mai 68 va emporter »²⁴.

3.1.2 Les écoles normales au temps du Baby-boom

Les écoles normales se trouvent confrontées aux exigences du recrutement et n'arrivent pas à fournir le nombre d'enseignants nécessaires pour répondre à la demande importante de scolarité. et le contexte du Baby-boom renforce les tensions existantes. Un recrutement massif parallèle à celui des écoles normales se met en place. Antoine Prost évoque un recrutement à géométrie variable et un système séquentiel : On recrute puis on forme, le concours donnant la légitimité. Le besoin de recrutement est soumis à trois variables : Le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants à remplacer et le taux d'encadrement envisagé par l'état. Dans les années soixante des recrutements importants sont effectués en dehors des concours par voie de remplacement et d'auxiliariat qui ne s'accompagnent pas souvent de formation²⁵.

Le corps enseignant du premier degré évolue dans la seconde partie du XX^e siècle et connaît une croissance massive qui débute dans les années 1952/1953 et se poursuit jusque dans les années 1980. Cette période se caractérise par une vague démographique qui entraîne une augmentation des besoins en écoles maternelles qui compense l'extinction des classes de fin d'étude. On note également une amélioration du taux d'encadrement et la montée en puissance des cours complémentaires puis des CEG qui requièrent plus d'instituteurs. Jusqu'à la fin des années soixante le recrutement par les écoles normales s'avère insuffisant. Le corps

²⁴ Ibid., p116

²⁵ PROST Antoine, *La formation des enseignants de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, 2014

enseignant du premier degré double en 35 ans de 1945 à 1980. Antoine Prost ²⁶ signale la difficulté de se faire une idée précise des recrutements par les écoles normales car trois types de concours sont proposés (en seconde, première et après baccalauréat) A la fin de la seconde guerre le recrutement est faible de 1950-1951 3656 candidats réussissent le concours, les effectifs augmentent pour atteindre 8000 de 1960 à 1968 ce qui reste insuffisant pour faire face à la demande. Les écoles primaires passent de 4112000 à 6083000 élèves entre 1950 et 1960. Une nouvelle hausse de 1967 à 1968 (6421000) fait suite à un palier de 1960 à 1967. Le nombre des normaliens diminue, certains s'orientent vers les centres PEGC.

Les écoles normales connaissent des tensions et parallèlement se créent des filières de recrutement dans l'urgence. Les réformes Berthoin et Foucher de 1963 et Haby de 1975 qui généralisent les études secondaires et prolongent la scolarité transforment le recrutement et la formation des maîtres. Différentes réformes sont tentées visant à la fois la hausse du niveau général en ouvrant sur l'université (préparation d'un DEUG) et répondant à la professionnalisation.

Entre 1951 et 1964 environ 150000 enseignants sont recrutés dont 80000 à 100000 en tant que suppléants et remplaçants. Un tiers du corps des instituteurs ne bénéficient d'aucune formation professionnelle. Le nombre d'instituteurs se dirigeant vers les cours complémentaires passe de 9000 en 1951 à 41000 en 1965, l'enseignement primaire se vide de son élite enseignante au profit du second degré. La préparation au baccalauréat fait double emploi avec les lycées et se révèle onéreuse pour de faibles effectifs. Un système de contournement du recrutement par les écoles normales se met en place, des bacheliers non qualifiés passent au bout de quelques années le certificat d'aptitude pédagogique et sont titularisés. En 1964 un instituteur sur trois n'est pas normalien et les meilleurs éléments du primaire sont aspirés vers les cours complémentaires et enseigneront dans les CEG. La formation préparée à l'école normale semble dépassée et ne correspond plus aux besoins massifs immédiats. Le primaire depuis les réformes Berthoin et Foucher n'est plus que le premier degré d'un cursus qui offre la possibilité d'études secondaires à ses élèves. De nouvelles priorités émergent, l'accent est mis sur les apprentissages fondamentaux, les méthodes actives et le développement des disciplines d'éveil. L'enseignement se veut plus intellectuel. Le Primaire est devenu une école préparatoire pour les études secondaires. Certaines écoles normales se lancent dans des projets de rénovation pédagogiques diffusant les méthodes actives, décloisonnant les disciplines et s'engageant dans l'utilisation de

²⁶ Ibid.

nouvelles technologies telles que l'audiovisuel. Toutefois la majorité des établissements conserve une structure traditionnelle, codifiée et hiérarchisée. Dans la presse spécialisée²⁷ des réformes sont demandées et une partie des acteurs de terrain remet en cause la préparation au baccalauréat qui est au détriment de la formation professionnelle qui devrait être rehaussée. Une autre préoccupation apparaît, l'énorme afflux de population scolaire a imposé le recrutement massif de remplaçants et ils se voient confier une classe sans formation, certains préféreraient que soit améliorée la formation de l'ensemble des enseignants plutôt que de se focaliser sur celle des normaliens qui font figure de « privilégiés ».

3.1.3 Le colloque d'Amiens un moment décisif pour le rapprochement des universités et des écoles normales

Les débats du milieu des années soixante demandent un rapprochement de l'université et des écoles normales dans le but d'assurer à la fois une solide formation théorique et une préparation professionnelle efficace.

Le colloque organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) s'ouvre le 15 mars 1968 à la cité scolaire d'Amiens. Il rassemble 600 participants issus de tous les milieux. L'université est présente pour ¼ des présents, l'administration des écoles normales est également bien représentée, peu d'instituteurs ont pu se déplacer (obligation de service), des journalistes assurent la couverture de l'évènement. Une importante documentation est distribuée aux participants. Un comité d'organisation se constitue au printemps 1967, il est présidé par André Lichnerowicz et comprend Louis Cros, Robert Mallet ainsi qu'André de Peretti. Divers groupes sont chargés de préparer le colloque pour faire avancer les travaux. Lors du colloque s'affrontent à la fois les défenseurs des écoles normales primaires, les partisans d'instituts universitaires de pédagogie et ceux qui souhaitent une formation au sein des universités. L'essentiel du travail fut la discussion des rapports des commissions, la commission chargée de la formation des maîtres s'était divisée en trois sous commissions. Une synthèse finale fut proposée à l'issue du colloque. L'accent sera mis sur plusieurs points résumés dans le point 5 de la déclaration finale. La nécessité de mettre fin à la division des deux corps est soulevée. La formation continue doit être mise en place et être liée à la formation initiale. Concernant la formation intellectuelle et professionnelle, une formation universitaire pour tous est souhaitée ainsi que deux années de formation professionnelle

²⁷ NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits*, op. cit. p.187 (cite un article de G. RUSTIN dans *L'Education* du 11 avril 1957, p. 4. Titres révélateurs des enjeux des débats : « De nouvelles écoles normales », « Faut-il brûler les écoles normales ? », « La défense des écoles normales »

comprenant un stage en responsabilité. Il est également demandé la création d'un centre universitaire de formation et de recherche dans chaque académie. L'objectif est de mettre fin à la division entre les deux corps primaire et secondaire, ainsi qu'à l'hétérogénéité des personnels qui se côtoient dans les établissements du secondaire dont les statuts, les obligations de services et les rémunérations diffèrent. Lors du colloque il est demandé l'identité de statut, de rémunération ainsi qu'une durée de formation identique de trois ans. Deux formes d'établissements universitaires sont proposées, et dans son rapport final le colloque demande l'expérimentation de trois formules :

Un premier cycle universitaire complété par les connaissances théoriques nécessaires à la polyvalence

Deux années universitaires associant des disciplines

Deux années de niveau universitaire dans des centres de formation et de recherche en éducation.

Ces projets impliquent la fin des écoles normales. La commission travaillant sur la formation initiale et permanente des instituteurs souligne l'importance des connaissances en psychopédagogie, de la maîtrise des outils de communication et de la réflexion sur les aspects spécifiques des didactiques des différentes disciplines. Les membres du colloque dénoncent aussi un modèle de formation pratique basée sur l'imitation d'un « maître chevronné » auprès duquel le futur enseignant apprend « les tours du métier ». Cette conception sépare les études théoriques de l'apprentissage pratique, la situation est artificielle et seul un stage en responsabilité permettra une véritable confrontation au métier. Il prend une place centrale dans le dispositif de formation et s'accompagne de cours théoriques en psychopédagogie, sociologie et didactologie. Il est prévu également de l'entourer de stages obligatoires dans des mouvements de jeunesse et d'éducation.

Dans son discours de clôture le ministre se dit résolu à mettre en place la formation continue, il envisage dans chaque académie un centre de formation, lieu de rencontre de tous les acteurs de l'éducation. Concernant l'universitarisation de la formation des maîtres, aucune déclaration ne sera faite. Diverses questions sont posées mais non tranchées lors de ces journées. Le système de formation des écoles normales se révèle dépassé avec ses trois années de préparation au baccalauréat et une seule année de formation professionnelle mais l'idée de les transformer en instituts universitaires de formation ne recueille pas de réel soutien.

Ces propositions seront mises de côté, l'urgence étant dans le règlement des conflits de mai et juin 1968 toutefois, certaines de ces recommandations seront prises en compte et le mouvement de rénovation de la formation des maîtres est enclenché.

Le colloque d'Amiens a réuni la majorité des acteurs des futures réformes et a posé la question d'une formation universitaire de tous les enseignants, il est dans ce sens un moment fondateur dans l'histoire de la formation des enseignants.

3.1.4 Les transformations de la formation : Mai 68 le vent des réformes dans les Ecoles Normales

Le nouveau ministre Edgar Faure dans une circulaire du 18 Octobre 1968 généralise la formation professionnelle en deux ans après le baccalauréat. Les programmes sont également revus et les normaliens doivent suivre deux heures de cours hebdomadaire dans une université, participer à des travaux pratiques en faculté ou recevoir des enseignements des enseignants du supérieur dans leur établissement. La circulaire du 6 juin 1969 reprend les principaux points du plan de rénovation lancé en 1963 par un inspecteur général et qui prévoyait l'entrée à l'école normale après le baccalauréat pour une formation professionnelle de deux années. Il est prévu un stage en situation de huit semaines au début de la seconde année, un stage pédagogique d'un mois à l'étranger. L'enseignement est recentré sur la pédagogie et les disciplines liées à l'éducation, l'accent est mis également sur la découverte des œuvres périscolaires et les problèmes du monde contemporain. Les normaliens doivent suivre un enseignement supérieur en linguistique et mathématiques (deux heures chacun), c'est le début de l'entrée de l'université dans la formation des maîtres. Le certificat de fin d'études normales (CFEN) s'appuie sur trois bilans semestriels pour les enseignements disciplinaires et le bilan du stage en situation. Il comprend également des épreuves terminales en français et mathématiques ainsi que pour les options choisies. L'enseignement universitaire est difficile à mettre en place dans certains lieux où sont implantées les écoles normales et avec l'accord de l'université à partir de 1970 ce sont des professeurs d'école normale qui assurent cet enseignement. Le stage long permet de mettre en place la formation continue pour les instituteurs titulaires et en mars 1972 un plan de formation accordant un crédit de 36 semaines de formation pour chaque enseignant voit le jour. La circulaire du 20 Juin 1972 propose des stages de six semaines pour la formation continue. La vie à l'intérieur de l'institution se trouve modifiée, les règles sont assouplies, les années soixante ont vu la transformation des mœurs la jeunesse qui peuple les écoles est plus exigeante et supporte moins l'ambiance claustrale, les élèves entrent plus âgés. La circulaire du 14 septembre 1970 précise que les élèves-maîtres pourront se marier sans autorisation. Peu à peu le concours de fin de troisième disparaît (1977) et le recrutement se passe à l'issue du baccalauréat, ils intègrent l'école normale pour suivre leur formation professionnelle (décret du 22 août 1978).

Les écoles normales s'orientent alors vers une formation mixte à la fois initiale et continue, recevant les instituteurs remplacés par les normaliens lors des stages longs.

Les écoles normales dans la tourmente de mai 1968

Nous avons retrouvé peu de traces de ces événements dans les ouvrages consacrés aux écoles normales, aucune archive concernant l'école normale de filles de l'Aube et un article de Denise Poisson « l'éveil des EN en mai 1968 »²⁸. Cet article relate l'engagement des normaliens et normaliennes de Tours dans le conflit. Dès le début les deux établissements entrent dans la contestation, les élèves garçons et filles se réunissent pour se pencher sur les problèmes et cherchent des solutions pour l'immédiat et l'avenir. Ils réclament une formation équivalente pour tous les enseignants dans le but de supprimer les différentes catégories et de donner la possibilité de changer d'orientation en cours de carrière. La formation permanente des maîtres est un autre souhait de même que le contact entre normaliens, maîtres d'application et professeurs. Ils envisagent une transformation de la vie scolaire, un travail d'équipe avec trois maîtres pour deux classes d'application.

Un autre point soulevé est la connaissance des différentes pédagogies avec des visites dans les classes les pratiquant. A Tours les normaliens réunissent les 25 et 26 mai 1968 un congrès académique. Ils rédigent pour l'occasion un projet abordant plusieurs points de la formation :

- La démocratisation de l'enseignement secondaire qui doit aboutir à la suppression des trois années de préparation au baccalauréat au sein des écoles normales
- Un concours d'entrée consistant en un entretien avec un jury sur des sujets au choix du candidat
- Une formation pédagogique conçue en alternance entre théorie et pratique, entre observations sur le terrain et informations sous forme de débats.
- Une évaluation progressive étayée par des appréciations données à la fin de chaque année par une commission, composée d'élèves et de professeurs sur la base d'un dossier représentatif du travail personnel de chaque élève et suivi d'un entretien.
- Une deuxième année de formation professionnelle avec un stage en responsabilité de trois mois.

Ils refusent de passer le CFEN²⁹. Les normaliens de Tours préparent un congrès national pour les 4 et 5 juin, ils invitent à participer tous les professeurs, directeurs, maîtres d'application,

²⁸ Revue *L'Éducateur* n°1 - année 1968-1969

²⁹ Certificat Fin d'Études Normales

instituteurs en tant qu'auditeurs libres. Les projets des différentes écoles normales se trouvent noyés dans les luttes de tendances et joutes entre professeurs. Le manque d'organisation des normaliens tient en partie à leur manque d'expérience résultat du système de formation reçu à l'école normale où pendant quatre années ils ont été habitués à recevoir passivement les enseignements sans prendre d'initiatives.

Lors de ce congrès, ils revendiquent le droit de se tromper, une plus grande responsabilisation. Ils aspirent à vivre leurs expériences professionnelles et à participer plus activement à leur scolarité en maintenant un contact avec la réalité du monde.

Pour la première fois depuis leur création chaque école normale prend conscience de l'existence des autres établissements rompant ainsi avec leur isolement, et également de la nécessité de leur union. Les normaliens rejettent une formation professionnelle basée sur le modèle à imiter et réclament la confrontation de leurs diverses expériences qu'il s'agisse d'échecs ou de réussites.

A période de mai 1968 a permis un éveil des écoles normales, plusieurs propositions seront reprises dans les plans de formation de 1969

4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE UNE ALTERNANCE ENTRE THEORIE ET PRATIQUE

La question de l'articulation, entre les connaissances théoriques reçues à l'Ecole Normale et la formation pratique indispensable au métier d'instituteur, s'est posée tout au long de l'histoire et de l'évolution de l'institution.

Dès 1794, l'échec de la première école normale était dû à la non adéquation entre les enseignements théoriques, dispensés par des savants et leur transposition et adaptation aux futurs maîtres. Sous Guizot, même si la question de la transmission du savoir était prise en considération, la formation théorique gardait la première place et dirigeait la pratique.

A l'époque de l'Empire, l'apprentissage par l'action imitative semblait suffisant et moins risqué. C'est à partir de 1881, que le problème du lien entre théorie et pratique commence réellement à poindre. Le programme de l'enseignement normal comporte trois éléments, la culture générale, la culture spécialisée et l'enseignement pédagogique. L'élargissement des programmes fait, toutefois, oublier la finalité professionnelle de l'établissement. En 1905, la refonte de la scolarité est justifiée par l'autorité ministérielle par le fait que "la fonction essentielle des écoles normales consiste moins à préparer des brevetés qu'à former par une culture spéciale les futurs éducateurs de la démocratie".

Les programmes sont élagués, les heures de cours magistraux réduites au profit de celles consacrées au travail et à la réflexion personnelle. Formation générale et professionnelle sont dissociées, la culture professionnelle se réalise en liaison directe avec les écoles annexes.

En 1920, la formule de 1881 resurgit dans l'espoir de "rendre aux écoles normales le sentiment net de leur rôle spécial" (arrêté du 18 août 1920). La formation professionnelle est réintroduite dès la première année.

D'autre part, la question des stages pédagogiques et de leur place dans l'année devient problématique. S'ils sont situés en fin de cursus, on reproche de scinder la formation en deux parties distinctes, s'ils se trouvent en début de cursus, alors c'est leur aspect trop fragmentaire, leur manque de suivi et de cohésion dans un projet global qui est avancé.

Louis Goubet³⁰ attire l'attention sur le comportement des normaliens lors de leurs stages pratiques "bien des élèves-maîtres et des meilleurs se montrent-ils chez nous, inférieurs à ce qu'on peut attendre d'eux".

Il dénonce les normaliens de première année "qui ne sont qu'observateurs", ceux de deuxième année "qui ne peuvent encore quitter leurs écoles pour se tourner vers leurs élèves et dont la

³⁰ Texte officiel des écoles d'application, Paris INRP, 1946

voix ne peut encore perdre un ton timide, distant ou affecté" mais surtout ceux de troisième année "dont beaucoup ne se soucient pas de tenir une classe attentive, d'éveiller et de guider la pensée enfantine". C'est parce qu'ils n'ont pas pris conscience de leur rentable mission éducative, faire la classe est pour eux une "corvée" et leur esprit est plus préoccupé par les cours théoriques à l'école normale.

Les modèles de formation de 1905 et 1920 sont pour le premier, basés sur la succession et la séparation des apprentissages et pour le second sur la nécessité d'une immersion dans le milieu professionnel qui reste superficielle et de moindre importance comparée à celle des cours dispensés à l'école normale.

Les modifications introduites dans le corps des formateurs des futurs enseignants vont accentuer cet antagonisme entre praticiens et théoriciens. Jusqu'en 1939, les professeurs d'école normale appartiennent à l'ordre du primaire, formés dans les écoles primaires supérieures de Fontenay et St Cloud. Pour la plupart, ils étaient d'anciens normaliens.

Le texte du journal officiel du 5 septembre 1941, précise les modalités de réorganisation des Ecoles Normales Supérieures, elles formeront les futurs enseignants des instituts de formation professionnelle. Le décret du 19 février 1945 reprend cette idée, Fontenay et St Cloud ne prépareront plus que des professeurs certifiés ou agrégés du second degré.

Les formateurs des écoles normales primaires sont désormais issus d'un corps distinct de celui des instituteurs. En 1957, G. Rustin directeur d'Ecole Normale., regrette l'absence de spécificité des nouveaux enseignants des écoles normales: "Si incontestablement, la préparation du baccalauréat à l'école normale est encore un peu différente de la préparation au lycée et si un effort est fait pour donner en même temps aux élèves-maîtres le sens de leur futur métier, c'est que provisoirement, il existe encore quelques professeurs rescapés des écoles normales de l'avant guerre"³¹.

La secondarisation des écoles normales (introduction des professeurs du second degré, méconnaissant les problèmes pédagogiques de l'école élémentaire, préparation du baccalauréat et perte de la spécificité professionnelle) engendre une rupture avec les formateurs de terrain, les maîtres d'application.

Le 18 mai 1961, un projet de rapport, émis par la commission des affaires culturelles familiales et sociales, sur une proposition de loi de messieurs Brice, Becker et Perrin repose la question de l'organisation de la formation professionnelle dans les écoles normales.

³¹ RUSTIN Georges, "L'élève-maître à l'école normale" in *L'Education Nationale*, 3, 1957 p 4-7

En préambule, se pose la difficulté de faire évoluer les écoles normales. "Les écoles normales apparaissent comme des citadelles intouchables, tout change autour d'elles, elles seules demeurent immuables".

L'analyse de la situation met en évidence le fait que les écoles normales ne remplissent plus leur mission au niveau du recrutement et n'arrivent plus à combler le déficit en instituteurs. Ce projet vise à transformer ces établissements en véritables lieux de formation professionnelle, fonction essentielle des écoles normales en leur faisant abandonner la préparation au baccalauréat permettant ainsi de doubler le temps de professionnalisation et la capacité d'accueil

4.1 Les maîtres d'application et les écoles annexes

Il nous a semblé judicieux de retracer rapidement l'évolution de la profession de maître d'application, de mesurer quels rapports ils entretiennent avec l'école normale et l'influence que cette institution pouvait avoir sur eux.

Choisis sur des critères méritocratiques, ils transmettent le métier selon la pédagogie du modèle à imiter.

Modèle conforme aux aspirations de l'Institution qui reste souveraine sur la formation pratique en mettant les instituteurs formateurs sous sa tutelle.

Le directeur ou la directrice de l'école normale contribue à renforcer cette dépendance, ils sont associés au choix des maîtres et surtout sont chargés de s'assurer de leurs compétences en les inspectant.

4.2 Les classes annexes et d'application

Le texte relatif aux instructions officielles du 2 Octobre 1946 précise que les directeurs et directrices d'écoles normales ont à résoudre un double problème relatif aux classes d'application où se déroulent les stages, d'une part, le choix des maîtres qualifiés pour l'initiation des stagiaires au métier d'instituteur, et d'autre part, celui du choix du siège des classes d'application. Dans ce texte est évoqué l'opportunité de réunir les maîtres formateurs dans des écoles aussi rapprochées que possible des écoles normales, leur ensemble constituant la circonscription d'inspection du directeur ou de la directrice.

Toutefois il est clairement énoncé que "dans un premier temps l'exigence de la valeur des maîtres prime sur celle de la situation géographique".

C'est aux inspecteurs d'académie qu'il appartient de déclarer "classes d'application, les classes vacantes et d'y appeler des maîtres qualifiés déjà chargés (ou non) d'une tutelle pédagogique.

Les nominations dans ces classes s'effectuent uniquement au choix et hors barème.

4.3 Les maîtres des écoles annexes et d'application

Leur cadre d'exercice est défini dans le décret du 29 novembre 1948. Les futurs instituteurs s'exercent dans trois lieux à la pratique de l'enseignement, dans les écoles annexes, dans les écoles d'application situées dans le voisinage des Ecoles Normales, et dans les écoles et classes d'application réparties dans le département. Les premières sont des écoles annexes à l'école normale, créées sur décision du Ministre et sur proposition du Recteur après avis du Conseil Général et placées sous la responsabilité des directeurs d'école normale. Les professeurs participent à la direction des exercices pratiques.

La circulaire du 24 février 1949 précise que ces classes installées dans les bâtiments de l'école normale "vont devenir très rapidement des centres permanents d'expériences psychopédagogiques."

Les secondes sont également désignées par le Ministre sur proposition du Recteur après avis de l'Inspecteur d'Académie et du Conseil Municipal. Les troisièmes fonctionnent temporairement et sont désignées chaque année par l'Inspecteur d'Académie après avis des directeurs et directrices d'école normale.

Le statut des maîtres d'application est abordé pour la première fois avec la circulaire du 7 mars 1946. Leurs modalités de contrôle et de recrutement y sont définies.

Avant cette date, les textes réglementaires étaient principalement centrés sur le statut des directeurs et directrices de ces écoles.

Cette circulaire notifie, que ces enseignants doivent avoir au moins cinq années de services effectifs et être âgés de 25 ans, qu'ils seront nommés sur proposition de l'Inspecteur d'Académie et qu'ils seront recrutés en fonction de leur valeur professionnelle.

"Ces maîtres doivent être d'excellents éducateurs, il faudra tenir compte d'abord de la valeur professionnelle des candidats. Les considérations d'ancienneté de service, de charge de famille n'interviendront que pour une discrimination entre postulants de même valeur technique. L'importance de celle-ci est telle, que la classe d'application ne doit pas être considérée comme attachée à une école mais à un maître dont elle peut suivre les mutations tant qu'il donne toute satisfaction dans la conduite des stages".

C'est avant tout l'expérience qui détermine le choix de ces formateurs, l'essentiel de leur tâche est d'accueillir les élèves maîtres qui s'entraîneront au cours de stages à la pratique de la classe et de l'enseignement sous la responsabilité du personnel de l'école normale. Les directeurs sont désignés pour donner les directives utiles relatives aux stages et sont chargés d'inspecter les maîtres des classes d'application. L'école normale est l'instance de conception et de

contrôle de la formation pratique s'assurant ainsi l'application de ses normes et modèles pédagogiques.

Les maîtres d'application choisis sur des critères méritocratiques s'attacheront à appliquer et transmettre des modèles fidèles à ceux dispensés par l'Institution envers laquelle ils développent des sentiments de reconnaissance et d'allégeance.

Les textes insistent sur le soin à apporter dans le choix des maîtres appelés à exercer ce rôle de formateur. Ils sont tenus d'associer les élèves-maîtres à leur enseignement par des "leçons d'essai" et des "leçons modèles".

Ils sont considérés comme des "modèles" professionnels" susceptibles d'être imités

C'est le rôle de modèle que confirme la circulaire du 24 février 1945.

"Les classes des écoles annexes et d'application seront confiées à de très bons maîtres qui pourront recevoir les élèves-maîtres en stage et qui seront chargés, sous la direction des professeurs d'école normale, de faire des expériences. Ils ne devront pas ménager leurs efforts pour faire partager aux normaliens leur souci constant de mieux connaître l'âme enfantine et de perfectionner leur méthode d'enseignement et d'éducation".

Le recrutement de tels maîtres semble difficile. Les classes d'application sont désertées au profit des cours complémentaires. Plusieurs journaux syndicaux, "L'Ecole libératrice" ou les "Ecoles Publiques" se font l'écho des revendications. Une directrice d'école annexe, S. Brunet, dénonce, dans un article, le découpage des stages tel qu'il est conçu en 1957, ainsi que la charge de travail qui incombe aux maîtresses de son école.

Les enseignants manquent de temps pour boucler le programme, ils sont obligés de "reprenre les classes en main", de corriger, rectifier les maladroites des jeunes débutants.

De plus s'ajoutent les heures de préparation de recherche de documents, le travail de guidage et de conseils et les leçons modèles ou d'essai.³²

La fonction était indemnisée sous la forme d'une rémunération identique à celle des instituteurs des cours complémentaires mais le problème porte surtout sur la disponibilité.

Le 27 octobre 1960, une circulaire définit une nouvelle fonction: les conseillers pédagogiques auprès des instituteurs remplaçants. Ils sont déchargés de classe et ont pour tâche d'aider les jeunes instituteurs nommés sans formation. Les critères de recrutement sont identiques à ceux des maîtres d'application.

³²BRUNET S, "Les difficultés de la direction, école primaire annexe et d'application de Poitiers une parmi tant d'autres : organisation et fonctionnement in, *Les Ecoles Publiques*, 4 Février 1957

Le texte souligne la préférence à accorder aux maîtres d'application dans l'attribution des postes de conseillers pédagogiques "il importe qu'il se soit déjà distingué par sa valeur professionnelle et son aptitude à guider les débutants".

Son rôle consiste à vérifier l'organisation matérielle et pédagogique de la classe, d'assister aux leçons, de contrôler le travail effectué (correction des cahiers, préparations). Il peut prendre la classe, conseiller le jeune collègue lors d'un entretien. Outre les qualités professionnelles, le conseiller doit faire preuve de capacités relationnelles, "affabilité", "tact" afin d'assurer son efficacité de manière indiscutable.

Ils ont également la charge de la partie pratique des journées de formation pédagogique.

Ces textes, s'ils sont novateurs par les initiatives laissées aux conseillers pédagogiques dans l'organisation de leur tâche de formateur, privilégient toutefois la pédagogie du modèle même si ces modèles se diversifient.³³

Etre un bon formateur, c'est avant tout être un bon professionnel. Jusqu'en 1962, il n'est pas question de satisfaire à un examen attestant des compétences requises.

Les maîtres d'application étaient nommés par le Recteur sur proposition de l'Inspecteur d'Académie, qui choisissait conjointement avec les directeurs et directrices d'Ecole Normale sur une liste d'Aptitude. Ils occupaient la fonction tant qu'ils donnaient satisfaction dans la conduite des stages.

En 1946, L. Goubet évoquait l'éventualité d'un diplôme spécifique pour les maîtres d'application, pour inciter les meilleurs instituteurs à postuler. "leur compétence, leur savoir et leur savoir faire devraient être sanctionnés par un diplôme, un titre, un traitement".

En 1962, le CAEAA (Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et écoles d'application) est institué par le décret du 10 juillet, l'organisation et la mise en œuvre sont décrites dans l'arrêté du 30 septembre.

"Il est institué un Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et les classes d'application qui sera exigé de tout candidat à la fonction de maître fixe ou itinérant d'école annexe ou de maître de classe d'application".³⁴

Les instituteurs sont soumis à des critères d'âge et d'ancienneté inchangés. Ils doivent se présenter à une épreuve pratique d'admissibilité et à un groupe d'épreuves d'admission.

L'épreuve d'admissibilité porte sur la pratique. Le postulant fait classe avec ses propres élèves devant un jury composé de neuf membres désignés par l'Inspecteur d'Académie, président du

³³ Le conseiller peut réunir plusieurs remplaçants et les emmener dans une classe tenue soit par un "élève-maître" à des fins de démonstration, soit dans une classe tenue par un remplaçant.

³⁴.GOUBET Louis "Les textes officiels des écoles d'application", Paris, INRP 1946

Jury ou son représentant et comprend l'Inspecteur d'Académie ou son délégué, un directeur d'école normale, un Inspecteur Départemental de la circonscription du candidat, un professeur d'école normale, un directeur ou maître permanent d'école annexe ou d'application.

Cette épreuve d'une durée d'une heure trente comporte des leçons choisies par le président du jury dans l'emploi du temps de la journée, et portent sur les disciplines de base (Français ou mathématiques).

Le candidat devra répondre à trois questions après une préparation d'une demi-heure. Il devra commenter et justifier ses méthodes et montrer l'étendue de ses connaissances.

Une note inférieure à 15 est éliminatoire. Les épreuves d'admission sont constituées d'une épreuve pratique au cours de laquelle le postulant effectue la critique d'une leçon réalisée par un élève-maître ou un instituteur remplaçant. Il doit analyser la leçon qui aura été vue et faire preuve de sa capacité à élaborer une critique constructive. Il rend compte, de ses observations et conseils donnés au débutant, dans un rapport écrit d'une vingtaine de lignes, il dispose d'une heure de préparation.

La dernière épreuve est un devoir écrit sur un sujet simple prouvant ses connaissances en psychologie de l'enfant et pédagogie générale.

Cet examen certifie les connaissances et compétences du maître d'application sur le plan professionnel. Aucune formation spécifique n'est prévue dans les textes, le diplôme obtenu, ils sont jugés aptes à transmettre leur profession.

La circulaire du 13 décembre 1976 désigne les maîtres exerçant dans les écoles annexes et d'application comme des conseillers pédagogiques auprès de l'école normale (CPEN). Les fonctions sont redéfinies, leur action doit s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique, élaborée par une équipe de formateurs, ce qui nécessite une concertation entre les différents personnels qui interviennent sur la formation professionnelle et amènent à intégrer les maîtres formateurs dans l'équipe de l'école normale. Ce qui tend à réduire la tutelle hiérarchique des professeurs. De plus, ils sont associés aux tâches d'animation des élèves-maîtres en formation initiale et des instituteurs en formation continue et ils participent aux actions de recherche pédagogique menées dans les écoles normales.

Leur fonction évolue, il ne s'agit plus simplement de faire preuve de compétence dans la pratique de la classe, comme d'excellents techniciens, mais de posséder de solides connaissances pédagogiques permettant l'auto-analyse afin de favoriser la construction de la personnalité des futurs éducateurs. On ne leur demande plus uniquement de servir de modèle.

4.4 Les conceptions pédagogiques à l'école primaire

Les conceptions pédagogiques de l'école primaire sont étroitement liées aux enseignements dispensés dans les écoles normales, former les futurs enseignants c'est dans un premier temps les faire adhérer à ces modèles. Nous en retraçons brièvement les grandes lignes.

De Jules Ferry à la Ve république

La pédagogie dispensée dans les écoles normales primaire est le reflet de celle appliquée dans les écoles il nous a semblé utile de retracer rapidement son évolution

De Jules Ferry à la Ve République les réformes sont peu nombreuses et ne remettent pas en question l'ensemble de l'enseignement. Chaque nouveau programme réfère aux précédents, l'enseignement primaire combine progression et répétition, il est avant tout utilitaire et éducatif. Au XXe siècle, une évolution se dessine avec l'accroissement du nombre d'enfants qui poursuivent leurs études dans l'enseignement primaire supérieur.

La doctrine de l'enseignement primaire repose sur la méthode intuitive, partir d'objets concrets les faire voir et toucher, dégager des évidences et remonter à la comparaison et à la généralisation. La leçon de choses illustre parfaitement cette démarche.

L'évolution pédagogique est très limitée, la lourdeur des programmes et l'ignorance des capacités intellectuelles des enfants selon leur classe d'âge conduisent les enseignants à mettre en place des mécanismes et des automatismes

L'école élémentaire reste dominée par l'objectif de former des adultes pour un type de société alors que l'école maternelle voit l'éclosion des pédagogies nouvelles.

Le tournant pédagogique de 1969³⁵

L'organisation pédagogique de l'école primaire est modifiée par l'arrêté du 7 Aout 1969 et la circulaire du 2 septembre 1969. La durée hebdomadaire de classe est ramenée de « 30 à 27 heures pour les élèves et les trois heures libérées le samedi après-midi doivent servir à la formation des enseignants.

Les enseignements sont répartis dans trois domaines c'est la mise en place du « tiers temps pédagogique ». On distingue les matières fondamentales, mathématiques et français pour 15heures, l'éducation physique pour 6 heures et les disciplines d'éveil pour 6 heures

³⁵ KAHN Pierre, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? » *Le Télémaque*, 34, (2), 2008, pp 43-58

distinction entre les disciplines à dominante intellectuelle, histoire, géographie et sciences et celles à dominante artistique, musique et arts plastiques.

La référence à l'éveil indique un changement de l'orientation pédagogique qui se trouvera affirmée par la publication de nouvelles instructions officielles en 1977. Le décret du 7 août marque une rupture avec les normes traditionnelles de la pédagogie datant de l'école de la Troisième République.

La proclamation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans a changé les finalités de l'école élémentaire devenue pour tous une préparation à la poursuite d'études secondaires et non plus une entrée dans la vie active.

Les apprentissages peuvent être différés et les enseignants doivent prendre le temps d'éveiller l'enfant, cultiver ses aptitudes plutôt que de transmettre des connaissances. L'accent est mis sur l'acquisition de méthodes et de démarches propices à apprendre. Les méthodes actives sont conseillées au référentiel livresque on préfère les expériences issues de la vie. La valeur des méthodes issues de l'Education Nouvelle est officiellement reconnue.

Le plan Langevin-Wallon recommandait déjà le recours aux méthodes actives et un certain nombre des thèmes centraux des propositions de la sous-commission de 1969 se trouvait déjà dans les discours des réformateurs de l'après-guerre tel Gustave Monod directeur du second degré depuis 1945. Le primat de la dimension éducative de l'enseignement et non sa réduction à une simple transmission de savoirs, la nécessité du travail en équipe, la rupture avec le cloisonnement disciplinaire, la promotion d'une culture scolaire et de la sensibilité artistique ainsi que celle de l'étude du milieu naturel, social et humain sont autant d'idées novatrices pour une réforme de l'enseignement.

La rénovation pédagogique par les méthodes actives sera défendue par l'action de Roger Gal directeur de la recherche pédagogique de l'Institut pédagogique national à partir de 1951. Louis Legrand, successeur de Roger Gal poursuivra son action, affirmant les vertus de la pédagogie de la découverte partant des questions des élèves et de leur curiosité naturelle.

Les principales propositions de la sous-commission de 1969 (Propositions pour une rénovation de l'enseignement préscolaire et élémentaire)³⁶ s'inscrivent dans une histoire intellectuelle des mouvements pédagogiques issus de l'Education Nouvelle et également dans une histoire institutionnelle par la présence de partisans convaincus des méthodes actives occupant des postes importants au ministère qui vont permettre d'influencer les orientations

³⁶ Cité par KAHN Pierre, (2008). « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, 34, (2), 2008, pp 43-58

pédagogiques. Le rôle de l'IPN³⁷ dans le processus d'institutionnalisation de la rénovation pédagogique dans les années 1950-1960 est majeur, c'est lui qui a organisé la vaste expérimentation qui a servi de support à la commission Rouchette³⁸. C'est encore lui qui a piloté les premières expérimentations liées au tiers-temps.

Toutefois les textes officiels du primaire restent imperméables à cette effervescence réformatrice. La circulaire du 20 Août 1945 évoque l'enseignement primaire pour rappeler qu'il doit être consacré à l'acquisition des mécanismes fondamentaux. La circulaire de rentrée du 18 Juillet 1945 précise qu'il n'est ni utile ni souhaitable de bouleverser l'enseignement primaire .et qu'il faut se consacrer à l'acquisition des techniques de base, lecture et écriture en langue maternelle et calcul. Toutefois il est prévu des activités dirigées à raison de 2h15 par semaine (CP) et 1h pour le reste des classes, consacrées à des exercices individuels et collectifs adaptés aux goûts des élèves. L'organisation du travail en équipe est recommandée pour cette occasion. Les instituteurs gagnés aux méthodes actives peuvent de référer à cet élément du programme pour enseigner selon leurs convictions pédagogiques.

Les IO de 1945 mettent l'accent sur l'observation, recul par rapport aux IO de 1923 qui associaient l'expérience à l'observation. Et qui recommandaient de passer à un enseignement par l'action. En 1945 le recentrement de l'école primaire sur les fondamentaux illustre la volonté de la réduire à la maîtrise des savoirs procéduraux au détriment des autres disciplines et de sa vocation éducative. Il semble que l'enseignement primaire au fur et à mesure qu'il perd de son autonomie pour s'intégrer à un système plus vaste, se fixe des objectifs de plus en plus limités³⁹. Il est également justifié par la démocratisation du secondaire car il vise à la fois à donner une formation satisfaisante aux élèves qui entrent dans une classe de fin d'étude et à donner aux enfants qui entrent dans une classe de sixième les moyens de suivre l'enseignement de cette classe. Les enseignants du primaire sont appelés à porter leur attention sur la nouvelle conception qu'ils devront se faire de leur rôle vis-à-vis des enfants destinés à poursuivre un enseignement long. Dans le cadre de la réforme de l'enseignement c'est aux instituteurs qu'il revient de préparer la continuité des deux ordres d'enseignement.

³⁷ l'Institut Pédagogique National

³⁸ En 1971, la commission Rouchette, du nom de l'inspecteur général qui pilotait les travaux, va chercher à comprendre comment adapter les savoirs à enseigner aux nouveaux publics. La commission remet en cause la « pédagogie traditionnelle » qui ne peut répondre à la démocratisation en proposant le redoublement aux difficultés des élèves des milieux populaires. Le plan Rouchette fait des hypothèses concrètes sur la lecture : nécessité d'apprentissages premiers sur 3 ans (cycle), condamnation du redoublement précoce au CP, articulation parler/lire/écrire , travail sur le sens et le code (combinatoire), étayage culturel par le maître, pour les aider à parler la langue de l'école, rôle respectifs de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix et présence de bibliothèques de classe, accès à la littérature.

³⁹CHOBAUX Jacqueline, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, vol. VIII, n° spécial, 1967, p. 44

La circulaire du 19 octobre 1960 réaffirme l'importance des apprentissages fondamentaux ainsi que le rôle capital de la mémoire dans les apprentissages.

Les conférences pédagogiques de 1950-1960 font écho aux IO. Les inspecteurs primaires sont les relais entre l'administration et les instituteurs, ils insistent lors de ces conférences sur l'enseignement qui doit être intuitif et concret. Un enseignement est actif quand il fait observer les élèves. En règle générale les instituteurs restent fidèles aux méthodes et procédés traditionnels. Les maîtres rencontrent peu d'encouragements explicites de la part de leur hiérarchie pour utiliser les méthodes issues de la rénovation pédagogique. Au milieu des années 1950 le monde du primaire semble en phase avec les Instructions qui le régissent. Dans les années 1960 les conférences pédagogiques font apparaître une division des enseignants devant l'injonction d'une réhabilitation du par cœur et de la mémoire. . La transformation progressive des conceptions éducatives dans le sens d'un plus grand libéralisme a joué un rôle dans la rénovation pédagogique ainsi que la réforme Berthoin de la politique de démocratisation rendant effective pour tous, l'entrée en sixième. La réforme de 1969 du tiers-temps pédagogique permet de rompre avec la tradition d'un enseignement concret dispensé à des élèves qui pour la plupart étaient destinés à terminer leurs études à la fin de la scolarité obligatoire.

Les enjeux du pré-recrutement

On appelle pré-recrutement l'ensemble des dispositifs institutionnels qui permet aux candidats de se présenter à un recrutement ou qui les prépare à l'obtention d'une délégation de stagiaire en vue d'une titularisation.

Une première forme de pré-recrutement apparaît dès le début du 19^e siècle avec l'ouverture d'écoles normales ayant une visée de formation pour des personnes pouvant éventuellement se présenter à des recrutements. L'ordonnance du 29 février 1816 rend obligatoire la possession d'un brevet de capacité pour enseigner en primaire : la préparation de l'examen du brevet, habilitation pour l'enseignement primaire, va être un des objectifs essentiels des écoles normales naissantes que le régime encouragera à partir de 1828.

Le règlement du 14 décembre 1832 va unifier le système. Une nouvelle étape est alors franchie dans le développement du pré-recrutement: le règlement institue au sein de chaque établissement une commission de surveillance, dont les membres sont nommés sur présentation du préfet et du recteur, qui détermine, chaque année, le nombre des élèves-maîtres à recevoir en fonction des besoins présumés de l'instruction primaire du département. Le pré-recrutement vise alors une gestion prévisionnelle des postes à pourvoir.

Une autre fonction du pré-recrutement, affirmée par la loi Guizot du 22 juin 1833 est le contrôle idéologique des candidats. Un comité communal donne son avis au conseil municipal sur les différents candidats au poste d'instituteur de l'école publique. Cette fonction de surveillance et de tri s'exerce à l'entrée de l'école normale

Le pré-recrutement concerne également la socialisation professionnelle des futurs maîtres. C'est un moyen privilégié pour mettre en place « une formation qui influence les esprits par l'habitude de l'ordre et de la discipline » dans les écoles normales. Cette socialisation s'appuie sur trois éléments : un pré-recrutement jeune, l'importance accordée à l'instruction morale et religieuse durant la formation et l'internat rendu obligatoire en 1834, qui donne aux écoles normales de l'époque un style monacal.

Ce contrôle de la socialisation professionnelle s'imposera jusqu'à la seconde moitié du 20^e siècle, avec des formes diverses ; ainsi le décret du 6 juin 1946 précise qu'« aucun élève ne peut être admis ou maintenu dans une école normale s'il est marié »

Avec la 3^e République, les départements sont dans l'obligation d'entretenir des écoles normales (loi du 9 août 1879) : elles seules ont pour mission d'assurer le pré-recrutement des instituteurs et des institutrices communaux (art.113).

Le niveau d'entrée est renforcé, la formation générale vise le niveau du brevet supérieur, la formation professionnelle est développée. Le filtrage à l'entrée est maintenu (enquête par les inspecteurs primaires « sur les antécédents et la conduite du candidat »). La règle est l'internat (décret du 29 juillet 1881) mais le régime intérieur est assoupli et l'on ne peut plus parler de régime monacal ; l'âge d'entrée est fixé entre 15 et 18 ans ; la formation de citoyens républicains est centrale et se substitue à l'instruction religieuse imposée par les régimes précédents. La 3^e République place les écoles normales sous l'autorité unique du recteur qui contrôle l'ensemble des étapes du pré-recrutement, du recrutement mais aussi les personnels chargés de leur mise en œuvre.

Habilitation à enseigner

Cette habilitation préalable au recrutement comporte un certain nombre d'éléments de nature diverse : un contrôle de la moralité des candidats (certificat de bonne vie et moeurs, absence de condamnation), une qualification attestant d'un niveau de formation générale et de la maîtrise des savoirs de l'enseignement primaire (diplômes de capacité), une certification d'aptitude pédagogique, obligatoire à partir de 1886 (loi du 30 octobre, dite loi Goblet).

La III^e République engage également une politique de hausse de la qualification exigée pour être autorisé à enseigner dans le primaire: le brevet élémentaire⁴⁰ est désormais requis dès l'entrée à l'école normale (décret du 18 janvier 1887), l'examen porte sur le programme du Cours supérieur de l'école primaire élémentaire et les élèves-maîtres sont tenus de se présenter aux épreuves du brevet supérieur (sans nécessairement l'obtenir).

La loi du 30 juin 1923 stipule que nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'est pourvu du brevet supérieur et celle du 30 décembre 1932 rend obligatoire l'obtention de ce brevet supérieur à la fin de la période de pré-recrutement, qualification nécessaire pour être autorisé à enseigner.

Sous le régime de Vichy, après la suppression des écoles normales (loi du 18 septembre 1940), le baccalauréat devient effectivement le diplôme académique nécessaire et suffisant pour exercer dans l'enseignement primaire mais le pré-recrutement se fait en amont du baccalauréat.

La quatrième République entérine ce changement : dès 1946 le baccalauréat devient la qualification de référence pour les instituteurs mais il se prépare la plupart du temps dans les écoles normales départementales afin de préserver le cadre de la socialisation professionnelle spécifique au premier degré.

A partir de la fin des années 1970, les mesures se succèdent:

- l'arrêté du 13 juillet 1979 organise le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) mention « enseignement du premier degré » qui ne permet pas la poursuite d'études supérieures au niveau licence. Cette création marque le retour à un diplôme spécifique, séparé il s'agit du maintien d'une spécificité du monde primaire.
- l'arrêté du 15 juin 1982 établit pour la période 1982-84 « une dominante dans un Deug Pluridisciplinaires ». Ce DEUG spécifique est abandonné en 1984 : les élèves maîtres passent le Deug de leur choix (promotion 84-87).
- Le décret du 14 mars 1986 (Chevènement) organise le pré-recrutement au niveau du DEUG, en amont d'une formation professionnelle de deux ans.
- La loi du 10 juillet 1989 prévoit, à partir de 1991, un recrutement à « bac + 3 », suivi d'une année de formation professionnelle en IUFM (institut universitaire de formation des Maîtres).

⁴⁰ Le brevet élémentaire est, en termes de qualification académique, à la fois condition nécessaire de pré-recrutement et condition suffisante pour l'exercice professionnelle en école élémentaire (public ou privé, loi du 16 juin 1881)

Les procédures de pré-recrutement

Les épreuves de pré-recrutement se font pendant le premier tiers du 19^e siècle sur examen ou concours avec des procédures variables selon les écoles normales, en l'absence de réglementation nationale. Le règlement des écoles normales du 14 décembre 1832 instaure un concours d'entrée : ce sera la règle durant les 19^e et 20^e siècles. Le niveau de difficulté, la nature des programmes et des épreuves varient bien entendu selon les périodes. A l'issue des épreuves, un classement par ordre de mérite est proposé à l'autorité de tutelle qui publie une liste définitive.

Le règlement des écoles normales du 24 mars 1851 fait exception sur cette continuité le concours est remplacé par une enquête approfondie. Mais face aux limites de ce système dès 1854 l'enquête de moralité est suivie d'une vérification du niveau de connaissances des candidats. Le nouveau règlement des écoles normales du 2 juillet 1866 rétablit un concours de pré-recrutement portant sur un nombre de disciplines élargi (arrêté 31 décembre 1867). Cette modalité perdure jusqu'à la fin des écoles normales.

Le pré-recrutement : la construction d'une culture spécifique

C'est la diffusion d'une culture « primaire » inculquée dès le pré-recrutement qui selon les époques consiste à enfermer les élèves-maîtres dans un monde coupé des réalités du terrain professionnel et de la vie sociale favoriseraient la diffusion des idées pacifistes et socialistes.

Cette culture spécifique se maintient jusqu'au gouvernement de Vichy. A partir de 1941, les élèves-maîtres préparent le baccalauréat dans les lycées et non plus le brevet supérieur. Lors du rétablissement des écoles normales à la Libération, les normaliens continuent à préparer le baccalauréat mais à l'intérieur de l'école normale qui se transforme en petits lycées, pour des élèves de milieux populaires sortant des cours complémentaires. L'internat et la séparation d'avec les autres élèves du secondaire sont maintenus, préservant ainsi les modes de socialisation professionnelle spécifique du premier degré, jusqu'à la circulaire du 6 juin 1969 qui met fin au régime de l'internat.

La formation liée au pré-recrutement est soumise à une tension entre formation professionnelles et formation générale.

Plusieurs modalités ont été expérimentées tout au long de l'histoire des écoles normales. Une première solution organise une inbrication entre les formations générale et professionnelle, la part en volume horaire de la première dépassant très largement celle de la seconde. C'est le cas à partir de 1881 jusqu'au décret de 1905 dont les dispositions sont abrogées par le décret

du 18 août 1920 qui rétablit la formule de 1881 mêlant formations générale et professionnelle, répartissant les épreuves du brevet supérieur sur les 3 années d'EN.

La formation de 1979 préparant un Deug mention « enseignement du premier degré » reprend ce type de dispositif. La formation générale diplômante tend à accaparer l'essentiel des activités et du temps de formation.

Une seconde solution place la formation professionnelle après la formation générale mais avant le recrutement ou la délégation de stagiaire. Le règlement du 14 décembre 1832 stipule que les six derniers mois du cursus sont consacrés à exercer les élèves-maîtres aux meilleures méthodes d'enseignement dans des classes primaires annexées à l'école normale. Le décret du 4 août 1905 affirme que si les deux premières années d'études en école normale visent à l'obtention du brevet supérieur, la troisième année est consacrée à un approfondissement personnel de la culture générale et à la formation pédagogique, pour développer une véritable culture professionnelle⁷¹ et lutter contre les méfaits de l'« esprit primaire ».

En 1946 la quatrième République entérine également la coupure de la formation en deux temps : une formation générale de type secondaire en vue de l'obtention du baccalauréat puis une formation professionnelle.

Un troisième dispositif prévoit l'abandon de la formation générale qualifiante au cours de la formation dispensée durant le pré-recrutement au profit de la seule formation professionnelle préparant à l'exercice du métier.

A partir des années 1960 la tendance est à la disparition de la formation générale non professionnelle. Le concours d'entrée à la fin de la troisième disparaît en 1977. Désormais, on ne rentre plus à l'école normale qu'après l'obtention du baccalauréat (décret du 22 août 1978) ou d'un Deug (années 1980).

PERIODE	AGE D'ENTREE EPREUVE DE PRERECRUTEMENT	DUREE FORMATION	FORMATION PROFESSIONNELLE	DIPLOMES PREPARES	DIPLOME DE FIN D'ETUDES
1886	Brevet élémentaire. Epreuve de pré-recrutement	3 ans de formation générale et professionnelle ⁴¹	3 ans de formation générale et professionnelle	Brevet supérieur	Examen de sortie classant Délégation de stagiaire ⁴² CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
1932	Concours de fin de troisième. Brevet élémentaire	3 ans de formation générale et professionnelle		Brevet supérieur	Examen de sortie classant Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
1941 Régime de Vichy Suppression des écoles normales remplacée par les	Concours de fin de troisième	3 ans en Lycées pour préparer le Baccalauréat 1 année de formation professionnelle	Formation professionnelle d'une année après le baccalauréat dans un Institut de formation professionnelle 4 stages	Préparation du baccalauréat dans les lycées	Certificat de stage (sur examen, à partir de 1944) Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité.

⁴¹ Les candidats admis au concours et ayant satisfaits aux épreuves de la première partie du brevet supérieur peuvent être admis directement en 2^e année d'école normale

⁴² Les élèves des Ecoles primaires supérieures ayant satisfait aux épreuves des deux premières parties du brevet supérieur peuvent être autorisés à suivre les cours de 3^e année d'école normale

Instituts de formation professionnelle					Titularisation
1946/1948 3 modalités	<ul style="list-style-type: none"> Type A prérecrutement fin de 2nde (BE ou Bepc) 	2 ans de scolarité secondaire en internat Ecole normale	2 ans de formation professionnelle	Baccalauréat philosophie-sciences expérimentales	Examen de sortie classant Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
	<ul style="list-style-type: none"> Rarement Baccalauréat puis prérecrutement 	2 ans /1 an de formation professionnelle en internat Ecole normale	2 ans /1 an de formation professionnelle		Examen de sortie classant Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
	<ul style="list-style-type: none"> Type B (majoritaire) Concours de fin de troisième. BEPC⁴³ 	3 ans de scolarité secondaire en internat Ecole normale ou établissement second degré	1 an de formation professionnelle	Baccalauréat philosophie-sciences expérimentales, parfois baccalauréat mathématiques élémentaires ou philosophie-lettres dans les écoles normales de chef lieu d'académie ⁴⁴	Examen de sortie classant Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation

⁴³ La circulaire du 25 mai 1960 précise que les candidats au concours d'école normale doivent avoir achevé leurs études de 3^e mais qu'aucun diplôme n'est exigé.

⁴⁴ à la rentrée 1967, les sections seront en général celles de B et D et A et C

1959	Pré-recrutement fin de 1e (1e partie bac)	1 an de scolarité secondaire en internat Ecole normale ou établissement second degré	1 an de formation professionnelle	Baccalauréat	Examen de sortie classant Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
1963 Expérience « LEIF »	Recrutement après le baccalauréat		2 ans de formation professionnelle à l'Ecole normale		Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
1969	Recrutement après le baccalauréat		2 ans de formation professionnelle	Certificat fin d'études normales (examen de sortie classant) CFEN	Délégation de stagiaire CAP pratique. Liste d'admissibilité. Titularisation
1978	Recrutement après le baccalauréat		3 ans de formation avec interventions universitaires		
1979/1985 Plusieurs dispositifs ⁴⁵	Recrutement après le baccalauréat	3 ans de formation générale et professionnelle	2 ans de formation professionnelle dite spécifique	DEUG mention « enseignement du premier degré » période 1982-84 choix d' une dominante dans un Deug pluridisciplinaire Dès 1985, les élèves maîtres passent le Deug de leur choix, en 2e et 3e année d'école normale (promotion 84-87).	Examen de sortie classant stagiaire, CAP pratique. Titularisation
1986	<i>DEUG</i> (ou équivalence	stagiaire, 2 ans de formation professionnelle	2 ans de formation professionnelle	jury de sortie, classement, diplôme d'études supérieures d'instituteur	Jury de sortie, classement, diplôme d'études supérieures d'instituteur Titularisation
1992	<i>Licence</i> (ou équivalence ou dispense	1 année de formation en IUFM	formation	CRPE stagiaire, formation professionnelle	Validation, jury académique, diplôme professionnel de professeur des écoles Titularisation

⁴⁵ Le ministère Savary, pour éviter le recours à des suppléants éventuels, développe des recrutements et des formations spécifiques. Les décrets du 15 juin 1982 et du 8 juin 1983 instituent ainsi des concours spéciaux au niveau du Deug, puis une formation initiale spécifique (FISDeug, arrêté du 5 avril 1984)

4.5 Les plans de formation de 1905 à 1969

L'analyse des plans de formation en vigueur dans les écoles normales repose sur l'étude des plans des années 1905, 1920 et 1969. Nous en retraçons les grandes lignes et les directives données aux directeurs et directrices. Ces programmes s'appliquent à tous les établissements écoles normales de filles et écoles normales de garçons. Parfois nous avons relevé quelques différences entre ce qui était proposé aux normaliens et aux normaliennes.

Rappel du contexte de la réforme de 1905

Le régime des écoles normales initié par les Républicains dans les années 1880 se maintient jusqu'au début du XX^e siècle où une nouvelle conception apparaît rejetant une formation coupée de la réalité du terrain, faite de connaissances superficielles. Le contenu des cours dispensés dans les écoles normales est encadré par la loi du 3 août 1881. Cet arrêté prévoit vingt-neuf heures hebdomadaires pour les élèves- maîtresses de première année, vingt-sept heures pour les élèves de seconde année et vingt-six heures pour les élèves de troisième année. La première discipline mentionnée dans les programmes de 1881 est l'instruction morale et civique. Cela montre l'importance accordée à cette discipline dans la formation des élèves-maîtresses. Une heure d'instruction morale et civique est prévue par semaine pour les filles, contre deux heures pour les garçons. Une heure est consacrée à la pédagogie, une heure à la géographie et une heure aux sciences naturelles. L'arithmétique, l'écriture et les travaux de couture font l'objet de trois heures de cours hebdomadaires. Le chant, la musique et la gymnastique occupent chacune les élèves durant deux heures par semaine. Le dessin fait l'objet de quatre heures par semaine. La littérature française donne lieu à six heures de cours hebdomadaires. Dans ce programme, l'histoire occupe une place importante. Quatre heures hebdomadaires sont consacrées à l'enseignement de cette discipline. Dans cette répartition horaire on note le faible nombre d'heures consacré à la pédagogie la formation des élèves de l'école normale dans ce domaine est complétée par les conférences pédagogiques mensuelles.

Au début du XX^e siècle, les écoles normales sont envisagées comme des lieux d'apprentissage du métier et moins axées sur la diffusion de valeurs et de comportements. De nombreux débats animent adversaires et défenseurs des écoles normales. Devant la montée des critiques, le Ministère propose une réforme de l'enseignement.

L'arrêté du 4 Août 1905 décrit les modalités pratiques de la formation en définissant les programmes par discipline. L'examen de fin d'études est également précisé, il comprend un

travail écrit portant sur une question pédagogique, le sujet est choisi par le normalien ou la normalienne deux mois avant sur une liste proposée par le recteur. Une seconde partie porte sur une leçon réalisée devant les élèves d'une école annexe, tirée au sort parmi les disciplines enseignées à l'école primaire. L'examen prévoit également des interrogations sur l'organisation d'une classe, sur les méthodes et procédés d'enseignement ou sur les programmes de l'école primaire.

Les vives critiques relatives à la formation professionnelles des maîtres, à la faiblesse de leur préparation pratique dans les écoles d'application et les écoles annexes, à la surcharge des programmes, aboutissent à cette réforme importante : la troisième année de la formation normale est détachée des deux premières orientées vers l'obtention du brevet supérieur. Pendant cette dernière année, la plus grande liberté est laissée aux élèves-maîtres pour apprendre à penser par eux-mêmes : une manière de contrer ceux qui fustigent "l'étroitesse d'esprit" des maîtres, ou encore "l'esprit primaire" acquis dans les écoles normales.

La réforme organise la division du temps entre l'acquisition de savoirs et la formation pratique, sans réussir à intégrer ces deux éléments de la formation des maîtres. L'enseignement de la morale, de la pédagogie et de la psychologie représentent deux heures par semaine en première et deuxième année. L'enseignement de psychologie s'applique à définir son objet, ses méthodes et son utilité. Les différents domaines abordés sont par exemple la sensibilité, l'intelligence, la mémoire le jugement et le raisonnement. Le programme envisage également la distinction entre l'abstraction et l'analyse, la généralisation et la synthèse. Le langage et les rapports entre langage et pensée sont également abordés. Étudiées sur un plan théorique, ces notions sont ensuite envisagées dans leur mise en application dans le domaine de l'éducation. Les cours se déroulent sous la forme de lectures commentées de quelques pages sur les traits les plus apparents de la psychologie enfantine, et sur le rôle des éducateurs.

La deuxième année est consacrée à la morale. Les professeurs abordent des sujets comme la recherche du bien moral, la vie individuelle et ses devoirs, la vie de famille, la vie sociale, Les devoirs professionnels, leur importance, la justice, le respect de la personne humaine, la liberté religieuse et philosophique et la tolérance.

La vie nationale et ses devoirs ainsi que la défense de la Patrie, les lois et les droits du citoyen font partie de la formation. Un programme de l'enseignement de la morale très conséquent dont l'objectif est à la fois de former le futur enseignant qui devra enseigner ces principes à ses élèves et leur inculquer les valeurs républicaines.

Le plan de formation prévoit des enseignements disciplinaires pour renforcer les connaissances des élèves-maîtres dans les matières dispensées à l'école primaire. Il s'agit d'acquisitions de connaissances élémentaires qu'un maître doit posséder.

Les professeurs doivent donner à leurs leçons un caractère très élémentaire, savoir se restreindre, ne pas croire bon de dire tout ce qu'ils savent sur chaque sujet. Dans certaines disciplines l'accent est mis sur l'observation, des sorties sont organisées. Les enseignements scientifiques sont conçus en valorisant l'esprit pratique, les futurs instituteurs doivent toujours être maintenus en présence de la réalité des faits afin de donner des enseignements utiles à leurs élèves et même aux parents de leurs élèves. On recherche l'utilité des enseignements.

Cette formation théorique s'étend sur les trois années. La troisième année de l'école normale est réservée à l'éducation professionnelle et à une certaine culture générale libre et désintéressée capable d'inspirer aux élèves le besoin de continuer à se développer intellectuellement lorsqu'ils auront quitté l'école.

La culture générale doit se faire au moyen des lectures, des lectures littéraires, historiques, morales, destinées à étendre l'horizon de la pensée, à ouvrir l'esprit sur les grandes questions d'actualité ou de société. Les élèves sont exercés à prendre des notes sur leurs lectures, à faire des comptes rendus, soit oraux, soit par écrit, et à développer, d'une façon personnelle, une question qui les aura davantage intéressés. Sont ajoutés des compléments de mathématiques et de physique appliquée, ainsi que des conférences sur l'histoire de l'art avec projection des chefs-d'œuvre de l'architecture, de la sculpture et de la peinture ainsi que des auditions musicales.

Pendant cette troisième année le travail personnel des élèves est encouragé, ils peuvent travailler selon leur choix. Ils ont la liberté de reprendre des cours de première ou deuxième année pour combler des lacunes. L'éducation professionnelle se fait de plusieurs manières, par des exposés de morale ou dans les différentes disciplines à l'usage de l'école primaire, réalisés par les élèves-maîtres et corrigés par les professeurs. Ils peuvent également proposer un examen critique des méthodes, des procédés d'enseignement et des moyens d'éducation, dans les leçons et conférences pédagogiques organisées à l'école normale. Cette formation professionnelle passe aussi par les exercices pratiques que chaque élève-maître doit faire dans les écoles d'application pendant deux mois au minimum. Deux heures par semaine sont consacrées à l'application de la psychologie et de la morale à l'éducation. De nombreux sujets sont abordés tels que les méthodes de recherche et méthodes d'enseignement, les procédés

scolaires propres à faire trouver, comprendre et retenir, l'usage du livre de classe à l'école primaire, les devoirs écrits. Beaucoup d'autres sujets d'études relatifs à l'enfant, à sa personnalité sont abordés. Un point important dans la formation des futurs enseignants est la discipline à l'école, les principes généraux sur lesquels elle doit reposer et comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les sanctions de l'école.

Un autre volet du plan de formation concerne la pédagogie pratique et l'administration scolaire. On y aborde l'installation matérielle des écoles, les locaux, les différents espaces, le mobilier et le matériel de classe ainsi que les différents registres scolaires. L'organisation pédagogique fait l'objet de cours, l'examen des principaux procédés scolaires, le classement des élèves l'emploi du temps, les programmes et les différents enseignements ainsi que les œuvres complémentaires comme les patronages et les associations. Pour les élèves institutrice, l'éducation ménagère est ajoutée. Des cours d'économie politique portant sur le travail, le capital ou le crédit, viennent compléter les enseignements. Une partie du programme concerne les doctrines pédagogiques à partir de lectures choisies des principaux pédagogues. L'objectif est d'ouvrir l'esprit des élèves-maîtres sur les questions essentielles de l'éducation, leur fait voir l'originalité des méthodes. Un certain nombre d'heures est consacré à l'exposé de leçons de morale à l'usage des écoles primaires. Ces leçons seront toujours accompagnées d'exemples et parfois de lectures. Chaque semaine a lieu « la conférence pédagogique ». Elle est faite par un élève de troisième année, devant les élèves, les professeurs, les directeurs de l'école annexe et de l'école normale. Elle consiste soit en une leçon faite à des enfants qui sont amenés à cet effet, soit dans la discussion d'une question de méthode ou de discipline ; soit dans le choix et la critique d'ouvrages scolaires, de devoirs écrits ; soit enfin dans la lecture expliquée d'une page de pédagogie.

La formation de troisième année est également composée des différentes disciplines enseignées à l'école primaire. Lectures, exercices, conférences et exposés sont les principales modalités mises en œuvre. Les leçons exposées sont soumises à la critique des professeurs et des autres élèves dans le but de s'exercer à repérer les erreurs ou les lacunes.

L'éducation professionnelle des élèves-maîtres commence d'une manière directe avec la troisième année d'école normale. Elle se présente sous trois formes :

1° Par les leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire sous la direction des professeurs de l'école 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'école normale.

3° Par les exercices pratiques de l'école d'application ou les élèves-maîtres, mis en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation.

Pour la première fois, les professeurs d'école normale sont associés d'une manière effective à l'éducation professionnelle des élèves-maîtres. Des heures sont attribuées à des transpositions de leçons à l'usage de l'école primaire, le seul souci des futurs maîtres étant l'intérêt pédagogique et non plus la réussite au brevet supérieur. Il est précisé que pour que les avantages qu'on attend d'un tel essai soient réels, il faut que les professeurs connaissent bien les enfants et pour cela qu'ils aient gardé ou repris contact avec eux. Il leur est demandé d'assister une ou deux fois par mois à une leçon d'élève-maître

L'étude critique des méthodes d'enseignement et moyens de discipline et d'éducation est confiée au directeur. Ces travaux coïncident avec les expériences que les élèves-maîtres font dans les écoles d'application. Les élèves de troisième année vont pendant deux mois dans les écoles d'application, ou lors de deux périodes d'un mois chacune. Leur seule préoccupation étant la pédagogie, ils peuvent mettre en œuvre l'expérience acquise pendant les deux premières années et avoir temps de prendre contact avec les enfants. Ce qui importe surtout, dans les exercices que les élèves-maîtres font à l'école d'application, c'est qu'ils soient initiés graduellement aux difficultés de l'enseignement et de la discipline. Il faut également qu'il y ait un accord entre les directeurs et les professeurs sur les points essentiels, les élèves-maîtres ne doivent jamais recevoir d'enseignements contradictoires.

Un autre point important est de faire comprendre aux élèves-maîtres que la discipline est une partie essentielle de l'éducation et indispensable pour la formation des bonnes habitudes. Les élèves-maîtres sont exercés à observer les enfants. Le but est qu'ils quittent l'école annexe en ayant conscience du respect dû à l'enfant et à son développement original.

Dans toutes les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, les élèves sont conduits plusieurs fois dans l'année, par groupes et sous la direction d'un des directeurs ou de l'un des professeurs, dans trois écoles-types de la région, école à trois classes, école à une seule classe, école mixte.

Ces visites pédagogiques doivent servir à discuter les méthodes et les procédés qu'ils auront vu employer, et cela permet aux professeurs et aux directeurs de voir comment on les

applique dans les écoles primaires et comment on peut modifier les enseignements de l'école normale pour les faire rejoindre la réalité des classes. En quittant l'école normale, l'élève-maître ne sera pas un instituteur expérimenté mais il aura abordé théoriquement et pratiquement les principaux problèmes de l'éducation, il aura acquis une certaine habitude de s'exprimer et il aura appris à connaître un peu et à aimer les enfants.

La réforme de 1905 vise lors de la troisième année un véritable apprentissage professionnel en alternant les cours théoriques de pédagogie, les analyses et critiques de leçons entre normaliens et professeurs et celles du système scolaire. L'accent est mis sur le stage pratique dans les classes qui est conçu de façon progressive afin de les initier graduellement aux difficultés.

La réforme de 1920

Dès la fin de la Grande Guerre, et pendant l'année 1919, des réformes semblent vouloir tout remettre à plat dans l'école française. La fin de la guerre invite à la reconstruction, à un élan de nouveauté. Paul Lapie, le directeur de l'enseignement primaire, observe dans la *Revue pédagogique* d'octobre 1919 que « toute réforme de l'enseignement primaire suppose une réforme des écoles normales » Il pense d'abord, entre autres propositions, à celle des Compagnons de l'Université Nouvelle qui demandent en mars 1918, pour réaliser l'école unique, « le recrutement unique » : « les écoles normales d'instituteurs n'ont plus leur raison d'être », écrivent-ils le 9 mars 1918 dans *L'Opinion* et poursuivent : « Nos instituteurs seront élevés dans les lycées et les collèges dont ils formeront la meilleure clientèle. »

La réforme proposée était trop radicale, comme celle de faire des écoles normales des instituts pédagogiques, en séparant formations académique et professionnelle. Les deux ordres primaire et secondaire s'étaient enracinés sur des territoires culturels et sociaux trop marqués pour les rapprocher brutalement. Dès mai 1918, l'enseignement primaire organisa un débat interne, car si la critique de la formation des écoles normales était nécessaire, elle devait viser avant tout à la réformer et à l'améliorer, non à la détruire. Les difficultés relevées portent en elles un programme de réforme : critique de la réforme de 1905 qui plaçait le brevet supérieur en fin de deuxième année, et qui réservait la troisième année à la formation pédagogique, critique du mémoire rédigé en troisième année qui se transformait en compilation et critique du brevet supérieur tombé, soi disant, dans la médiocrité. Des programmes encyclopédiques et

confus, où l'élève réapprend ce qui lui a été déjà enseigné en école primaire supérieure, programmes qui invitent au travail livresque sans favoriser l'activité de l'esprit.

La réforme Lapie (1920-1922)

C'est la grande réforme de l'Entre-deux-guerres, la seule qui ait abouti. La réforme Lapie vise à consolider l'ordre primaire, à sauvegarder ses différents éléments (écoles primaires, écoles normales (EN) et écoles annexes, écoles primaires supérieures (EPS), écoles normales primaires supérieures), et à organiser la formation de ses maîtres : ceux des écoles primaires élémentaires dans les écoles normales ; ceux des EPS et des EN dans les écoles normales primaires supérieures de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses. Ceci conformément avec l'un des grands sujets de débat du moment, l'élévation du niveau des maîtres, nécessaire dans le contexte international d'après guerre, mais en contradiction avec le projet de recomposition et de simplification de l'édifice scolaire français, comme le souhaitent alors les tenants de l'école unique.

Les grandes décisions sont prises rapidement, le 18 août 1920 : création de sections normales dans les EPS pour faciliter le recrutement d'élèves maîtres ; réorganisation du brevet élémentaire et du concours d'entrée à l'EN ; report en fin de troisième année du brevet supérieur, dont le programme est celui des écoles normales ; attribution de bourses pour préparer les meilleurs élèves à entrer dans les écoles normales supérieures. Tout est remis à jour, l'organisation des écoles, les programmes (nouveaux), avec de conséquentes instructions pédagogiques, les brevets de capacité (1921), l'administration et la comptabilité (1921), le service des directeurs, enseignants et personnels (1922), et le régime des écoles d'application (1922). Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures préparé dans les écoles normales supérieures est également réformé (1921). Le but de Lapie est de hisser le brevet supérieur au niveau du baccalauréat moderne. Il cherche donc à rapprocher les écoles normales des méthodes de l'enseignement secondaire. La philosophie de la connaissance en vogue cherche à développer un nouvel humanisme, l'humanisme scientifique, qui se construit par l'observation, la méthode expérimentale. La pratique des nouveaux programmes de 1920 ne cherche plus l'accumulation des connaissances, qui caractériserait « l'esprit primaire », mais la formation de l'esprit des jeunes élèves-maîtres, leur capacité à construire une démarche intellectuelle. La pédagogie officielle de Paul Lapie et de Louis Liard donne tout à l'expérience et à l'observation. Mais à côté de cela, et en dehors du système, se mettent en place des pédagogies issues des sciences de

l'homme et de pratiques empiriques recentrant les apprentissages sur l'enfant, sur sa vitalité. Les écoles normales vont se retrouver rejetées dans la résistance, alors que le « mouvement » pédagogique se situe hors d'elles. Situation à long terme dangereuse.

Le plan de formation de 1920 (Décret et arrêtés du 18 août 1920)

Le régime institué en 1905 dans les écoles normales prête à de nombreuses critiques. Ainsi que l'a prouvé une enquête, ouverte dès 1918, dont les résultats ont dicté le projet soumis au Conseil supérieur, une sorte de malaise règne dans ces établissements. Chaque école normale est, pour ainsi dire, coupée en deux ; elle contient un établissement d'enseignement général (ce sont les deux premières années) et un établissement d'éducation professionnelle, une école de pédagogie (c'est la troisième année). Pendant deux ans, les élèves-maîtres préparent le brevet supérieur, conçu, lui-même comme un examen de culture générale beaucoup plus que comme un examen de capacité pédagogique. Ils n'ont pas de lien avec l'école d'application.

Les études ressemblent à celles qu'on peut faire soit dans un collège, soit dans une école primaire supérieure, les programmes des écoles normales et ceux des écoles primaires supérieures paraissent littéralement copiés les uns sur les autres. Au contraire, en troisième année, les élèves-maîtres se préoccupent surtout de leur futur métier, on les initie à l'enseignement, à la législation scolaire ; ils font à l'école d'application des stages prolongés. Et, s'ils poursuivent leur éducation générale. On leur demande également un mémoire. Le reproche fait au régime de 1905 est à la fois trop de modestie quand l'institution se borne à rééditer l'enseignement des écoles primaires supérieures et trop d'ambition quand elle adopte des méthodes qui ne conviennent dans les Facultés qu'à des étudiants de seconde ou troisième année. La réforme de 1920 a pour but de rendre aux écoles normales le sentiment de leur rôle spécial. Les élèves ne doivent à aucun moment oublier leur rôle futur, qu'ils sont destinés à devenir instituteurs et institutrices. Leur éducation professionnelle doit être l'objet de tous les soins, et elle doit commencer dès le premier jour de la première année, l'éducation générale fait partie intégrante de l'éducation professionnelle. L'instituteur doit être un homme instruit. Il faut, à l'école normale, pousser plus loin qu'à l'école primaire supérieure l'enseignement littéraire et scientifiques toutefois sans se confondre avec l'enseignement supérieur et sans perdre de vue l'objectif d'apprentissage du métier d'instituteur. L'école normale ainsi conçue ne peut se confondre avec aucun autre établissement d'enseignement. La préparation professionnelle est pratiquée dès la première année, et le brevet supérieur se trouve reporté à la troisième. Le brevet supérieur conserve le caractère d'un examen extérieur et public, et il est

en relations étroites avec les études faites à l'école normale, c'est un véritable "certificat de fin d'études normales" plutôt qu'un "brevet supérieur". Loin d'être la négation pure et simple de la réforme de 1905, la réforme de 1920 en est la suite naturelle. Comme en 1905, la volonté est d'enlever des anciens programmes ce qui reste d'un temps où l'école, normale préparait au brevet élémentaire et de donner la place qui leur revient aux applications pratiques de la science, réduire les heures de leçons... et augmenter le temps réservé au travail personnel des élèves. L'objectif de ces instructions est « de voir régner dans les trois années de nos écoles normales l'esprit libéral que la réforme de 1905 avait introduit dans la dernière »⁴⁶. Après deux ans de travail laborieux pour préparer le brevet supérieur, la troisième année est une année de libre travail, ce régime intellectuel est celui qui convient à des jeunes gens qui s'appêtent à devenir des maîtres. Le souhait exprimé dans ces instructions est que durant les trois années, le travail apparaisse à l'école normale comme libre et spontané, que les élèves aient le temps de compléter leurs connaissances par des lectures ou par les leçons dispensées par leurs professeurs. La volonté des programmes est d'élever le niveau de culture des futurs instituteurs et de faire d'eux, "non des brevetés, mais des éducateurs"⁴⁷.

L'éducation professionnelle se poursuit durant les trois années de deux manières :

- Par des leçons et conférences de pédagogie, de morale professionnelle et d'administration scolaire, que donnera le directeur ou la directrice.
- Par des stages dans les écoles élémentaires.

La première année est consacrée à la pédagogie générale. L'école normale est essentiellement une école de pédagogie. C'est une école où la pédagogie s'enseigne. Elle doit s'y enseigner dès la première année et permettre aux élèves de mener une réflexion et de se poser des questions relatives à l'éducation. Ce cours est en lien avec celui de psychologie et s'appuie sur les observations réalisées dans les classes. Le directeur chargé de cet enseignement doit utiliser son expérience personnelle de professeur ou d'inspecteur, puiser dans ses lectures, dans les incidents de la vie scolaire. Le programme reprend les directives des instructions de 1905 de la troisième année sous la rubrique : "*Applications de psychologie et de la morale à l'éducation*".

⁴⁶ Décret et arrêtés du 18 Août 1920

⁴⁷ Décret et arrêtés du 18 Août 1920

En deuxième année c'est la place de la pédagogie spéciale. C'est l'étude des méthodes propres à chacune des disciplines enseignées à l'école élémentaire qui est visé. Une heure est consacrée chaque semaine à cet examen qui est poursuivi en troisième année. Il s'agit d'examiner systématiquement, à propos de chaque matière d'enseignement, les diverses difficultés que révèle la pratique, les écueils qui guettent les débutants, il est possible de prendre pour point de départ une leçon entendue à l'école d'application, un manuel en usage ou un passage d'un auteur pédagogique, et rechercher, à partir de cet exemple, les qualités et les défauts d'un bon enseignement. Des lectures de grands pédagogues complètent cet enseignement, aucune liste n'est fournie, la plus grande liberté de choix est laissée aux directeurs et directrices chargés de ce cours.

La troisième année se centre sur la morale professionnelle et l'administration scolaire. Les normaliens ont étudié sous différents aspects, la plupart des chapitres de la morale pratique pour les enseigner à l'école d'application. Un chapitre reste à découvrir, celui qui les intéresse le plus directement, le chapitre des obligations que leur imposera leur profession. Il s'agit de dire aux élèves avec précision ce qu'on attend d'eux. Le programme suit les maîtres dans leur classe et hors de leur classe. Il énumère leurs obligations strictement professionnelles et celles qui résultent de leur rôle spécial. Il se borne à des indications générales, laissant aux directeurs le soin de trouver dans leur expérience d'inspecteurs les exemples et les détails qui doivent illustrer les leçons. Il est recommandé que quelques leçons soient conduites par des inspecteurs en exercice, inspecteurs primaires ou inspecteurs d'académie. Pour renouveler leur enseignement, les directeurs et directrices doivent entretenir un lien avec ces collègues et s'entretenir avec eux des cas les plus délicats de déontologie professionnelle. Les leçons de morale se déroulent en alternance avec celles d'administration scolaire, elles portent sur les questions qui peuvent embarrasser un instituteur débutant. Des exercices pratiques sont également prévus dans une école ou dans une œuvre postscolaire, le but est de placer les élèves exactement dans des conditions qui équivalent à la réalité. Il en est de même pour l'exercice de "lectures populaires" prévu au plan d'études de 1905 qui doit être pratiqué devant un auditoire populaire réel. C'est dans les œuvres complémentaires de l'école organisées dans la ville, dans les patronages et cercles populaires et dans les associations d'anciens élèves que le normalien doit se préparer à faire l'éducation des adolescents. Les "leçons d'adaptation" sont conservées et il est demandé aux professeurs de se joindre au directeur pour y assister et pour les apprécier, de même qu'ils doivent se joindre au directeur pour participer chaque semaine à la conférence pédagogique de troisième année. C'est le moyen d'assurer l'unité de

l'éducation professionnelle. Elles doivent être des leçons d'adaptation réelles et se dérouler dans des classes de l'école élémentaire et non à l'école normale. Le nouveau règlement prescrit à chaque normalien de passer au moins cinquante demi-journées par an dans une classe d'école élémentaire (ou, pour les élèves-maîtresses, dans une classe d'école maternelle). L'intention du Conseil supérieur est d'augmenter à l'école normale le temps consacré à la préparation professionnelle. Les élèves sont envoyés dans les écoles d'applications ou dans des écoles classiques, placés près d'instituteurs d'élite, ils se trouvent dans les meilleures conditions pour apprendre leur métier. Ils reçoivent au cours de ce stage, la visite et les instructions du directeur de l'école normale. Les conditions de stages restent identiques à celles de 1905, quant au rôle du directeur de l'école d'application pendant le stage professionnel des élèves-maîtres. Au début de la première année, le normalien assiste aux classes en simple observateur; il recueille des observations; son attention est sollicitée par le directeur de l'école d'application sur tous les événements de la vie scolaire qui peuvent prêter à des réflexions d'ordre pédagogique, et le directeur de l'école normale, chargé du cours de psychologie, l'invite à faire des observations ou des expériences sur les facultés intellectuelles et morales des écoliers. En seconde année, parallèlement au cours de pédagogie spéciale, les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses étudieront à l'école élémentaire ou à l'école maternelle l'application des méthodes aux diverses disciplines. Ils doivent prendre une part plus active à la classe et sont chargés de faire des leçons ou de diriger des exercices. Enfin, en troisième année, on leur confie le soin de faire entièrement la classe, sous le contrôle du directeur de l'école de stage.

Une part importante des enseignements est également consacrée à la culture générale. Il s'agit, à l'école normale, d'approfondir les connaissances acquises. Il faut mettre les jeunes gens, sans intermédiaire, en présence des réalités ou des documents de première main, le cours et le livre ne doivent servir qu'à résumer les constatations faites directement par les élèves. Ils doivent répéter eux-mêmes les expériences et les recherches faites par les savants. C'est en ce sens qu'ont été rédigés les nouveaux programmes. Ils sont moins encyclopédiques que les anciens. Ils ne prétendent pas constituer un tout complet et les maîtres peuvent choisir des chapitres selon les régions, selon les circonstances, l'enseignement scientifique, notamment, peut varier d'école à école; dans les départements ruraux, on peut insister sur les parties des sciences qui intéressent l'agriculture, et au contraire, dans les départements où l'industrie est prépondérante, sur les applications industrielles.

Il en résulte que les livres rattachés aux programmes de 1905 peuvent être utilisés, les programmes nouveaux ne diffèrent guère des anciens qu'en ce qu'ils sont moins lourds ; c'est surtout par leur esprit qu'ils sont nouveaux. Ce qu'exige le nouveau plan d'études, ce n'est pas que les normaliens de demain apprennent d'autres notions, c'est qu'ils accomplissent d'autres actes, qu'au lieu de lire dans les livres, ils lisent dans la nature. La méthode d'enseignement, à l'école normale, doit être une méthode active.

L'enseignement de la psychologie à l'école normale, a pour but d'apprendre à l'élève- maître à se connaître lui-même et surtout de lui apprendre à connaître l'enfant qu'il aura à diriger. La psychologie repose sur l'observation et l'expérience. Elle use de l'expérimentation. Chaque école d'application doit devenir un laboratoire où les élèves-maîtres procèdent à toutes les observations, enquêtes et expériences qui sont nécessaires pour alimenter ou illustrer le cours du directeur. Le programme officiel publie une liste, purement indicative, des catégories d'observations et d'expériences qui peuvent être entreprises dès la première année et dont quelques-unes (étude du langage, étude du caractère) devront être poursuivies pendant plusieurs années. L'enfant est le point de départ de la recherche psychologique, toutes les leçons lui sont consacrées. L'ancien programme, tout en séparant l'étude spéculative des applications pédagogiques, recommandait de combiner ces deux parties de l'enseignement, le nouveau programme les combine en d'indiquant à côté des faits et des lois, la place des règles pédagogiques qui en sont les corollaires.

L'introduction de notions de sociologie constitue la plus grande nouveauté des programmes de 1920. La méthode à suivre dans cet enseignement doit être la méthode commune à tout enseignement scientifique. Elle consiste à mettre sous les yeux des élèves des faits bien observés et bien classés : elle consiste à les présenter objectivement, impartialement, à les laisser parler. Mais elle ne se borne pas à décrire, elle cherche à expliquer les faits sociaux en dégagant les relations régulières qui les relient. Son étude doit ouvrir aux normaliens d'autres horizons : c'est une sorte d'histoire comparée des sociétés. Le professeur est libre d'étudier dans l'ordre qui lui paraît le meilleur les différents chapitres du programme. Jean-François Condette note que cet enseignement a soulevé de vives polémiques, il cite un article paru dans la Grande revue, rédigé par les philosophes René Hubert et Jean Izoulet qui relèvent que les jeunes normaliens n'ont pas la préparation intellectuelle suffisante ni l'esprit critique

assez exercé pour profiter de la sociologie⁴⁸. Cet enseignement se réduit souvent à un cours de morale pratique.

Les leçons sur la philosophie des sciences sont, comme toutes les leçons données à l'école normale, aussi concrètes que possible. Les professeurs s'appuient sur des exemples, puis, dans les cours faits à l'école. Les leçons peuvent être faites soit par le directeur ou la directrice de l'école, soit, pour chaque science, par le professeur chargé de l'enseigner.

L'enseignement des principes généraux de la morale demeure la tâche propre du directeur. Après avoir exposé aux élèves, en première et en deuxième année, dans les cours de psychologie et de sociologie, les faits qui constituent le fondement positif de la morale, il invite les normaliens à réfléchir sur les principes de ces faits et de ces préceptes. Le programme se borne à indiquer des têtes de chapitres, en laissant au directeur toute liberté dans le choix de ses développements et dans le choix de ses conclusions. L'enseignement de la morale peut varier d'une école à l'autre. Dès son entrée à l'école normale, l'élève-maître doit se sentir dans un monde nouveau; tous les enseignements doivent y contribuer.

Les particularités des écoles normales d'institutrices

Le plan d'études des écoles normales d'institutrices se confond, pour la plupart des matières d'enseignement, avec celui des écoles normales d'instituteurs.

L'enseignement scientifique était, jusqu'à présent, réduit à la portion congrue dans les écoles normales de jeunes filles. Il n'occupait que cinq heures par semaine en première et en deuxième années et trois heures en troisième (en y comprenant l'économie domestique et l'hygiène), soit au total treize heures, alors qu'il en comportait vingt et une dans les écoles normales de garçons. Les horaires ont été modifiés afin de donner aux jeunes filles un enseignement scientifique égal à celui des normaliens dans la mesure où elles auront à dispenser dans leurs écoles ou dans les œuvres postcolaires, un enseignement scientifique de même valeur, sinon de même contenu. La place des sciences a été augmentée, dans les écoles normales de jeunes filles. Dans les deux premières années, les programmes sont identiques pour toutes les écoles normales. En troisième année, toutefois, cette règle subit une exception.

⁴⁸CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*, Paris : L'Harmattan, 2007, p 152

Il n'a pas paru nécessaire d'apprendre aux futures institutrices la géométrie descriptive, la trigonométrie, le levé de plan et l'arpentage et l'enseignement des mathématiques se réduit donc pour elles à la cosmographie pour une heure.

En revanche, les jeunes filles reçoivent des leçons d'économie domestique, qu'il n'est pas d'usage de donner aux garçons. Aux quatre heures réservées à l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles normales d'instituteurs s'en ajoute une cinquième dans les écoles normales d'institutrices. Dans les unes comme dans les autres, la chimie et l'histoire naturelle laissent du temps disponible pour l'enseignement de l'hygiène, auquel se joint, pour les jeunes filles, celui de la puériculture. Ce dernier enseignement doit être complété par des visites aux crèches et aux consultations de nourrissons.

On le voit, les seules différences qui subsistent entre les programmes scientifiques des deux catégories d'écoles tiennent à la différence qui existe entre les fonctions sociales de l'instituteur et celles de l'institutrice, l'un sera plus souvent que l'autre le géomètre de sa commune et l'institutrice donnera plus souvent que l'instituteur ses conseils et ses soins aux futures mères de famille.

Il appartient aux directrices de répartir entre les trois années l'enseignement des travaux ménagers. On insiste sur la cuisine et l'entretien du jardin. « Beaucoup de nos institutrices aiment les travaux de couture, mais trop peu prennent plaisir à préparer leurs propres repas, et dans trop d'écoles dirigées par des institutrices le jardin scolaire demeure en friche »⁴⁹. L'institutrice se prive ainsi d'une ressource appréciable et lorsqu'il s'agit d'écoles mixtes, elle manque à son devoir professionnel, car selon les instructions, il est du devoir de l'institutrice qui a pour élèves des enfants d'agriculteurs, de leur donner l'exemple du travail de la terre et de commencer leur apprentissage agricole. Dès l'école normale, on doit prendre l'habitude des travaux ménagers, des travaux agricoles et des travaux ménagers-agricoles. Les travaux ménagers doivent être accomplis dans l'école même où, chaque année toute élève-maîtresse doit pouvoir préparer une quinzaine de repas. Les travaux agricoles ont lieu dans le jardin de l'école. Mais on peut profiter de la présence ou du voisinage d'une école féminine d'agriculture ou d'une école ménagère agricole pour compléter l'éducation pratique des élèves-maîtresses. Les normaliennes peuvent faire un stage dans une de ces écoles, mais c'est aussi l'école ménagère ambulante qui est invitée à tenir une session à l'école normale. Ces pratiques

⁴⁹ Décret et arrêtés du 18 Août 1920

tendent à devenir habituelles dans un certain nombre de départements et elles doivent se généraliser. Les nouvelles instructions prévoient également que dans les départements urbains, dépourvus d'agriculture, mais pourvus de commerce, l'apprentissage de la sténographie ou la comptabilité soit envisagé pour les besoins de leurs élèves. L'école normale doit s'adapter aux besoins de son milieu.

Sanction des études normales

La sanction des études faites à l'école normale est le brevet supérieur. Suite à l'abrogation du décret du 4 août 1905, le certificat de fin d'études normales avait été supprimé. Néanmoins, comme les nouveaux programmes des écoles normales n'entrent que progressivement en vigueur, les élèves en cours d'études demeurent soumis à l'ancien régime, le certificat de fin d'études.

Les candidats peuvent se présenter au brevet supérieur s'ils ont dix-sept ans accomplis au 1er juillet de l'année de l'examen. Le brevet élémentaire n'est plus, le seul titre donnant accès au brevet supérieur. On peut s'inscrire en vue de ce dernier diplôme si l'on possède soit le brevet d'enseignement primaire supérieur, soit la première partie du baccalauréat, soit le certificat, soit le diplôme de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Par voie de conséquence, les candidats au certificat d'aptitude pédagogique sont dispensés du brevet élémentaire s'ils possèdent le brevet supérieur.

L'examen de sortie des écoles normales est mis en harmonie avec les études suivies et avec les méthodes utilisées dans ces établissements. Le brevet supérieur est l'aboutissement naturel de trois années de formation dont l'accent est mis sur la morale, scientifique et philosophique ; loin d'être une menace pesant sur toute la scolarité du normalien, il doit être considéré simplement comme son certificat de fin d'apprentissage, comme le terme d'une période où il aura pris goût à la fois à sa propre culture et à sa profession.

En conclusion il est précisé que si les nouvelles instructions ont pris soin de ne pas négliger les innovations, elles ne fournissent pas pour autant la solution de tous les problèmes que soulève la réforme des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et des écoles normales. Elles indiquent l'esprit de la réforme. Les législateurs espèrent qu'elles introduiront de l'ordre dans l'organisation de l'enseignement primaire, qu'elles aideront directeurs,

professeurs et instituteurs à voir nettement le but vers lequel ils doivent conduire leurs élèves. et pousseront plus avant dans la voie du progrès.

Plan de formation circulaire du 6 Juin 1969

Un courrier daté du 14 octobre 1969 précise que Le plan de formation proposé pour les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices revêt un caractère transitoire, les professeurs sont invités à s'en inspirer largement pour leur enseignement. L'année scolaire en cours est considérée comme une année d'expérimentation et de mise au point.

La circulaire du 6 Juin 1969

La formation pédagogique est répartie sur deux années. La première année est consacrée à la consolidation des matières fondamentales, au développement culturel et à une initiation aux problèmes pédagogiques qui est assurée par les études de philosophie de l'éducation, de psychologie de l'enfant et de l'adolescent et d'anthropologie sociale. L'étude théorique et pratique de la pédagogie fait l'objet de cours et d'exercices pratiques dans les classes annexes et d'application. Des stages d'observation d'une durée moyenne de quinze jours, dans chacun des trois niveaux et à l'école maternelle viennent renforcer cette formation. Les élèves-maîtres sont invités à découvrir le travail scolaire dans toutes ses dimensions, les conditions sociales, et matérielles ou psychologiques. Les différentes disciplines enseignées à l'école primaires sont abordées au niveau supérieur. Au cours des stages l'élève-maître ne doit pas rester dans un rôle de spectateur passif ni de se lancer dans une pratique prématurée du métier. Il doit être associé progressivement aux activités de la classe et le maître d'application doit l'amener à prendre conscience de la réalité des problèmes de la classe. Les stages sont l'occasion d'une analyse réfléchie des problèmes rencontrés, il ne doit pas se contenter des solutions proposées par le maître de la classe.

Le spécialiste de chaque discipline est responsable des enseignements de pédagogie spéciale. Les élèves sont également invités à s'investir dans les activités du foyer socio-éducatif de l'école normale et les œuvres post et péri scolaires.

La deuxième année est organisée par le stage de situation de trois mois auquel collaborent tous les acteurs de l'éducation et de la formation, (directeur et professeurs de l'école normale, inspecteurs de l'éducation nationale et conseillers pédagogiques, et maîtres des classes annexes et d'application). Un stage pédagogique à l'étranger doit venir compléter les études. La pédagogie spéciale utilise les apports du stage en situation pour mettre au point les connaissances des élèves dans le domaine de la philosophie, des méthodes ou de la

psychologie. 'étude des options et la pratique des activités socioculturelles se poursuivent au cours de la deuxième année.

A la fin de la formation pédagogique étendue sur deux ans les élèves recevront un certificat de fin d'études normales prenant en compte le travail effectué pendant la formation et l'appréciation d'épreuves spécifiques. Pour cette évaluation l'ensemble des études de formation pédagogique est répartie en trois unités. Le jury, placé sous la présidence du Recteur ou de son représentant, est composé du directeur de l'école normale, des professeurs, des membres de l'enseignement supérieur, des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale et des instituteurs. Pour le contrôle terminal l'appréciation des épreuves est faite par des commissions prises parmi les membres du jury.

Les disciplines se répartissent en trois groupes :

- Les disciplines fondamentales, français et mathématiques
- La formation générale : disciplines optionnelles, culture esthétique, langue vivante, activités socioculturelles, éducation physique
- La formation pédagogique : Philosophie de l'éducation et anthropologie sociale, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, pédagogie spéciale.

Chaque unité donne lieu à une évaluation continue par quatre bilans semestriels et par un contrôle terminal.

Les bilans semestriels pour chaque unité sont établis par les professeurs et portent sur l'examen du dossier des travaux de chaque élève-maître, complété par un entretien avec deux professeurs sur certains éléments du dossier. Le bilan de la troisième unité pour le troisième semestre est constitué essentiellement par le bilan du stage « en situation ».

Le contrôle terminal concerne également toutes les unités. Les disciplines fondamentales font l'objet d'un contrôle comportant deux épreuves, l'une en français et l'autre en mathématiques qui consistent en un exercice écrit où le candidat est invité à prouver ses qualités d'analyse en présentant l'essentiel d'un document d'ordre littéraire ou mathématique, document tiré au sort, l'entretien oral avec une commission porte sur le thème du dossier et permet d'apprécier sa culture. L'appréciation est unique pour les deux épreuves.

La formation générale est évaluée sur les matières à option et sur l'une des matières qui constitue l'unité II. La nature des épreuves est définie par les professeurs des disciplines concernées en tenant compte des finalités pédagogiques de la formation.

Le contrôle relatif à la formation pédagogique est effectué au moyen d'une épreuve pratique de pédagogie réalisée dans une classe en une séquence d'une heure. Le candidat choisit le lieu, école maternelle ou élémentaire, le niveau est tiré au sort et il peut utiliser la

documentation qui lui semble nécessaire pour réaliser la leçon. Un stage d'observation lui permet d'acquérir les connaissances du milieu scolaire. A l'issue de l'épreuve pratique, suit un entretien avec une commission, sur les aspects méthodologiques des disciplines enseignées ainsi que les problèmes pédagogiques et psychologiques rencontrés.

Le certificat de fin d'études normales est délivré aux élèves qui ont obtenu un résultat positif aux les trois unités.

Le détail des enseignements est précisé dans le plan d'études du 14 octobre 1969.

On trouve le détail de chaque discipline ainsi que les finalités de son enseignement. La philosophie de l'éducation consiste en une réflexion sur les fins et les moyens de l'éducation, sur les méthodes d'enseignement et les institutions qui les concrétisent. Les doctrines et les conceptions en matière d'éducation et d'enseignement viennent étayer le cours. Cet indispensable recours aux textes vient éclairer les problèmes présents et aide à envisager les perspectives d'avenir. La philosophie de l'éducation a pour objectif de conduire chaque futur enseignant à prendre conscience de soi, et accepter la responsabilité de ses engagements. Cet enseignement ne doit ni les détourner de leur apprentissage pratique, ni les amener à opposer théorie et pratique. Cet enseignement est rattaché à celui de la morale professionnelle. La discipline, la pédagogie expérimentale, les méthodes d'enseignement, les différentes conceptions de l'éducation en fonction des époques historiques et les mouvements pédagogiques contemporains sont autant de sujets d'études.

Un autre champ important de la formation est consacré à l'étude de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Pour cette étude, les notions de psychologie générale sont rappelées et les élèves sont initiés aux méthodes d'investigation et de recherche. Le cours s'attache également à utiliser des observations d'enfants par l'utilisation de travaux ou d'enquêtes, mais l'école normale ne doit pas devenir un laboratoire de psychologie. Il est impératif de ne pas dissocier la psychologie des préoccupations pédagogiques et de la pédagogie spéciale.

Plusieurs chapitres du cours de pédagogie sont consacrés à l'enseignement, la classe et l'école, leur organisation matérielle et pédagogique, la discipline et l'enseignement avec des thèmes comme la préparation, la conduite de la leçon, part du maître et part des élèves, le travail personnel des élèves, les révisions et compositions, vérification des connaissances, l'aptitude des élèves à utiliser ce qui est su.

L'école maternelle fait l'objet d'une étude particulière. Il est précisé que l'ensemble du programme doit être étudié en liaison avec celui de psychologie de l'enfant en intégrant divers supports, des travaux d'élèves, des manuels, des plans d'école. Le cours est complété par les leçons modèles et d'essai ainsi que des visites de classes et d'écoles. La lecture de travaux de

spécialistes est conseillée. Cette partie du plan de formation comprend les problèmes généraux de l'éducation, notamment l'école maternelle, avec l'étude des textes relatifs à son fonctionnement en insistant sur le rôle éducatif et social et l'évolution pédagogique. Une partie est consacrée à l'évolution physique et mentale de l'enfant, à l'organisation des locaux, à la protection de la santé de l'enfant et le dépistage des anomalies. Un chapitre important traite des pratiques pédagogiques. Les problèmes d'organisation le déroulement d'une journée avec la récréation et les jeux, la pédagogie spécifique de l'école maternelle les méthodes et objectifs. Un soin particulier est accordé aux activités sensori-motrices permettant la construction des notions d'espace et de temps, aux activités créatrices et à celles qui favorisent l'expression. Les normaliens et normaliennes sont invités à s'interroger sur certaines questions : les problèmes affectifs de l'enfant, la préparation à la vie sociale et à la vie morale, la liaison école maternelle et cours préparatoire et la préparation de la classe.

Les professeurs doivent également s'appuyer sur des textes se rapportant à l'école maternelle et aider les élèves à se constituer une bibliographie.

L'étude de la pédagogie des différentes matières de l'école élémentaire est prévue en première année afin de permettre aux élèves-maîtres de tenir une classe pendant leur stage en situation de la deuxième année. Les études et les réflexions théoriques se font en liaison avec les exercices pratiques.

Dans chaque discipline la pédagogie spéciale comporte la révision de la matière et son étude théorique, les connaissances sont ainsi complétées et approfondies mais une partie importante est consacrée à l'étude pédagogique des problèmes posés par l'enseignement de chaque matière, par ses exigences en lien avec le développement psychologique de l'enfant.

Les professeurs ont la liberté d'organiser leur enseignement sans oublier de se régler sur le niveau réel des élève-maîtres dont il faut déceler les lacunes, les erreurs de compréhension et y remédier. Chaque matière sera approfondie en fonction des connaissances réelles. Il est question d'un travail de réflexion collectif. Les élèves peuvent se constituer une bibliographie qui leur servira pour leur future profession. Cet enseignement a pour objectif d'évaluer les notions acquises par mécanisme ou entraînement, de mesurer les attitudes mentales et les opérations psychiques qu'exige l'acquisition des mécanismes et des notions. Les élèves doivent étudier également les méthodes et procédés d'apprentissage en vue de surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice du métier.

Ces cours sont en lien avec ceux de psychologie et les professeurs sont invités à collaborer ensemble pour traiter ces sujets.

Dans le plan de 1969 apparaît l'enseignement de l'anthropologie sociale. Il s'agit de prolonger l'étude des faits sociaux par une réflexion qui en dégage la signification philosophique, le but est d'aider les élèves-maîtres à prendre conscience de sa situation dans l'univers social et de lui donner l'information requise pour assurer la réflexion nécessaire à une utilisation pédagogique de la sociologie. Cet enseignement doit viser à intéresser les élèves à leur société, aux transformations de celles-ci ainsi qu'à leur rôle dans les groupes auxquels ils participent. Un autre objectif est de tenter d'élaborer une représentation exacte des relations sociales jusqu'à d'éventuelles remises en question par les élèves-maîtres de sa culture et de sa personnalité, cela doit l'aider à se connaître lui-même, à se situer et à s'accomplir en tant qu'instituteur.

Toutes les autres disciplines donnent lieu à un développement précis sur les différentes notions à aborder et sur les finalités et dispositifs.

Conclusion sur les plans de formation

La réforme de 1905 qui maintient le double cursus (préparation au brevet et formation professionnelle) propose aux futurs enseignants une formation encyclopédique les deux premières années, la partie professionnelle se concentre sur la troisième année. Le programme est une répétition de celui dispensé dans les écoles primaires supérieures. La réforme de 1920 se propose de plonger les élèves dans les préoccupations professionnelles dès la première année. L'ambition est également d'élever le niveau culturel des futurs instituteurs, sans toutefois se confondre avec l'enseignement supérieur. L'école normale doit garder sa spécificité, être un établissement professionnel dont l'objectif est l'apprentissage du métier d'instituteur. La grande nouveauté réside dans l'augmentation du temps réservé au travail personnel. Le plan de formation accorde une importance considérable aux enseignements de pédagogie et de morale professionnelle. Pédagogie générale et spéciale trouvent leur finalité à travers les stages pratiques. Nous notons également une certaine liberté laissée aux professeurs dans le choix de leurs sujets d'études, il existe un programme précis mais ils peuvent prendre des initiatives et chaque établissement bénéficie d'une autonomie en fonction des contraintes et des atouts locaux.

Les élèves maîtres sont initiés au métier progressivement, observations dans les classes puis animations de leçons et enfin prise en main sous le contrôle du directeur de l'école. Les écoles normales d'institutrices font l'objet de recommandations particulières concernant l'augmentation des enseignements scientifiques, l'enseignement de l'économie domestique ainsi que de la puériculture.

Les instructions et programmes de 1969 marquent une véritable rupture avec les formations antérieures. Les deux années de formation sont consacrées à l'apprentissage du métier. Une alternance de cours théoriques et de stages se met en place. Les textes insistent sur l'importance de l'expérience pratique dont l'aboutissement est l'organisation du stage en situation du premier trimestre de la seconde année. Le changement de modèle de formation est évident, on passe d'un modèle construit sur l'accumulation de connaissances et l'apprentissage des gestes professionnels par imitation du maître d'application, à un modèle ancré dans l'expérience personnelle de la pratique de la classe et une mise en perspective des apports théoriques reçus à travers les différents enseignements dispensés à l'école normale. Les élèves sont invités à analyser leur pratique de classe dans une démarche réfléchie. Ils doivent identifier les problèmes rencontrés et tenter de trouver des solutions par eux-mêmes et ne plus se contenter d'appliquer celles des maîtres d'application. Les professeurs sont incités à travailler ensemble en inter-disciplinarité. Nous avançons l'idée que ce plan de formation est annonciateur des conceptions récentes du « praticien réflexif » développée par D.Schön et Marguerite Altet. Toutefois si cette conception est émergente dans le plan de formation de 1969, nous posons la question de son application sur le terrain et particulièrement lors des stages pratiques. Les normaliens et normaliennes sont-ils encouragés à analyser leur pratique et cette dimension est-elle perceptible lors de l'évaluation ? La lecture des rapports de stages peut nous permettre de fournir une réponse partielle.

4.6 Les stages pédagogiques

Ils constituent l'essentiel de la formation pratique des futurs enseignants des écoles maternelles et élémentaires. L'apprentissage du métier est indissociable des stages au cours desquels les compétences professionnelles sont évaluées par les formateurs de terrain.

Dans les Instructions Officielles du 2 octobre 1946, nous pouvons lire "un contact direct avec la réalité de la classe donne un intérêt aux études de pédagogie théorique".

Des professeurs et directeurs des écoles normales sont invités à concentrer leur action sur le contrôle des élèves en stage comme sur leur enseignement magistral.

Les stages pratiques ont lieu par promotions entières. Le premier stage se situe en début d'année scolaire (octobre), les élèves reçoivent à l'école normale des instructions précises concernant leur activité lors du stage - observations, enquêtes, premiers essais d'enseignement.

Ils sont envoyés dans une classe à un seul cours et sont groupés par trois. Il est conseillé de débiter par le cours préparatoire, en ce début d'année scolaire, dans la mesure où il présente

un intérêt particulier concernant l'apprentissage de la lecture. Le second stage se déroule en janvier et le troisième pendant les quatre semaines qui suivent les vacances de Pâques.

Chaque stagiaire doit participer à la vie d'un cours préparatoire (ou pour les élèves maîtresses d'une classe de maternelle), d'une classe de fin d'études et d'une classe unique ou à un seul cours dans les régions urbaines.

Le contact avec la réalité du terrain s'avère une nécessité pour permettre un lien plus étroit avec l'enseignement plus théorique, dispensé souvent sous la forme d'un cours magistral. Dans ce texte, l'évaluation de ces stages pédagogiques n'est pas évoquée alors qu'elle se pratique dans les écoles normales.

En 1958 des modifications de la formation professionnelle sont envisagées. Il est prévu une formation en deux ans qui permettrait une initiation rapide (au sein de l'établissement) aux difficultés réelles du métier, suivie d'un contact réel avec la classe sous la forme de suppléances dirigées, d'une durée de six mois.

De retour à l'école normale, les stagiaires se seraient rendus compte de leurs manques et s'appuieraient alors sur les apports théoriques délivrés par les professeurs pour répondre à leurs besoins.

Pendant la première année, une sensibilisation à l'organisation et aux méthodes utilisées dans les écoles élémentaires favoriserait le premier contact avec la classe en évitant aux élèves maîtres les plus grosses erreurs. Les matinées seraient consacrées à des leçons "exemples" ou "leçons d'essais" dans les écoles application, dans les différents cours. Une discussion et une mise en commun des observations suivraient, soit après chaque leçon ou soit dans l'après-midi.

Les élèves de l'école normale seraient tenus de préparer des enquêtes relatives à la psychologie de l'enfant ou à la pédagogie qui leur permettraient d'élaborer leur monographie.

Lors de la seconde année de formation, les normaliens passeraient le premier trimestre en suppléance dirigée et le reste de la scolarité à l'école normale (6 mois). Trois semaines par mois seraient occupées par les cours théoriques. Toutefois le lien avec le terrain ne serait pas rompu. Ils auraient à diriger la classe d'une école d'application pendant une semaine complète. A la fin de chaque mois, le contact serait établi avec cette classe à raison d'une journée par semaine. Cette forme de travail permettrait l'observation des procédés et méthodes et faciliterait ainsi la préparation de la semaine de responsabilité.

Dans un texte (non daté), nous avons retrouvé cette idée de formation professionnelle étendue à deux années, avec la reprise des propositions énoncées dans l'enquête réalisée par le Directeur général de l'Enseignement Primaire, M. Beslais.

La première année préparerait les élèves, à assurer une suppléance dirigée de trois mois et demi, l'initiation pratique étant assurée par des expériences menées lors des matinées dans les classes des écoles d'application.

Lors de cette première année, il est vivement recommandé de consacrer à chacun des trois niveaux de l'école élémentaire CP/CE/CM, une période de travail ne devant pas dépasser deux semaines. La pédagogie au cours préparatoire étant prévue lors du premier trimestre.

Pendant le stage pratique de la deuxième année de formation, les élèves-maîtres seront visités par les professeurs car la suppléance des stagiaires doit être effectivement dirigée. Il est prévu de faire appel à certains maîtres qualifiés, ceux-ci jouant alors le rôle de conseillers pédagogiques.

Nous pensons que ce document date des années 1959/1960 car dans sa présentation, il est rappelé que la formule de la formation professionnelle réduite à une année n'est pas satisfaisante. Il est précisé que la formation ne répond plus aux exigences d'un métier dont les difficultés se sont accrues. La qualification doit être élevée pour répondre aux besoins de la réforme du 6 janvier 1959.

En novembre 1966, les participants du colloque de Caen énoncent des propositions pour la formation professionnelle des enseignants. L'apprentissage du métier doit se faire au contact de la réalité, de la classe et compléter la formation théorique. Il est prévu que le futur enseignant s'initie auprès d'un maître chevronné en s'efforçant de jouer un rôle actif. Il faut également le placer dans une situation de responsabilité afin d'affronter la réalité et les difficultés. Il est proposé un stage en début de formation afin de susciter les questions théoriques, les besoins de connaissances surgies de l'exercice du métier.

Le principe d'un modèle par l'alternance d'expériences pratiques et de retours à l'école s'est imposé. De même que la nécessité de responsabiliser le futur enseignant en ce plongeant dans la réalité du terrain.

Lors du colloque d'Amiens (15-16-17 mars 1968), la formation initiale des instituteurs est repensée. S'il est réaffirmé la nécessité de donner des connaissances solides dans les disciplines à transmettre, la partie académique de la formation doit permettre l'acquisition de concepts et de méthodes de travail et ne pas se contenter d'un aspect encyclopédique. Le futur enseignant a besoin d'une initiation à la communication, il doit apprendre à analyser son message et acquérir lors de son cursus universitaire certains concepts de sciences humaines.

Cette formation fondamentale serait dispensée à l'université et la formation professionnelle se baserait sur la pratique du métier dans des conditions réelles en situation de responsabilité.

Le temps de formation se déroulerait sur quatre années après le baccalauréat (deux années universitaires complétées par deux années de formation professionnelle). La partie pédagogique prendrait la forme de stages en responsabilité en prévoyant la confrontation des expériences, l'approfondissement des problèmes rencontrés lors des réunions tenues dans les centres de formation.

Ces stages seraient précédés d'expériences concrètes des enfants au cours de stages obligatoires, dans des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire.

Au lendemain du colloque d'Amiens, les événements de mai 1968, auxquels les écoles normales s'associent par une grève largement suivie, confirment la gravité des problèmes soulevés et l'urgence d'une solution.

Le 24 juillet 1968, le nouveau ministre de l'Education Nationale, M. Faure, annonce les grandes lignes d'une réforme des écoles normales. "Je pense que l'école normale devrait être rénovée. Mon inclination serait d'en faire un institut de formation pédagogique dont l'enseignement serait dispensé en liaison avec l'université"⁵⁰.

Il propose de porter la formation professionnelle à deux années et de recruter les candidats au niveau du baccalauréat. L'ensemble de la scolarité est réorganisé avec la circulaire du 18 octobre 1968 et celle du 6 juin 1969. Le double cursus successif prend fin. L'Ecole Normale n'assurera plus la préparation au baccalauréat et se consacre uniquement à des tâches professionnelles.

Elle pourra ainsi accueillir un nombre plus important d'élèves-maîtres répondant aux besoins en instituteurs.

La circulaire du 18 octobre 1968 précise les horaires et directives dans la classe de formation professionnelle.

La première année se consacre au renforcement des connaissances fondamentales, au développement culturel et à l'initiation aux problèmes pédagogiques.

Des stages d'observation de quinze jours sont organisés dans chacun des trois niveaux de l'école élémentaire, ainsi qu'à l'école maternelle.

Des exercices sont également prévus dans les écoles annexes et d'application. L'enseignement de la pédagogie spéciale est assuré par le spécialiste de chaque discipline qui peut s'adjoindre ses collègues afin de faire concevoir de façon plus large la traditionnelle notion de cours magistral.

⁵⁰ Déclaration de M. Edgar Faure, Journal officiel, 25 juillet 1968, n°46

Les élèves-maîtres recevront un complément de formation et une initiation au rôle d'animateur d'œuvres post et péri scolaires dans les activités du foyer socio-éducatif ou dans des activités sociales en dehors de l'école normale.

Un stage de trois mois en responsabilité est mis en place lors de la seconde année. Directeurs, professeurs et inspecteurs départementaux sont invités à collaborer à la formation en organisant des visites aux stagiaires. A l'issue de cette période sur le terrain, et à partir des enseignements tirés à la fin du stage, il s'agira d'élargir la réflexion pédagogique et d'approfondir les connaissances et la pratique en pédagogie spéciale.

L'apprentissage du métier suppose que les considérations théoriques soient toujours rattachées à des exercices pratiques et s'appuient sur ceux-ci. La matière des différentes disciplines, les principes et méthodes d'enseignement doivent être découverts et éprouvés dans des situations pédagogiques concrètes sans perdre de vue le recours à un savoir qui fonde les connaissances enseignées et une réflexion capable d'éclairer le sens de l'action pédagogique. Le lien entre expérience pratique et enseignement théorique est ici clairement défini ; il est également précisé dans cette circulaire que "la formation pédagogique des maîtres ne doit pas se contenter d'une juxtaposition d'une théorie abstraite et d'une pratique empirique. Elle doit viser à développer conjointement le sens critique et la faculté d'invention".⁵¹

La circulaire du 6 juin 1969 reprend l'essentiel du projet d'un inspecteur général appelé « plan. Leif » datant de 1963, qui proposait une formation professionnelle des instituteurs sur deux axes. La première année est consacrée à la consolidation des connaissances fondamentales, au développement culturel et à une initiation aux problèmes pédagogiques. A côté des enseignements théoriques, dispensés à l'école normale, sont organisés des exercices dans les classes des écoles annexes et d'application. La formation professionnelle et pédagogique domine l'ensemble du programme⁵². La consolidation des connaissances fondamentales est présente dans les options et une fraction de l'horaire de la pédagogie spéciale.

La seconde année comporte le stage en situation et dans la mesure du possible un stage à l'étranger d'une durée d'un mois.

Les études théoriques sont réparties de façon semblable à la première année.

⁵¹ Circulaire du 18 octobre 1968

⁵² 18 h sur 89 h de cours, sont consacrées à la pédagogie générale: philosophie de l'éducation (2h) psychologie de l'enfant (3h) pédagogie spéciale (10h) dont la moitié pour le français et les maths, anthropologie sociale (3h).

Dans ce cursus, une place importante est accordée à l'enseignement, dit de psycho-pédagogie (philosophie de l'éducation, psychologie de l'enfant, anthropologie sociale et chacun de ces domaines peut être approfondi dans le cadre des options pour 3 h).

La pratique des futurs instituteurs doit être sous tendue par une réflexion philosophique approfondie menant à une réflexion personnelle appuyée sur les expériences vécues lors des stages et sur l'approche théorique des problèmes d'éducation.

La philosophie de l'éducation est "susceptible de conduire chaque futur maître à prendre conscience de soi, à poser ses propres fins, à accepter la responsabilité de ses engagements aussi bien à l'égard de lui-même qu'à l'égard de ceux dont il aura la charge.

.La philosophie de l'éducation doit aussi être conçue de façon à ne pas les détourner de leur apprentissage pratique ni à les amener à opposer théorie et pratique⁵³.

Cette formation définit l'enseignement de la morale professionnelle "être conscient et être consciencieux ne sont pas sans une étroite parenté".⁵⁴.

De même l'étude de l'enfant et surtout l'anthropologie sociale apportent leur éclairage.

"Une liaison constante devra être établie entre les études de pédagogie spéciale et celle de psychologie menant directement à la solution des difficultés que présente l'acquisition de telle ou telle notion, de telle ou telle habitude mentale et l'étude de la pédagogie spéciale s'appuyant sur la psychologie par la mise au point des méthodes et des procédés appropriés".⁵⁵

Dans le cadre de l'anthropologie sociale, il s'agit d'aider l'élève-maître à prendre conscience des situations dans l'univers social et de lui donner l'information requise pour assurer la réflexion nécessaire à une utilisation pédagogique de la sociologie.

Ce lien théorie/pratique est favorisé, dès la première année, par l'organisation de stages d'observation⁵⁶, l'élève maître ne doit, "ni se cantonner dans un rôle de spectateur passif, ni être animé par le souci prioritaire et prématuré d'un apprentissage du métier. Il s'agit, essentiellement en l'associant de façon très progressive aux activités de la classe, de leur faire mieux éprouver la réalité des problèmes qu'elles posent".

⁵³Plan d'études pour la formation des instituteurs et des institutrices dans les écoles normales primaires, 14 octobre 1969

⁵⁴Plan des études pour la formation des institutrices et des instituteurs, dans les écoles normales primaires document ronéoté p 3, 14 octobre 1969.

⁵⁵ Ibid. p 4-5

⁵⁶Trois stages d'observation de 15 jours chaque trimestre de première année. Deux stages viennent compléter le dispositif, 5 jours de classe de plein air et 5 jours de stage de ski. En première année les stages d'observation se situent en début d'année scolaire, une journée par semaine dans chacun des trois niveaux, pour une sensibilisation rapide puis en octobre, janvier et juin pour un approfondissement.

"Il doit voir, dans les stages d'observation, l'occasion d'une analyse réfléchie de ces problèmes, sans qu'il soit tenté de les résoudre, en se contentant de solutions empruntées au maître d'application".⁵⁷ .

Cette formation refuse l'apprentissage par imitation et les savoir-faire prématurés ; il s'agit, avant tout, d'amener le futur maître à observer les situations de classe et à les analyser. Le stage d'observation doit mener à alimenter une réflexion personnelle. Cette alternance de stages et de périodes de retour à l'école normale est encadrée par les maîtres d'application et les professeurs. Des séances sont également organisées avec possibilité de visionner et d'analyser des séances filmées dans les classes. L'objectif des stages d'observation répond à une triple exigence :

Faire découvrir la réalité de la classe

Permettre d'agir en situation dans les conditions proches de la réalité

Organiser des exercices pratiques

Ces stages sont exploités et donnent lieu à des approfondissements et à l'organisation d'autres exercices pratiques.

La première année sert également à armer le normalien ou la normalienne pour son expérience en responsabilité, lui permet de résoudre, lorsqu'il y sera confronté, certains problèmes de conduite de la classe. C'est l'un des buts de la pédagogie spéciale.

"L'étude de la pédagogie des différentes matières se fera essentiellement en première année afin que les élèves maîtres soient mis en état de tenir convenablement une classe au cours du stage en situation de la deuxième année."⁵⁸ .

Le plan de formation du 14 octobre 1969 vise à mettre en place une initiation progressive au métier d'instituteur en instituant, lors de la seconde année, le stage en situation de trois mois dans une ou deux classes, d'où seront tirés réflexions et enseignements afin de permettre une mise au point des connaissances et de la pratique de la pédagogie spéciale, ainsi que l'élargissement de la réflexion pédagogique au niveau théorique. Cette dualité des lieux de formation est la réponse de formation de l'institution à l'exigence d'un lien entre la théorie et la pratique « le lieu de la pratique est très attractif pour les normaliens (es) et l'Ecole Normale apparaît comme le lieu du discours »⁵⁹ .

⁵⁷ Circulaire du 6 juin 1969

⁵⁸ Plan des études pour la formation des institutrices et des instituteurs, dans les écoles normales primaires document ronéoté p 11, 14 octobre 1969.

⁵⁹ Rapport INRP N° 103, « La formation des maîtres, bilan d'une pratique », INRP, 1979

Les différentes disciplines sont envisagées dans la perspective de leur approfondissement théorique et de leur enseignement à l'école élémentaire. Il s'agit de permettre aux futurs maîtres de mieux situer, dans un savoir plus complet, les connaissances qu'ils auront à enseigner, d'élargir leur culture générale en examinant les problèmes pédagogiques.

Ce plan de formation sous-entend que le niveau d'étude correspondant au baccalauréat n'est plus suffisant pour enseigner et qu'il est indispensable de combler les lacunes, et d'approfondir les connaissances tout en ayant une attitude réflexive. C'est dans ce but qu'un enseignement supérieur est institué en mathématiques et linguistique.

"Au cours de la formation reçue à l'école normale les élèves-maîtresses et les élèves-maîtres doivent participer à des cours et à des travaux pratiques en faculté ou bénéficier dans leur établissement de l'apport des maîtres de l'enseignement supérieur".⁶⁰.

Cette volonté d'ouverture sur l'enseignement supérieur sera réaffirmée dans les programmes et instructions du 11 septembre 1970, tout en confirmant la formation professionnelle en deux ans après le baccalauréat⁶¹.

Un autre pôle important de la formation est constitué par l'approfondissement disciplinaire, évalué par un contrôle continu et d'un examen terminal qui consiste selon les professeurs, soit en une épreuve écrite, soit en un entretien ou encore en une épreuve pratique de pédagogie.

Les matières sont réparties en trois unités :

L'unité I regroupant les mathématiques et le français, l'unité II étant consacrée à la formation générale (options culture esthétique, langue vivante, éducation physique, activité socioculturelle) et l'unité III, étant réservée à la formation pédagogique (philosophie de l'éducation, psychologie de l'enfant, anthropologie sociale et pédagogie spéciale).

Les différentes disciplines interviennent dans plusieurs unités, mais la psychopédagogie n'est prise en compte que dans l'unité III et elle est absente du contrôle terminal qui comporte une épreuve de conduite de classe suivie d'un entretien. Dans les faits, le plan de formation de 1969 donne une prépondérance au pôle disciplinaire par rapport à la composante réflexive de la formation.

En 1969, disparaissent certaines caractéristiques fondamentales de l'institution.

La fermeture des classes de préparation au baccalauréat transforme les écoles normales en instituts de formation professionnelle.

Le double cursus scolaire et pédagogique prend fin.

⁶⁰ Annexe n° 1 Circulaire du 6 juin 1969

⁶¹ CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France*, p 234

A terme, en 1978, c'est le recrutement précoce des normaliens qui s'achève avec la disparition du concours de fin de troisième des collèges.⁶²

Cette même année, l'internat et la claustration sont supprimés. Toutefois, il est maintenu dans les textes, l'affirmation du caractère souhaitable de la présence des élèves-maîtres à l'internat.

La circulaire, du 4 avril 1969, donne la possibilité d'un régime d'externement à certains élèves (élèves mariés habitant au domicile des parents, lors des stages en situation...).

L'externat devient la règle dans beaucoup d'écoles normales et lorsqu'elles conservent un internat le règlement est libéralisé (L'école normale de fille de l'Aube conserve le régime d'internat jusqu'en 1977).

⁶² Décret n° 78 873 du 22 août 1978 qui stipule que "Les élèves instituteurs sont recrutés par concours parmi les candidats titulaires du baccalauréat".

4.7 La morale professionnelle, le Code Soleil et la Morale Professionnelle des instituteurs d'André Ferré

Les plans de formation qui se succèdent de 1905 à 1969 attachent tous une importance à l'enseignement de la morale professionnelle. Il nous a semblé judicieux de revenir sur cette discipline qui nous servira également de cadre d'analyse pour la lecture des rapports de stages.

Cet enseignement était donné dans les écoles normales jusqu'en 1968, cours obligatoires et hebdomadaires dispensés par les directeurs et directrices. La vie professionnelle de l'instituteur était abordée ainsi que des thèmes tels que la conscience professionnelle, la vocation, la neutralité scolaire, les relations avec les familles ou la hiérarchie universitaire. Ces cours mettaient également l'accent sur les rapports de l'instituteur avec l'inspecteur, sur la vie syndicale ou politique et même la vie privée.

Bien que cet enseignement ait été retiré des programmes on pourra constater que les formateurs utilisent des critères liés à cette inculcation de principes et de valeurs dans leur évaluation des stages pratiques. Certaines rubriques des rapports de stage reprennent les intitulés des notions par exemple la conscience professionnelle. Les enseignements de la morale professionnelle sont restés ancrés dans les mentalités des instituteurs de façon plus subtile, intégrés dans les attitudes et comportements des normaliens et normaliennes.

L'éducation morale des instituteurs, un enseignement indissociable de la formation.

L'éducation morale de l'instituteur a toujours été la préoccupation première de l'Institution mais également celle des notables qui choisissaient la personne à qui confier l'éducation des enfants avant la création des écoles normales. Si l'habileté à écrire ou compter était une compétence indispensable au métier, l'enseignant devait faire preuve d'un comportement exemplaire. Longtemps auparavant, le choix de l'enseignant devait être approuvé par l'évêque certifiant sa bonne vie et ses mœurs. L'objectif fondamental des petites écoles était la formation chrétienne qui confirme le choix des enseignants basé sur leur piété et la rectitude de leurs mœurs plus que par leurs compétences intellectuelles ou pédagogiques. Il faut veiller à l'encadrement moral des enfants qui doit déborder sur la vie de la famille.

L'institutrice laïque est encore plus que ses collègues masculins soumise à cette exigence de moralité, elle doit être « capable, vertueuse, de bonne réputation, ni mariée, ni veuve et ne pas avoir d'emploi qui puisse la détourner de l'école pendant toute l'année comme de travailler la vigne ou effectuer des travaux de couture à la maison » si elle se marie elle peut être

renvoyée. On constate que dès le début de la prise en charge des enfants des classes populaires dans une visée d'éducation et d'instruction, la moralité des enseignants est le premier critère de sélection.

L'enseignement d'une morale professionnelle apparaît avec la naissance des écoles normales. La Loi Guizot en fait un lieu monacal où règne l'austérité. Cette conception nous la retrouvons dans les propos du ministre Salvandy en 1848⁶³ « Ce sont de véritables instituteurs primaires qui sortent des Ecoles normales des jeunes gens habitués à mener une vie régulière, frugale et modeste, se résignant avec bonheur à l'honnêteté et à la simplicité de leur condition ». Dans cette période de l'histoire de la formation des enseignants du premier degré, la rivalité entre l'église et l'état donne naissance à une surenchère des critères de sélection relatifs à la moralité. Dans les programmes de 1881 figurent en premier l'enseignement moral et civique. Les instituteurs qui croient en leur mission suivent les principes dictés par l'autorité hiérarchique. Au début du XX^e siècle la foi laïque s'atténue, le doute s'installe, la croyance dans la régénération de la nation par l'école s'effrite. Les instituteurs commencent à développer une culture critique de l'institution scolaire au sein des amicales. En 1903, paraît le premier périodique syndical national « l'émancipation de l'instituteur ». Il dénonce l'emprise des notables, du maire ou de l'inspecteur sur l'instituteur. Le manifeste des instituteurs syndicalistes de 1905 revendique une volonté d'autonomie des instituteurs ainsi que d'indépendance de l'école vis à vis de l'autorité politique. En 1919 le SNI⁶⁴ est créé et il éditera de 1923 à 1979, le Code Soleil dénommé également « *Le livre des instituteurs* », guide pratique et moral des instituteurs.

Deux manuels font référence, le Code Soleil, véritable bréviaire de la morale professionnelle qui a marqué l'histoire de la formation, outil de prescription et de normalité, il représente un guide pour orienter l'instituteur sur le terrain et aider à résoudre les problèmes rencontrés sur le terrain. L'ouvrage d'André Ferré, professeur d'école normale, intitulé *Morale professionnelle de l'instituteur*, présenté en une édition unique en 1949 aux éditions SUDEL, revendique être « *un manuel pratique et proche de la vie, un guide de la bonne conscience et de la bonne conduite des jeunes maîtres de nos écoles* ». Des générations entières ont été formées avec ces deux livres complémentaires, celui d'André Ferré utilisé en formation initiale et le Code Soleil poursuivait cet enseignement tout au long de la carrière de l'instituteur, véritable référence en fonction des situations professionnelles rencontrées.

⁶³ GONTARD Maurice, *La question des écoles normales primaires de la Révolution à nos jours*, Toulouse, CDRP-IPN, 1975

⁶⁴ S.N.I : Syndicat National des Instituteurs

Dans son étude consacrée à la morale professionnelle des instituteurs, André Pachod⁶⁵, Pense que la question à partir de laquelle il devient nécessaire de parler de morale professionnelle est « que dois-je faire pour bien exercer mon métier ? », question qui touche à la mission et à l'identité.

Les deux manuels déclinent explicitement les contenus de la morale professionnelle en divers chapitres qui détaillent la vocation d'éducateur, la vie privée de l'instituteur la neutralité scolaire, les devoirs envers les élèves, les familles, les relations avec les collègues et également ceux à l'égard des autorités. Ces documents utilisés pour la formation précisent une identité modèle de l'enseignant du premier degré : l'instituteur est un éducateur chargé de réaliser le projet de l'école laïque et nationale qui élève la jeunesse et forme le citoyen. L'instituteur est un guide intellectuel, social et moral dans et hors de l'école.

La morale professionnelle énonce un ensemble d'obligations, d'impératifs et de principes à appliquer dans l'exercice d'une profession. Certaines descriptions s'inscrivent dans les principes moraux universels, d'autres sont spécifiques au métier. On ne peut ni les éluder, ni les négliger, la morale professionnelle vise une systématisation des règles d'action et cherche à déterminer lesquelles sont valables dans toutes les situations et pour tous les types d'actions. Ce qui prime c'est la résolution efficace du problème rencontré et la réponse à la question que l'enseignant se pose. La morale professionnelle se révèle dans les textes officiels du premier degré, lois et décrets, circulaires, instructions officielles et programmes. Ces documents précisent les finalités et modalités du métier d'enseignant du primaire. Ils représentent un ensemble d'obligations relatives à la pratique professionnelle et énoncent une identité officielle du maître de l'école primaire.

Le Code Soleil de 1949 à 1979

Publication annuelle, il se présente comme un exposé méthodique de tout ce qu'un enseignant du primaire doit savoir. Sa table des matières se décline en 9 ou 10 chapitres selon les éditions. La première partie est toujours consacrée à la morale professionnelle, de 1949 à 1979 elle ne varie pas et disparaît avec l'édition de 1981, le contenu étant devenu obsolète et désuet. Il est diffusé dans toutes les Ecoles normales et la quasi-totalité des écoles primaires, Les instituteurs ont été régis par ce code qui précisait leurs droits et leurs devoirs. Ces règles déontologiques étaient spontanément partagées par les enseignants et totalement intériorisées.

⁶⁵ PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs*, Paris, Editions L'Harmattan, 2007

Dans son étude André Pachod⁶⁶ met en évidence qu'il existe un texte de base commun et continu de 1946 à 1979. Les modifications sont relatives au style initial emphatique et vont dans le sens d'une sobriété des énoncés.

Cet ouvrage comme celui de Ferré, présente un modèle d'instituteur reproductible en tout lieu, il définit son identité et ses missions, il accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière.

Le maître de l'école primaire.

Cet enseignant idéal doit aimer les enfants et s'en faire aimer, qualité essentielle d'un bon éducateur. L'instituteur les respecte tous sans distinction qu'ils soient bons élèves ou plus difficiles. Il doit connaître leur nature, les faire venir à l'école avec enthousiasme. Il assure la bonne tenue, la discipline dans sa classe. L'animation de son enseignement se doit d'être vivante, gaie et s'inspire des nouvelles méthodes pédagogiques.

Indulgence, patience, bonté et équité sont des qualités indispensables pour l'enseignant qui agit avec tact et discernement. Il se dévoue entièrement à ses élèves, guide et conseiller à la fois. Il s'intéresse à la vie intellectuelle, morale et sociale et de ses élèves ainsi qu'à leurs conditions de vie hors de l'école.

Trois obligations s'imposent : La maîtrise de soi, la conscience professionnelle et la préparation de la classe.

La maîtrise de soi

Qualifiée de vertu magistrale dans le manuel d'André Ferré, elle se traduit par une égalité d'humeur, de la retenue et de la patience. Parmi les apprentissages du métier se trouve « l'éducation des nerfs », face à l'exaspération possible, Ferré propose « *La sérénité est la seule atmosphère qui convienne à une classe, elle dépend du maître et est une condition de son autorité*⁶⁷ ».

La conscience professionnelle

La tâche de l'enseignant est double : transmettre des connaissances et former des hommes. La seule préoccupation est celle du travail bien réalisé, perfectionner son enseignement en l'actualisant, considérer la tâche comme une création et non une obligation. Nonchalance, notation sommaire, corrections irrégulières ou prise de congés abusive sont citées comme des défaillances à éviter. La régularité, le zèle et l'initiative complètent cette description.

La préparation de la classe

⁶⁶ PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs*, Paris, Editions L'Harmattan, 2007

⁶⁷ FERRE André, *Morale professionnelle de l'instituteur*, Société Universitaire d'Editions et de Librairie, 1949, p 117

C'est une obligation journalière, l'instituteur doit adapter les contenus, réviser ses méthodes, suivre l'expression spontanée des enfants et se perfectionner sans cesse. Cette préparation répond à une triple exigence : le maintien du bon ordre, le maximum d'efficacité et le gain de temps. L'efficacité permet d'éviter le désordre des improvisations hâtives, ce travail consiste à remanier ses leçons, étudier les exposés que l'on va présenter aux élèves, prévoir les explications, faire des recherches de documents pédagogiques à utiliser, choisir des exemples adaptés et réfléchis, rédiger des fiches pour chaque leçon et le cahier journal ainsi que les progressions annuelles des différentes matières du programme.

A travers le Code Soleil nous percevons le portrait de l'enseignant idéal, il est un exemple, un guide intellectuel, social et moral. Il doit être irréprochable dans sa tenue et sa conduite privée. Sa mission est de former les futurs adultes en transmettant des valeurs humaines et citoyennes. La définition et les missions de l'instituteur changent peu à travers les différentes époques de parution du Code Soleil.

L'enseignement de la morale professionnelle manuel d'André Ferré

Ce manuel est destiné aux élèves-maîtres et élèves-maîtresses en formation initiale. Nous avons relevé dans les chapitres les recommandations spécifiques concernant les normaliennes. Toutefois à la lecture de ce manuel, il nous semble que l'auteur l'a rédigé en se référant à « l'idéal instituteur », le terme d'instituteur devenant le générique d'une profession inscrit dans le titre « Morale professionnelle de l'instituteur ».

Le but est d'enseigner « *une morale qui inspire l'action aux prises avec les réalités de l'époque* ». Ouvrage très didactique en formation initiale il constitue un véritable recueil explicatif et argumentatif de la morale professionnelle des années allant de 1950 à 1968.

En parcourant des manuels de morale professionnelle, dès l'avant-propos il est mentionné que le métier d'instituteur s'apprend et qu'il vise au-dessus de l'acquisition des connaissances et de l'habileté professionnelle, à éveiller chez les futurs enseignants des écoles primaires, le sens des devoirs propres à leur métier. Les cours de morale professionnelle sont maintenus jusqu'en 1968, ils ont plus de stabilité que la pédagogie. Nous notons une évolution de l'idéal enseignant tout au long de l'existence des écoles normales. Certains devoirs professionnels se sont étendus, ceux qui ont pour objet l'éducation populaire, l'adaptation des enfants à leur milieu, d'autres plus contraignants s'estompent comme les restrictions de la liberté d'opinion, le protocole vestimentaire qui imposait chapeau et redingote dans les cérémonies officielles. Le programme de 1947 ajoute un chapitre l'instituteur et le syndicalisme. Dans un monde en évolution, la morale, malgré la permanence de ses lois générales doit s'adapter aux règles

pratiques, aux fluctuations des valeurs morales qui inspirent l'action aux prises avec la réalité de l'époque. Elle est le guide de la bonne conduite et de la bonne conscience des jeunes instituteurs. Le manuel est destiné aux élèves-maîtres mêlant réflexions philosophiques et questions de morale pratique.

Dans l'introduction il est question du souci de perfection dans l'exercice de toute profession soumise à des règles techniques et morales. L'instituteur agit sur l'esprit sa préoccupation constante doit être l'éducation morale, être l'homme d'un métier, c'est s'accomplir par le travail professionnel et ainsi s'acquitter de ses devoirs sociaux « bien faire son métier c'est servir sa patrie et l'humanité ». Probité, amour du prochain, honneur et courage sont autant de qualités réclamées dans la tâche quotidienne. La morale professionnelle est conçue avec la législation qui en trace le cadre. Les principes sur lesquels se fonde la morale professionnelle trouvent leur application dans l'exercice du métier. Dans son étude A. Pachod montre que la morale générale et la morale professionnelle sont étroitement imbriquées et influencées l'une par l'autre. La seconde se déduit de la première en lui apportant en retour une confirmation expérimentale de la vérité de ses règles.

Le cours comporte dix-huit chapitres consacrés à des thèmes spécifiques et chaque chapitre se termine par des compléments définis par l'auteur comme des affirmations et des questions qui suscitent la réflexion personnelle et fournissent « la matière de quelques controverses arbitrées par le directeur et donnent lieu à un exposé oral ou à une dissertation ». Ces compléments participent selon l'auteur à l'honnêteté intellectuelle, aident à poser les questions de morale pratique.

La vocation de l'éducateur

Elle a pour exigence l'oubli de soi, l'accomplissement d'un service social. Elle est comparée à un sacerdoce « les meilleurs sont ceux qui se montrent les plus dévoués à leur œuvre ». Un véritable instituteur l'est dans la plupart des moments dont son existence est faite, sa fonction s'impose à lui jusque dans sa vie privée. Il doit renoncer aux biens de la fortune. Il est nécessaire qu'il s'interroge sur la force de sa vocation pour s'acquitter du service d'éducation avec toute la foi qu'il exige. Il faut discerner les véritables et les fausses vocations qui se mesurent par l'amour de l'étude, des enfants, le besoin de communiquer. Devenir instituteur c'est vouloir prendre place dans la grande famille des intellectuels. Il ne doit jamais envisager sa fonction comme une corvée. La considération du métier doit primer sur celle des convenances personnelles, de la tranquillité, du repos et même de la santé. L'instituteur assure son service bien que souffrant. Il renonce aux joies du foyer au profit des œuvres scolaires. Il doit avoir conscience de ses responsabilités, il est l'artisan de l'avenir du peuple.

La conscience professionnelle

C'est l'indispensable complément de la vocation, connaissance intuitive et direction de l'activité vers un idéal. C'est un métier que l'on ne peut séparer de la vie même. On assiste à la subordination de l'intérêt personnel à l'intérêt professionnel. L'instituteur est responsable face aux enfants qui deviendront des hommes, il participe à la création de la société future dans la formation intellectuelle, civique et morale. Cette conscience professionnelle réclame des qualités d'initiative, de zèle, de régularité « la régularité doit être partout où est le règlement ». Il n'y a pas de place pour le relâchement, la menace de l'accident ou de l'inspection plane au dessus des instituteurs « on se laisse aller à négliger une préparation ou à ne pas surveiller une récréation, c'est ce jour-là que se produira un accident ou que l'on aura une inspection parce qu'on l'aura méritée »⁶⁸. L'enseignant défaillant doit se sentir fautif.

L'autre point essentiel est le zèle, consacrer une grande partie de sa vie aux œuvres scolaires de même qu'une partie de ses revenus à l'achat de matériel pour la classe.

Les instituteurs et la culture générale

Il est nécessaire d'entretenir sa propre culture, développer son sens critique, sa finesse, son bon goût. Les études littéraires, artistiques ou linguistiques sont conseillées. La tâche de l'instituteur est de servir la culture en rendant possible sa transmission. Il peut contribuer à l'écriture dans la presse locale ou pédagogique, il doit éviter la tentation de l'oisiveté, préparer des examens, étudier le milieu local, lire, ou pratiquer la musique sont les activités recommandées. Même pendant les vacances il doit être un voyageur attentif et son esprit doit se tourner vers sa classe.

Il dispose de plusieurs bibliothèques. Celle de l'école comportant des œuvres littéraires et celle de la circonscription pour les ouvrages de pédagogie et enfin sa bibliothèque personnelle qu'il alimente par l'achat de livres avec modération. Une règle importante le guide, ne pas céder aux impulsions, se maîtriser et ne pas acquérir d'ouvrages contemporains avant quelques années, il est conseillé de prendre du recul et de ne pas se laisser séduire par les commentaires et les critiques lors des nouvelles publications. Une part doit être également consacrée aux livres de pédagogie. La bibliothèque reflète l'instituteur elle représente ordre et méthode.

⁶⁸ FERRE André, *Morale professionnelle de l'instituteur*, Société Universitaire d'Éditions et de Librairie, 1949

La culture professionnelle

En relation étroite avec la culture générale, les textes légaux fournissent les données fondamentales de cette culture. Législation scolaire, instructions officielles, méthodes d'enseignement et psychologie de l'enfant sont les piliers de la culture professionnelle. Il est nécessaire d'étendre son information au-delà des nécessités quotidiennes de la pratique de la classe. La lecture des journaux pédagogiques est fortement conseillée. Ils sont une incitation à l'activité, traitent de nombreux sujets politiques, vie sociale, bricolage, nouvelles et feuilletons, petites annonces. La partie pédagogique relate des expériences de classe. Le but de cette presse spécialisée est de lutter contre l'isolement de l'enseignant, lui donner des sujets de réflexion, lui proposer un cadre de travail et enrichir son travail de préparation.

Les conférences pédagogiques

Elles sont importantes dans la vie professionnelle, elles sont obligatoires pendant la formation et tout au long de la carrière. C'est un devoir de préparer personnellement les sujets proposés et de participer à la discussion. Ces réunions ont un intérêt social, elles favorisent les échanges entre collègues, un repas convivial auquel assiste l'inspecteur est organisé. Ces réunions annuelles permettent de rompre avec l'isolement en regroupant les instituteurs et les institutrices de plusieurs cantons sous la présidence de l'inspecteur de l'éducation nationale. Les sujets proposés portent sur des questions d'enseignement ou d'administration scolaire.

La neutralité scolaire

Le manuel de morale professionnelle y consacre deux chapitres, l'importance est donnée à la laïcité, à l'indépendance de l'école d'Etat par rapport à l'école confessionnelle. L'école primaire entend pourvoir à l'éducation du peuple, à la moralité des enfants. Cette morale figure explicitement dans les programmes et le souci de cette formation doit toujours être présent chez le maître. Le devoir de neutralité religieuse que l'Etat impose par respect de la liberté de conscience des individus et des familles se prolonge dans la pratique de l'instituteur par des obligations dans l'exercice de sa profession. « Tout instituteur est un militant de la laïcité par la nature de sa mission⁶⁹ ». Il faut qu'il se méfie des associations confessionnelles auxquels les instituteurs mais surtout les institutrices⁷⁰ pourraient adhérer. Le maître est le défenseur et le promoteur de la laïcité, il ne doit toutefois ne pas se montrer hostile au curé et

⁶⁹ FERRE André, *Morale professionnelle de l'instituteur*, Société Universitaire d'Editions et de Librairie, 1949, p 93

⁷⁰ En effet, dans le manuel de FERRE, l'institutrice est souvent citée comme étant plus influençable et captive de la religion que son homologue masculin, Chapitre sur la neutralité, p83

en cas de conflit il doit faire triompher l'école publique, et faire en sorte que la population locale sache où se trouvent loyauté et désintéressement.

Devoirs envers les élèves

Le métier d'instituteur impose des obligations particulières dont la santé et le développement corporel, la formation morale et les acquisitions intellectuelles de même que le respect du triple idéal que s'est donné la république en matière d'éducation, libératrice, égalitaire et fraternelle. L'instituteur doit connaître et aimer les élèves, veiller à leur attitude et à l'hygiène et également avoir le souci d'adapter sa discipline aux conditions de vie des enfants, respecter les horaires, surveiller les récréations. L'éducation intellectuelle forme la part la plus apparente de ses devoirs envers l'élève. A l'égard de l'éducation morale ses obligations se répartissent dans trois domaines : L'enseignement, l'entraînement et l'exemple. Il doit montrer le droit chemin de la vertu. L'école est considérée comme une société où les qualités de politesse, de propreté, d'ordre, d'obéissance, de sincérité, d'exactitude et de loyauté sont indispensables dans le but de transformer ses élèves en « hommes complets des hommes vraiment dignes du nom d'homme ». Il s'agit de créer un climat de droiture, d'honneur et d'entraide, de netteté morale, « Il se doit et il doit au petit peuple qu'il régit et qui est si naturellement enclin à l'imitation, d'être un vivant modèle »⁷¹.

A. Ferré met l'accent sur « la grandeur de la tâche de l'instituteur » et de sa responsabilité concernant l'éducation morale des enfants dont il a la charge.

La relation avec les familles

Les relations avec les familles sont souhaitables, leur rôle éducatif est reconnu d'où la nécessité d'une étroite collaboration, qui ne s'étend pas aux domaines pédagogiques. L'instituteur doit sauvegarder sa dignité et son indépendance, veiller à l'harmonisation des deux formes d'éducation. Cette association éducative porte sur la surveillance de la fréquentation et la santé. Le rôle de l'enseignant s'étend à l'éducation des parents en tant qu'éducateurs. L'instituteur de par la conception de son rôle éducatif se trouve en relation avec ses concitoyens et cette nécessité sociale entraîne pour lui des devoirs. Le choix de l'école par les parents dépend de la qualité de l'éducation, du dévouement de l'instituteur et de la confiance qu'il inspire aux familles. A. Ferré précise même qu'il peut devenir le substitut et le représentant des parents. Il a le devoir de collaborer avec la famille, tous deux concernés par les mêmes enfants. C'est à lui qu'en revient l'initiative car il est le spécialiste de l'éducation. Cependant il doit sauvegarder sa dignité et son indépendance et refuser

⁷¹ Ibid, p116

comme l'indique le règlement scolaire, toute forme de cadeaux et d'invitations « Il n'accepte pas les invitations aux bombances et aux parties fines... parce qu'au cours et plus précisément à la fin de ces agapes, il risque de ne plus contrôler ses paroles et ses gestes et de donner de lui une image engageant l'irrévérence »⁷². Dans ce passage du livre d'André Ferré s'adresse spécifiquement aux hommes.

Cette collaboration avec les familles se traduit par une harmonisation des principes éducatifs, un contrôle de la fréquentation scolaire et des résultats scolaires, surveillance du carnet sanitaire, et organisation de rencontres avec les parents fortuites ou organisées.

Le loyalisme à l'égard de l'état

Il est fonctionnaire et éducateur et a des devoirs envers l'état « accepter d'être instituteur cela suppose que l'on accepte une certaine restriction de sa liberté d'opinion » Il doit enseigner les principes moraux et juridiques de cet état, mettre en évidence son libéralisme et son idéal de paix, veiller à l'éducation patriotique et civique des élèves. Il se doit de participer aux fêtes nationales et commémorations et toute propagande politique est proscrite à l'école.

La hiérarchie universitaire

L'idée que les fonctionnaires sont hiérarchisés entre eux doit être présente dans l'esprit du maître. Les différents échelons sont précisés de même que les rapports que l'instituteur entretient avec chacun. Les règles à observer avec les supérieurs tiennent plus de la civilité que de la morale. Par exemple ceux entretenus avec l'inspecteur. On lui donne son titre, l'accueil dans la classe se fait avec déférence, il met à disposition ses préparations et mène sa classe « sans chercher à briller ». Rapports écrits, demandes d'audience suivent des règles précises, respectent un code de bienséance. Les interventions politiques, recommandations de parlementaires sont des conduites condamnables. La vie privée des instituteurs est sous le regard de l'administration.

L'inspecteur de l'enseignement primaire

Il est le supérieur direct de l'instituteur, on lui confère des attributions pédagogiques et le maître a des obligations à son égard. Il doit lui faciliter sa tâche d'inspection, lui reconnaître un droit à une certaine indiscrétion » admettre qu'il feuillette les cahiers, regarde dans les armoires, ouvre les tiroirs. L'instituteur doit veiller à ce que tout soit en ordre « que le tricot de l'institutrice ne se trouve pas égaré dans le bureau avec son courrier personnel »⁷³. Il ne faut pas lui offrir de cadeaux autant individuels que collectifs, les invitations et la flatterie ou

⁷² Ibid, p127

⁷³ Ibid, p 163

« d'autres pratiques « sont à proscrire dans les relations avec l'inspecteur. « La flatterie même discrète à laquelle excellent cependant certaines institutrices, sans parler d'autres moyens de séduction sont prohibée »⁷⁴. Il faut l'informer de tout, être rapide dans les réponses et lui accorder sa confiance et vivre l'inspection comme quelque chose de normal.

La solidarité universitaire

L'instituteur est un agent de liaison culturel, il entretient des relations avec les enseignants des autres corps, s'associant avec eux dans des organisations culturelles. Il est nécessaire d'entretenir des relations avec les universitaires. L'équipe scolaire est animée par le directeur de l'école, son autorité se fonde sur des principes moraux et professionnels, les adjoints doivent faire preuve de déférence, de politesse et de loyauté envers lui. L'esprit d'équipe règle les rapports entre les collègues, de même que les règles de savoir vivre, se garder de la malveillance, raillerie ou propos ambigus, « ne parler de ses collègues que pour en dire du bien »⁷⁵, faire preuve de modestie et éviter de se comparer aux autres.

L'instituteur et le syndicalisme

Adhérer à un syndicat d'instituteurs est un geste de solidarité corporative, il faut participer à la vie syndicale sans intérêt personnel et faire preuve de camaraderie, le syndicalisme possède une valeur éducative.

La vie privée de l'instituteur

Vie professionnelle et vie privée sont mêlées « on ne peut être instituteur uniquement quelques heures par jour »⁷⁶. Il est impossible d'échapper au jugement et à l'opinion. Une vie privée exemplaire, emprunte de bonne moralité, conforme à son enseignement. Il se comporte en homme bien éduqué, loyal, honnête, ennemi des excès. Une seule règle s'impose, la dignité qui se remarque surtout dans sa tenue, dans le langage et sa conduite. Discrétion, bon goût et passer inaperçu sont les conseils à suivre. Eviter les vêtements usés à la propreté douteuse ou excentriques : « Une chemise au col déboutonné, un veston constellé de pellicules ou de taches, des chaussures mal cirées surtout si cela est aggravé par des mains enfoncées dans les poches et le mégot aux lèvres portent un préjudice certain à l'image de l'instituteur ». L'institutrice quant à elle peut suivre la mode sans toutefois la devancer, elle évite les contrastes entre sa tenue journalière et celle qu'elle choisit pour les sorties. « Elle ne gaspille pas son temps en séances excessives chez le coiffeur, ne se farde pas trop, la tenue reflète

⁷⁴ Ibid, p 163

⁷⁵ Ibid, p 171

⁷⁶ Ibid, p 194

l'allure générale, la démarche et les gestes sont étudiés »⁷⁷ « L'excentricité, qui pour toute femme est une faute de goût, serait pour elle bien pis que cela. »⁷⁸. Si le maquillage est autorisé il ne faut pas « que même dans une grande ville elle ait le visage peint comme une actrice sur scène ». Les sujets de conversation de l'institutrice sont également précisés, ils ne doivent pas tourner autour « des chiffons et de la beauté » !

Surveillance et discrétion sont de mise, la parole est modérée sans cris ni exclamations. La conduite irréprochable de l'instituteur des répercussions sur sa vie sentimentale, surtout celle de l'institutrice dont les conquêtes amoureuses nombreuses peuvent nuire à sa réputation. Le maître doit éviter le « donjuanisme guère compatible avec la mission éducative »⁷⁹.

L'instituteur doit être un honnête homme et veiller à ne pas compromettre la réputation des femmes, « les assiduités qu'il peut se permettre auprès d'une jeune fille doivent être le signe d'un sentiment durable et pour lequel il est disposé à engager toute son existence »⁸⁰.

Dans le choix du conjoint il faut veiller à s'unir avec une personne ayant le même statut social et le même niveau intellectuel. Il importe également qu'il élève ses enfants de manière irréprochable. Surveiller sa conduite avec ses amis, éviter les séjours prolongés dans les cafés en s'adonnant aux jeux de cartes par exemple, choisir ses lieux de distraction sont des principes conseillés et là encore tempérance et sobriété sont exigées. L'instituteur doit gérer ses dépenses, ne jamais acheter à crédit, ne pas emprunter et ne pas exercer des activités commerciales.

L'instituteur militant et citoyen

Il est loyal envers l'état mais conserve sa liberté d'opinion. Militant, il choisit scrupuleusement ses moyens de propagande et garde sa liberté d'esprit face à son parti. S'il mène une campagne électorale, comme candidat, il se met en congé et se garde d'exercer des pressions morales sur ses concitoyens.

A travers la lecture de ces divers manuels de morale professionnelle que sont le Code Soleil et le manuel d'André Ferré, on s'aperçoit que la définition et les missions de l'enseignant du premier degré restent stables de la période d'après guerre jusque dans l'année soixante dix, il y a une forte continuité d'une professionnalité traditionnelle enseignante du primaire. L'école

⁷⁷ Ibid, p198

⁷⁸ Ibid, p 198

⁷⁹ Ibid., p 201

⁸⁰ Ibid., p 201

fait la promotion d'une éducation globale tant intellectuelle que morale, l'identité professionnelle se construit autour de trois pôles : une culture générale solide, une morale professionnelle sans faille et un ensemble de méthodes et recettes pédagogiques. La pratique de la classe relève souvent d'une dimension personnelle qui se traduit par l'exemplarité et le savoir-faire avec une dose de « don ».

5. LA FORMATION DES ADULTES

Etudier la formation professionnelle des futures enseignantes c'est également se pencher sur la formation des adultes et plus précisément de la place réservée aux femmes.

Dans son article « La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 » Françoise Laot traite de la promotion sociale des femmes et précise que dans les années 1960 il est plus souvent question des hommes à former que des femmes. La politique de promotion sociale (la loi de 1959) est une politique de formation pour des adultes déjà au travail et a été pensée par des hommes, pour des hommes. Dans les années soixante c'est l'image de la femme au foyer mère de famille élevant ses enfants qui domine plutôt que celle de la femme autonome bénéficiant d'une profession.

L'auteure analyse la lente progression dans les mentalités de cette notion de promotion sociale au féminin, comment la prise de conscience de leur existence en tant que possibles personnes à former a finalement émergé. L'examen de différents fonds d'archives a permis de révéler les évolutions et de cerner la lente mutation des rapports de sexes et de genre. Françoise Laot reprend la définition de Chenot de 1964 qui stipule que « doit être considérée comme action de promotion sociale toute action de formation ou de perfectionnement, de quelque nature qu'elle soit, à quelque niveau qu'elle se situe, dès lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie professionnelle ».

Les groupes de décisions sont essentiellement masculins à l'exception du comité Grégoire qui compte un membre féminin, qui sera à l'initiative de la question de la promotion sociale des femmes. Ces instances sont dans l'esprit de la Cinquième République qui exclut les femmes de la sphère politique et impose une vision conservatrice du rôle des femmes dans la société.

Toutefois à partir de 1965 l'activité professionnelle féminine est en hausse et s'affirme. Le rôle des femmes est reconnu comme primordial dans la réussite ou l'échec de la promotion sociale de leur époux.

Un projet d'enseignement en direction des femmes est élaboré pour celles qui restent à la maison et qui consiste à créer des émissions de radio et de télévision diffusées pendant les heures de classe des enfants.

Le contexte économique et culturel va permettre l'évolution de l'émancipation professionnelle des femmes, les industries font appel à la main d'œuvre féminine et le gouvernement va légiférer dans le sens d'une libéralisation du travail des femmes malgré les incitations natalistes (allocation de salaire unique par exemple). Le contexte culturel et politique joue également un rôle décisif dans l'émergence de la question des femmes comme un problème public (écrits sur les femmes rôle de la télévision, campagne présidentielle dans

laquelle le candidat François Mitterrand se prononce pour la contraception). Françoise Laot rappelle que l'année 1965 est qualifiée de féministe, « année des femmes » avec la loi du 13 juillet 1965, les femmes deviennent majeures et conquièrent leur indépendance professionnelle, en s'appuyant sur l'étude d'Anne Revillard⁸¹, qui met en évidence que le thème de la formation professionnelle constitue un axe central de travail pour le Comité d'étude et de liaison des problèmes du travail féminin créé en novembre 1965 et constitué essentiellement de femmes militantes, d'associations féminines ou de syndicats, placé sous une tutelle ministérielle.

La loi de décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle déclare que la formation professionnelle est une obligation nationale, les groupes de travail restent toutefois essentiellement masculins. En avril 1967 une note relative à la mise en place de la loi de 1966, donne des recommandations adressées au ministère de l'Éducation et relative à la formation professionnelle des femmes et des jeunes filles en matière d'information, d'orientation, d'accueil et d'aménagement des formations. Le groupe d'étude pour la formation professionnelle féminine tente de rassembler des documents sur la formation professionnelle initiale des jeunes filles, s'appuyant sur les travaux des sociologues ils mettent en évidence la réalité du travail féminin, par exemple que contrairement aux idées reçues 50% des femmes salariées en 1962 sont des femmes mariées et que les femmes représentent 51 % des agents de la fonction publique. Le groupe produit en novembre 1968 un pré-rapport intitulé *La formation professionnelle féminine* dans lequel il précise que l'idée que les femmes devraient bénéficier d'une formation particulière semble dépassée et que la formation professionnelle doit être identique pour tous et accessible à tous, sans distinction de sexe. Françoise Laot fait remarquer que des éléments extérieurs comme les syndicats ont joué un rôle important dans cette évolution. Les événements de Mai 68 ont repositionné le débat sur les rapports sociaux de sexe en mettant notamment sur le devant de la scène les questions de mixité.

De nouvelles mesures sont mises en place pour garantir l'égalité de formation. Le groupe se penche sur la question des femmes adultes de plus de 35 ans désirant reprendre une activité professionnelle. Les propositions du Groupe de travail sur la formation professionnelle féminine sont officiellement présentées le 14 février 1969, et selon l'analyse de l'auteure les propositions restent très modestes et n'abordent pas la question de la promotion du travail par

⁸¹ REVILLARD Anne, La cause des femmes au ministère du Travail : le Comité du travail féminin (1965-1984), Rapport final, février 2007.», *Revue française des affaires sociales*, avril-juin 2007, p. 173-177.

les cours du soir alors que dans les faits des femmes s'inscrivent dans des formations qualifiantes, son étude menée sur des organismes de formation de Nancy a permis de constater :qu' après 1968, de nouveaux contenus de formation plus adaptés ont été proposés à un public délaissé, les femmes et les ouvriers spécialisés.

Plusieurs constats sur la période des années soixante s'imposent «les femmes qui avaient été oubliées par les politiques de promotion sociale rejoignent en plus grand nombre les formations dispensées, en cours du soir, mais elles le font surtout dans le cadre de nouveaux types de formation, le plus souvent à de plus bas niveaux de qualification ou dans des cursus moins diplômant. L'appareil public de formation est alors en pleine refonte. Les nouvelles instances issues de la loi de 1966 préparent celle de 1971, portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, qui ouvre une nouvelle ère en même temps que le marché de la formation»⁸². L'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 entièrement rédigé au masculin fait perdre aux femmes la visibilité qu'elles avaient acquise dans le domaine de la promotion sociale

Les études sociologiques sur le sujet décrivent les inégalités d'accès à la formation, ainsi que les inégalités des chances de promotion après formation entre les hommes et les femmes.

5.1 La formation des enseignants resituée dans le contexte de la formation des adultes

Dans un entretien avec Gérard Malglaive, Françoise Laot pose la question de l'impact des réflexions dans le domaine de la formation de formateurs d'adultes sur la formation des enseignants. G. Malglaive dans sa réponse affirme que les deux mondes sont distincts par leurs cultures respectives très différentes et par l'évolution de la formation des formateurs d'adultes qui a contribué à creuser le fossé. Il constate les divergences qui existent sur l'idée de métier pour les uns, les enseignants, enseigner est vécu comme une vocation, il s'agit de transmettre la culture et la manière dont cette mission est exercée n'est pas primordiale alors que dans le cadre de la formation d'adultes les aspects professionnels sont mis en avant.

La formation pour adultes s'est élaborée avec l'influence de l'éducation populaire contre l'école sélective, l'éducation populaire visant l'accès à la culture pour tous. La formation des adultes s'enracine dans l'idée de promotion sociale et est liée aux problèmes qui se posent à un moment donné ce qui modifie les modes d'intervention. Le monde de l'école évolue selon ses propres lois. Pour G. Malglaive la professionnalisation ne peut exister que par l'alternance

⁸² LAOT Françoise. « La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 ». *Le Mouvement Social*, 2010, 232, (3), pp 29-45.

ce qui diffère de la conception de l'apprentissage d'un métier par la mise en place de stages. Le métier s'apprend en situation réelle, en responsabilité sur le long terme. Le retour sur l'expérience, l'analyse des pratiques s'impose comme un outil indispensable permettant les allers-retours entre théorie et pratique. Dans les années soixante la formation de formateurs d'enseignants n'existait pas et G. Malglaive a innové en mettant en place une formation de formateurs des instituteurs des classes de terminale pratique, il s'agissait de donner aux enseignants une dimension pédagogique adaptée à un public de bas niveau de qualification. Des années 1970 aux années 1980 être formateurs d'adultes consistait à mettre en œuvre une méthodologie professionnelle de l'action. La formation de formateurs se transforme en formation de responsables de formations centrée sur la manière d'organiser. Il constate que dans la formation d'adultes la pédagogie n'a pas fait l'objet d'une attention suffisante. Avec l'arrivée de nouvelles techniques les formations longues ont été abandonnées au profit de sessions courtes et moins onéreuses, l'aspect pédagogique s'est encore un peu plus effacé. La formation des adultes s'est un peu plus éloignée de celle des enseignants devenant « une ingénierie de l'immédiat » c'est-à-dire la résolution de problèmes dans le court terme tout en prévoyant le long terme. La formation d'adulte s'est construite hors de toute structure jusque dans les années 1980, il n'existe pas de statut et cette question est un élément de différenciation entre les deux cultures de l'enseignement et de la formation d'adultes. Pour G. Malglaive une question reste ouverte : Pourquoi l'école n'a pas réussi à se faire une place dans la formation des adultes ?

5.2 Le travail au féminin

Françoise Battagliola⁸³ rappelle que les femmes ont toujours exercé des activités hors de la sphère domestique, par exemple des métiers indépendants de l'industrie à domicile pour les zones rurales ou dans des ateliers urbains. La mécanisation a entraîné l'essor du travail des femmes dans les fabriques. L'activité féminine suit les cycles de la vie de famille et se caractérise par sa continuité et la multiplicité de ses formes. Les femmes quittent leur emploi après la naissance d'un enfant et reprennent ensuite une autre activité plus adaptée aux contraintes familiales.

⁸³BATTAGLIOLA Françoise, *Histoire du travail des femmes*, Paris, La Découverte, Collection Repères, 2004.

L'auteure met en évidence qu'à la fin du XIXe siècle dominant des archétypes de travail féminin, elles sont souvent employées comme domestique, couturière, ouvrière de l'industrie textile. Les vertus féminines imprègnent les représentations sociales du travail féminin. Elle note également l'hostilité des syndicats et du mouvement ouvrier au travail des femmes, ainsi que l'importance de la loi de 1892⁸⁴ relative au travail des enfants, des filles mineures et des femmes. Lors de la Grande Guerre les femmes entrent massivement dans les usines pour remplacer les hommes partis au front, elles occupent les emplois les moins qualifiés et l'image de la mère et de l'épouse reprennent leur place après l'armistice. Pendant l'Entre-deux-guerres les classes moyennes progressent et un nouveau salariat voit le jour en mettant en avant les vertus traditionnelles des femmes, méticulosité, docilité, des métiers féminins se développent dans l'enseignement, l'assistance ou le soin. Des postes à responsabilité s'ouvrent aux plus diplômées. L'histoire du travail féminin est faite d'avancées et de retours en arrière. Les trajectoires professionnelles restent discontinues et le travail domestique demeure l'apanage des femmes. L'activité professionnelle des femmes est perçue comme un appoint au travail du chef de famille. La généralisation de l'instruction des jeunes filles répond également à un besoin en métiers de service perçus comme spécifiquement féminins. Les aspirations de mobilité sociale des milieux populaires et des petites classes moyennes sont envisageables grâce à l'apport des deux salaires. Les épouses de cadres supérieurs et les femmes d'ouvriers restent le plus souvent inactives, le salaire ne compensant pas les prestations sociales ou les frais de garde des enfants.

L'allocation de salaire unique versée de 1945 à 1978 subordonne l'aide aux familles à l'inactivité des mères. Actuellement les femmes représentent 50% de la population active, celles qui sont peu diplômées sont plus exposées que les hommes à la précarité. L'auteure note également que l'emploi à temps partiel est bien accueilli par les femmes, cette possibilité leur permet de concilier vie professionnelle et vie familiale.

Si les femmes ont toujours travaillé ce fut dans le cadre d'une large division sexuelle les assignant à certains lieux. La place des femmes dans la population active suit également les mutations du marché du travail. Jusqu'en 1965 une femme mariée doit demander l'autorisation de travailler à son mari.

⁸⁴Loi du 2 novembre 1892 sur le travail des enfants, des filles et de femmes dans les établissements industriels.

Sylvie Schweitzer⁸⁵ note que dans l'histoire du travail féminin le droit à l'enseignement joue un rôle fondamental. Dès 1808 la législation napoléonienne les exclut de l'enseignement secondaire et leur interdit l'accès au supérieur ne pouvant pas se présenter au baccalauréat. Les métiers libéraux tels la médecine ou le droit ne sont pas accessibles. L'auteure relève la concentration des filles dans un petit nombre de formations et donc de métiers. Les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires comptaient presque autant de filles que de garçons. Les programmes de ces établissements sont adaptés au public féminin afin de répondre aux besoins du marché du travail, les disciplines sont enseignées pour les nécessités de la vie active (calcul, couture, géographie..) et ils comportent des conseils techniques, des cours de dactylographie, de comptabilité dans le but de les utiliser dans les métiers de bureau. Les filles continuent d'étudier près l'école primaire élémentaire. Les établissements sont destinés aux enfants des classes moyennes. Certaines grandes écoles ouvrent leurs portes aux filles tardivement en 1972 l'école polytechnique, en 1973 H.E.C et les écoles normales supérieures fusionnent en 1986. Elle signale également la tardive mixité de certains concours de la fonction publique qui explique l'inégalité dans la représentation des hommes et des femmes parmi les hauts fonctionnaires.

5.3 La féminisation de l'enseignement

Un grand nombre de travaux porte sur l'arrivée massive des femmes dans l'enseignement essentiellement dans l'éducation primaire. Plusieurs historiennes ont analysé le phénomène de la féminisation par exemple Joan Brumberg pour qui les explications de métier conforme à l'image de la femme, mère-éducatrice où l'idéologie domestique associée à l'industrialisation et à la prolifération d'emplois plus attirants pour les hommes, restent simplistes. Un article comparatif de l'historien américain James Albisetti mesure l'évolution des connaissances sur le sujet dans les études européennes et Nord-Américaines. Il note un large consensus sur les explications économiques. Outre Atlantique, la profession se féminise car les enseignantes coûtent moins cher et les hommes délaissent le métier, ce qui est différent en France le métier d'enseignant étant le premier à appliquer l'égalité des salaires entre hommes et femmes en 1908. Toutefois le taux de féminisation est très variable d'un pays à l'autre ainsi que par

⁸⁵ SCHWEITZER Sylvie, « Les enjeux du travail des femmes. » *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 75, (3), 2002, pp 21-33.

secteur d'enseignement. Pour comprendre le phénomène il faut également se pencher sur les conditions économiques ; le droit les traditions religieuses et culturelles, la durée des études et les taux d'urbanisation. D'autres historiens ont cherché à mieux comprendre l'accroissement de la féminisation avec d'autres facteurs comme le contexte politique, le dynamisme des mouvements féministes et l'évolution du système scolaire. Les questions relatives à la féminisation intègrent une réflexion sur la professionnalisation. Deux historiennes des enseignantes et sur leurs stratégies. Deux articles d'historiennes Juliane Jacobi et Mineke Van Essen ont recherché les explications de la féminisation dans la façon dont les enseignantes ont réagi en pénétrant dans des secteurs où elles étaient en position d'infériorité. J. Jacobi met en évidence que l'importante participation des femmes dans les mouvements de pédagogies nouvelles à la fin du siècle en Allemagne permet une redéfinition du métier en termes plus féminins grâce à une pédagogie plus individualisée, plus sensible aux besoins des enfants. Les premiers travaux sur la féminisation en France sont plus tardifs et font suite à une exposition réalisée en 1995 sur la féminisation racontée par la photo de classe. Les articles de François Jacquet-Francillon et Jean-François Chanut montrent les multiples facettes institutionnelles et culturelles de la féminisation qui n'est pas uniquement le résultat de la fuite des hommes.

Formation et professionnalisation des femmes.

La professionnalisation, a été étudiée à partir de la mise en place des contrôles au moment de l'entrée dans l'enseignement et à travers l'organisation d'une formation spécifique ainsi que de l'émergence d'un esprit de corps. La spécificité de la formation féminine entraîne une évolution sexuée.

Françoise Mayeur aborde la formation des enseignantes du secondaire à la création de secondaire féminin en 1880 (Loi Camille Sée) et rappelle que les conditions d'accès à la profession ne sont pas les mêmes pour les femmes et les hommes. Les salaires sont également différents.

Deux auteurs l'américaine Anne Quartararo et l'anglais Sharif Gemie montrent que la formation des enseignantes et la construction d'une identité professionnelle se discernent avant la période de l'avant guerre. Dès le début des écoles normales apparaît un esprit de corps mais une fois en poste les institutrices laïques se trouvent isolées. La formation est institutionnalisée par la création d'une école normale féminine par département (loi de 1879). Les institutrices laïques se trouvent investies d'une mission républicaine. Rebecca. Roggers note que le mouvement féministe est peu intervenu en France dans le processus de professionnalisation, elle ajoute que dans ce processus il faut prendre en compte le rôle de l'Etat qui a utilisé la professionnalisation des enseignantes dans son combat anticlérical les

mettant ainsi à son service et de ce fait, la professionnalisation jouant moins un rôle émancipateur pour les femmes.

Les études relatives à la vie de l'enseignante mettent en lumière les inégalités flagrantes qui existent entre la condition des hommes et des femmes dans la profession en termes de salaires, de responsabilités ou d'obligations de célibat réservé aux femmes.

Les ouvrages de langue anglaise témoignent des résultats de recherches s'appuyant sur des archives publiques d'écoles et de syndicats et également des mémoires, journaux intimes ou même des œuvres de littérature. Ces études révèlent des similitudes culturelles entre pays au sein d'une littérature qui partage une vision idéalisée de la féminité. Ces études portent également sur la syndicalisation des enseignantes et sur le processus de leur intégration au sein des syndicats dominés par les hommes. La majorité des recherches indiquent des inégalités de salaires, de promotions moins nombreuses et des consignes strictes liées à leur tenue vestimentaire, leur comportement ou statut marital. Leur intégration dans l'administration du système éducatif au niveau local ou régional les insère dans des réseaux féminins professionnels et leur donne une certaine autonomie et une indépendance. L'interdiction de se marier est commun à l'Europe et en Amérique du Nord, de nombreux travaux ont étudié et analysé les motivations de telles mesures, raisons idéologiques, socio-économiques ou liées à la construction d'une éthique professionnelle sexuée. L'image négative de l'institutrice célibataire est commune à beaucoup de pays, la France fait exception, l'Etat républicain encourageant les mariages entre instituteurs et institutrices dans un même village.

Une exposition itinérante INRP réalisée par François Jacquet-Francillon, Marlaine Cacouault et Martine Kherroubi⁸⁶ raconte la féminisation du corps enseignant par la photo de classe de 1890 à 1990. Les chercheurs posent la question suivante : Enseigner est-ce devenu une affaire de femmes ? Ils relèvent la permanence des mêmes postures à côté d'une vingtaine d'élèves sagement assises, se trouve l'institutrice ou femme professeur un peu guindée un vague sourire aux lèvres. Le premier aspect de la féminisation est la progression numérique dès le XIX^e siècle dans l'élémentaire et au cours du XX^e siècle dans le secondaire⁸⁷.

⁸⁶ERNST Sophie. « Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la photo de classe, 1890-1990 ». Exposition itinérante de l'INRP réalisée par François Jacquet-FRANCILLON (IUFM de Versailles), Marlaine CACOULT (Université de Bourgogne), Martine KHERROUBI, (IUFM de Créteil). In: *Recherche & Formation*, N°20, 1995. Images publiques des enseignants. pp. 139-147;

⁸⁷ CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, 2007, pp 115-116

François Jacquet-Francillon met en évidence que les progressions sont l'effet de mesures institutionnelles, d'esprit conservateur et se révélant plutôt restrictives qu'émancipatrices. Accroître l'instruction des femmes a pour but de parfaire l'éducation de la future épouse et mère de famille. Les filles de la petite bourgeoisie ont la possibilité de passer le brevet qui leur permet d'entrer dans une carrière acceptable pour une femme de leur condition. Les femmes se retrouvent le plus souvent cantonnées à la petite enfance qui correspond à leur rôle traditionnel, de même leur présence dans les écoles mixtes vient de la nécessité de regroupements d'élèves dans les petites communes, la rigueur morale de l'institutrice étant mise en avant. La loi de 1886 a accordé le droit d'enseigner dans des écoles de garçons en qualité d'adjointe pour les épouses, sœurs ou parentes des directeurs. En 1914 les femmes peuvent enseigner en qualité d'intérimaires dans des écoles de garçons. L'auteur qualifie cette période de féminisation primitive. Toutes ces femmes ont une caractéristique commune, elles vivent souvent dans la solitude et le célibat. Les photographies les montrent empreintes de dignité, vêtues de robes strictes à col montant. La féminisation du métier s'accompagne pour les auteurs d'une certaine interprétation de la pratique du métier. L'école maternelle est un lieu où les femmes sont majoritaires et inventent une professionnalité nouvelle. Métier qui se centre sur une prise en charge féminine de l'enfance mêlant à la fois le souci des apprentissages intellectuels et une approche plus familiale.

Marlaine Cacouault retrace les étapes qui ont fait du professorat de lycée une carrière exercée par les femmes les plus diplômées. Le professorat est à la fois le lieu des ambitions féminines, de l'épanouissement intellectuel, celui de l'indépendance matérielle et également celui de l'enfouissement des ambitions. Elle défend la thèse du métier qui fait de la femme professeur la parfaite épouse de cadre amenant un salaire d'appoint.

L'accès des femmes au professorat date de la loi Camille Sée de 1880 qui crée les collèges et lycées de jeunes filles. Dans ces établissements une éducation et instruction laïques visant à transformer les jeunes filles en parfaites épouses de maris républicains et en mères éducatrices, définies par Claude Lelièvre par le terme de « médiatrices républicaines ». Les enseignantes de ces établissements sont formées à l'école normale supérieure de Sèvres. Une nouvelle catégorie de travailleuses diplômées apparaît. Elles sont le plus souvent célibataires, entraînant l'isolement et un contrôle social strict mais elles gagnent également leur indépendance. Le professorat reste dans l'Entre-deux guerres le seul débouché professionnel pour les diplômées d'études supérieures. La féminisation connaît son apogée en 1970 avec des fluctuations selon les grades, les établissements ou les disciplines enseignées. A partir des années 1960 un nouveau modèle de femme et d'enseignante s'impose, le professorat va de

paire avec le rôle d'épouse et de mère et se définit comme un métier de haute qualification compatible avec les obligations familiales. Toutefois ce métier prend plus de place et l'autorisation du travail à mi-temps depuis 1970 permet cette conciliation entre le domestique, le familial et le professionnel. Pour les années 1950/1990 les statistiques montrent que l'enseignement secondaire reste un débouché privilégié pour les diplômées du supérieur.

M. Cacouault⁸⁸ montre également que la féminisation favorise les promotions masculines. La féminisation du secondaire revêt une réalité hétérogène. Dans les témoignages recueillis les femmes professeures parlent de leurs difficultés de leurs renoncements, de leurs amertumes et confient moins le plaisir du métier. Elles semblent déchirées entre leur rôle familial et leur ambition intellectuelle.

A l'école élémentaire la proportion des femmes fait apparaître le métier comme féminin. Les femmes y sont devenues majoritaires, la profession est perçue comme un idéal, conciliant vie familiale et vie professionnelle. Martine Kherroubi⁸⁹ rappelle que jusqu'en 1987 le maintien d'un concours garçons/filles séparé a permis de garantir un nombre de postes de normaliens et de normaliennes équivalents au détriment de candidates de meilleur niveau. Jusqu'en 1975 des recrutements latéraux très importants, massivement féminins ont maintenu un fort taux de féminisation. Les institutrices sont plus nombreuses à être entrées dans le métier sans formation initiale et elles ont connu pendant plusieurs années un statut précaire. En observant les carrières, elle s'aperçoit que les inégalités spécifiques au travail féminin sont présentes moins de promotion pour les postes de direction ou d'inspection. Les femmes en entrant dans l'enseignement primaire sont à égalité avec les hommes car elles exercent le métier de la même manière, dans les mêmes conditions avec le même taux de rémunération et les mêmes étapes de carrière. Un métier qui prolonge le rôle maternel. Dans le contexte socioculturel des années soixante, le métier d'institutrice apparaît peu accaparant, les femmes mariées exercent une activité salariée qui leur permet de rester disponibles pour les enfants et la vie domestique.

⁸⁸ CACOULT-BITAUD Marlaine. « Images, carrières et modes de vie des enseignantes. Des années soixante à la décennie quatre-vingt-dix. » In: *Recherche & Formation*, N°20, 1995. Images publiques des enseignants. pp. 17-31

⁸⁹ ERNST Sophie. « Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la photo de classe, 1890-1990 ». Exposition itinérante de l'INRP réalisée par François JACQUET-FRANCILLON (IUFM de Versailles), Marlaine CACOULT (Université de Bourgogne), Martine KHERROUBI (IUFM de Créteil). In: *Recherche & Formation*, N°20, 1995. Images publiques des enseignants. pp. 139-147;

Deux images du métier cohabitent, celle d'un métier vécu comme une vocation et non comme un simple emploi et celle d'un métier « bien pour une femme » en raison des rythmes de travail compatibles avec les responsabilités familiales de mère et d'épouse.

Les institutrices ont souvent une conception exigeante de leur rôle de mère dans l'éducation et sont tiraillées entre leur engagement professionnel et leur vie familiale leur donnant l'impression de ne pas donner assez de temps à l'un ou à l'autre. Le métier permet une réalisation de soi plus importante que dans le cadre familial. Les femmes sont également plus nombreuses dans des écoles situées dans des quartiers défavorisés et elles sont fortement mobilisées et motivées par le désir d'être utiles. Leur capacité à se mettre « au service de » qui renvoie selon Martine Kherroubi aux rôles traditionnels réservés aux femmes : mère et épouse.

Dans son recueil de témoignages consacré aux institutrices de l'Oisans de 1913 à 1968, Roger Canac⁹⁰ met l'accent sur les conditions d'exercice parfois redoutables dans un environnement hostile et rude de ces jeunes normaliennes sorties du cocon de l'école normale. L'une d'elle évoque la rareté des nominations d'instituteurs dans ces hameaux de haute montagne, les institutrices étaient préférées car elles maîtrisaient la couture et pouvaient rendre beaucoup de services à la population locale. Les garçons obtenaient les meilleurs postes.

⁹⁰ CANAC Roger, *Ces demoiselles au tableau noir, souvenirs d'institutrices en Oisans 1923-1968*, Presse universitaire de Grenoble, 2002

CHAPITRE II CONTEXTE SOCIAL DES ANNEES SOIXANTE

1.1 La France des années 1950 à 1970: Baby Boom, progrès social et début de l'émancipation des femmes

Revenir sur cette période de l'histoire nous a permis de situer notre recherche dans le contexte des années soixante et d'observer le rôle de l'institution Ecole Normale face aux changements sociétaux qui s'opèrent.

Nous avons emprunté les analyses d'Antoine Prost⁹¹ pour broser le paysage de ces années.

La période s'ouvre avec la phase de la décolonisation et la naissance de la cinquième République renforçant le pouvoir de l'exécutif. L'indépendance de l'Algérie est proclamée le 18 Mars 1962 et provoque le retour en France des colons. La constitution est modifiée par le Général De Gaulle, l'élection du président se fera désormais au suffrage universel, Georges Pompidou est choisi pour constituer un gouvernement dont l'objectif sera de faire de la France une grande nation industrielle. Une période de pleine croissance économique débute s'étendant de 1962 à 1968.

L'augmentation de la population (40,3 Millions en 1946/ 52,6 en 1975) est due pour une faible part à l'immigration et pour l'essentiel à une forte natalité conséquence d'une politique familiale ambitieuse et des menaces de guerre éloignées. La présence de l'enfant est valorisée, symbolisant l'épanouissement du couple, la majorité des familles comptent 2 à 4 enfants. Les allocations pré et post natales, l'allocation de salaire unique, la création de la prévention maternelle infantile, incitent les françaises à devenir mères et rester au foyer. Elles sont moins actives professionnellement, la société les préférant ménagères et « fées du logis », image répandue dans les divers médias. La femme gère l'univers domestique et rend ainsi sa famille heureuse ! Conception relayée par les magazines féminins qui vendent du rêve « une élégante maîtresse de maison passant l'aspirateur en tailleur »⁹²

C'est également une période de vulgarisation des savoirs pédiatriques, parution des ouvrages de Laurence Pernoud (1956). L'accouchement se médicalise, des séances de préparation et des informations relatives à la femme enceinte sont organisées. L'habillement des nourrissons évolue avec l'utilisation de tissu synthétique, les premières couches jetables apparaissent allégeant le travail des femmes.

⁹¹ PROST Antoine, *Petite histoire de France au XXe siècle*, Paris, Editions Armand Colin, 1979

⁹² ROGERS Rebecca, THEBAUD Françoise, *La fabrique des filles*, Paris, Editions textuel, 2010, p 107

Le développement du marché intérieur entraîne un nouveau mode de consommation. Une politique de pouvoir d'achat se met en place, il faut donner les moyens d'acheter et susciter la consommation, de nouveaux produits innovants apparaissent dans l'électroménager. La publicité se développe créant le sentiment de nécessité. La vie quotidienne se transforme avec tous ces produits mis sur le marché, automobile, confort sanitaire, apparition d'objets en plastique de vêtements en fibres synthétiques....

Le niveau de vie s'améliore, les revenus augmentent considérablement permettant aux foyers des classes populaires de voir évoluer leur pouvoir d'achat.

Les 30 glorieuses voient fleurir des concours très populaires dédiés aux ménagères, comme par exemple le concours de « la fée du logis » sous le patronage de l'éducation nationale et de l'action sanitaire et sociale. Les cadeaux sont des produits électroménagers, le but est d'inciter à la consommation, de sensibiliser les femmes aux équipements ménagers mais également de valoriser la ménagère.

Ce nouveau matériel n'allège pas autant le travail des femmes, d'autres tâches se substituent et les hommes ne participent pas davantage à l'entretien du ménage.

A partir de 1965 les allocations devenues moins attractives entraînent une baisse de la fécondité féminine.

L'amélioration du niveau de vie s'accompagne d'avancées sociales dans le domaine de la santé qui permettent des progrès considérables en médecine, la prise en charge des soins offrent à tous la possibilité de se soigner et d'allonger la durée de vie. En cas d'interruption de l'activité salariée, les allocations peuvent subvenir aux besoins de la famille. De même la création de l'assurance vieillesse (1957) et les régimes de retraites complémentaires (1957/1961) offrent plus de confort et de sérénité aux classes populaires. En cas de chômage, les salariés sont indemnisés par des caisses issues de conventions entre les syndicats et le patronat (1958).

La croissance permet la généralisation des vacances, une troisième semaine (1955) puis une quatrième (1962) sont accordées, l'accroissement du temps libre engendre le développement des activités de loisir.

Les bénéfices de la croissance expliquent le calme social de 1948 à 1968. Les grèves sont peu nombreuses (les mineurs en 1961, les postiers en 1953).

L'affaiblissement du syndicalisme ouvrier dû à la scission CGT/CGTFO et la crise algérienne font passer en second plan les difficultés sociales. Mais ce sont surtout les bénéfices de la croissance qui engendrent le calme social permettant une augmentation du niveau de vie et

des possibilités de promotion individuelle. Dans des structures en pleine évolution, changer de poste, gravir les échelons devient possible.

En contrepartie cette croissance a un coût et se paie en travail. De 1946 à 1962 la population active stagne. Un effort humain important est demandé reposant sur les générations adultes dont le temps de travail est supérieur à celui des autres pays, de 44 heures en 1946 on passe à 46 heures vers 1966.

La croissance a provoqué des remaniements économiques et sociaux, l'agriculture et la population paysanne en seront les premières victimes. L'agriculture se modernise avec l'achat de machines spécialisées, l'utilisation de produits issus des industries chimiques entraîne une diminution des embauches de main d'œuvre dans ce secteur. L'amélioration des espèces animales et végétales ainsi que des aliments destinés au bétail et à la volaille accroissent les rendements. La population active agricole recule provoquant une restructuration des exploitations agricoles. L'exode rural s'accroît de 1954 à 1968 plus de 300000 ruraux quittent chaque année la campagne et 170000 et 320000 citadins font le mouvement inverse, la population est déséquilibrée on compte plus de personnes âgées que de jeunes.

Les villes ont beaucoup grandi, la croissance s'est réalisée trop vite et a pris la forme de grands ensembles à partir de 1955. Cette croissance périphérique provoque une crise des centres villes qui se traduit par un malaise du commerce de détail. La fabrication de masse entraîne la création de centres de distribution massifs et bon marché pour écouler la production, les boutiques implantées dans les villages perdent leur clientèle, les habitants des grands ensembles ont besoin de commerces, la grande surface va répondre à ces besoins nouveaux, les supermarchés et hypermarchés apparaissent.

La croissance n'a pas été également répartie jusqu'en 1968 elle bénéficie aux cadres, l'écart des salaires entre cadres et ouvriers s'aggrave creusant les inégalités. Elle s'accompagne également d'un changement de mentalité. Des valeurs nouvelles s'imposent, l'innovation, la modernisation, l'adaptabilité se heurtent au style d'autorité qui n'a pas changé. La notion de supérieur hiérarchique, les relations de travail n'évoluent pas créant des tensions augmentées par l'absence de concertation entre la base et les autorités décisionnelles des entreprises.

Cette situation va déboucher sur les événements de Mai 1968.

Selon A. Prost⁹³, les événements de Mai 1968 s'organisent en trois phases :

⁹³PROST Antoine, *Petite histoire de France au XXe siècle*, Paris, Editions Armand Colin, 1979

Dans un premier temps un mouvement universitaire se dessine, les facultés débordées par l'afflux d'étudiants engendrent un mécontentement latent le 3 Mai une grève étudiante débute contre une reprise en main maladroite, suit une semaine d'agitation autour de la Sorbonne fermée et gardée par les CRS qui provoque la colère des étudiants, ils érigent des barricades dans le quartier latin dans la nuit du 10 au 11 Mai.

Un mouvement ouvrier prend la suite et le 13 Mai une journée de grève générale est déclenchée par les syndicats remportant un grand succès, les usines se mettent également en grève, à la fin de la semaine le mouvement s'est généralisé, les transports, la poste, l'enseignement et les industries.

La crise devient politique, une motion de censure est déposée par la gauche le 22 et repoussée. Le dénouement ne peut être que dans un changement de gouvernement, le général De Gaulle annonce un référendum le 24 mai, de nouvelles barricades sont édifiées et dans un même temps les négociations de Grenelle entre patrons et syndicats sont refusées par les ouvriers de chez Renault. La crise est dans l'impasse, le 29 Mai le général disparaît. Pour dénouer la situation le jeudi 30 il dissout l'assemblée et propose le suffrage universel, le calme revient, la grève cesse dans le secteur public puis dans les entreprises.

1.1.2 Mai 1968, retour sur une rupture

Un retour nécessaire pour tenter de comprendre les enjeux et les répercussions éventuelles sur la formation des enseignants du premier degré.

Les années soixante ont été marquées par de profonds changements économiques, et sociaux. Mais ce qui reste dans les mémoires, ce sont surtout les événements de Mai 1968. Période charnière vécue comme un moment de basculement entre une France traditionnelle et une France qui aspire au modernisme. Pour traiter cette période nous avons utilisé l'analyse de Bibia Pavard⁹⁴ L'évènement s'imbrique dans un contexte transnational de contestation. 1968 est également caractérisé par le fait que les mouvements de contestation ne sont pas uniquement portés par les militants mais aussi par des hommes et des femmes de toutes origines sociales, de tous âges. La centration sur certains acteurs et lieux a masqué la diversité des profils.

⁹⁴PAVARD Bibia, *Mai 68*, Paris, Presses universitaires de France/humensis, 2018

1.1.2.1 Une crise internationale

La période de mai/juin 1968 s'insère dans un contexte international. L'année 1968 est marquée par une série de révoltes sur tous les continents, le bloc soviétique est ébranlé par « le printemps de Prague », le mouvement étudiant de Mexico est réprimé dans le sang, aux Etats-Unis, l'assassinat de Martin Luther King entraîne des émeutes et les grandes manifestations contre la guerre du Vietnam donnent lieu à de violents affrontements, l'Europe n'est pas épargnée, en Italie mouvements étudiants et ouvriers s'allient

La caractéristique de ces révoltes est l'esprit juvénile, la jeunesse émerge comme une catégorie sociale sous l'effet d'une culture spécifique qui forge une conscience politique et une identité. On assiste également à une politisation de la jeunesse, d'une part celle qui émerge au cœur de la guerre froide et de la décolonisation et d'autre part celle issue du Baby-boom et qui se politise dans la seconde moitié des années soixante.

Cette jeunesse porte en elle une révolte contre le monde adulte qui se manifeste plus ou moins violemment dans la musique ou la mode et peut s'accompagner de la critique de l'ordre social. Les jeunes contestent le rapport à l'autorité et la puissance des institutions.

Les règlements intérieurs des établissements scolaires bannissant le maquillage, les cheveux longs ou le port du pantalon en sont la preuve et témoignent de la discipline appliquée quotidiennement. La jeunesse prend conscience d'elle-même et consomme une culture et des loisirs spécifiques, les pratiques des jeunes se distinguent de celles de leurs aînés les conflits de génération deviennent une question de société.

La situation des universités est particulièrement difficile en France dans les années 1950 à 1960 les effectifs s'accroissent passant de 157000 en 1955/1956 à 504000 en 1967-1968. Dans ces nouvelles cohortes on trouve davantage de femmes 45,5% des effectifs globaux, il en est de même pour les classes moyennes et populaires.

Les années soixante connaissent également une crise religieuse, les membres des jeunes ouvrières, agricoles ou étudiantes catholiques s'engagent dans la vie sociale et font face aux transformations de leur époque. La massification scolaire permettant la poursuite des études au-delà de 16 ans entraîne plusieurs réformes de l'enseignement supérieur menées par Christian Fouchet qui provoquent des mobilisations étudiantes (création des futurs IUT, mise en place d'un premier cycle en deux ans, débats sur l'idée d'une sélection à l'entrée de l'université).

L'ensemble de ces transformations ne suffit pas à expliquer l'engagement de milliers d'individus dans les événements de Mai/Juin. Plusieurs autres facteurs sont à prendre en compte comme les trajectoires personnelles **et** le rôle de la famille déterminant dans

l'engagement à gauche des jeunes. Un second facteur est la socialisation par les mouvements de jeunesse qui conduit à une politisation, à cela s'ajoute une trajectoire sociale ascendante d'individus issus de milieux sociaux modestes qui se retrouvent déplacés par rapport à leur milieu social d'origine et enfin le dernier point concerne les femmes qui se trouvent en décalage entre des aspirations personnelles et les contraintes sociales, décalage entre plus de libertés par les études ou l'emploi et le maintien d'un fort contrôle.

En 1968 la France est dans une phase de pleine prospérité mais la modernisation suscite des tensions, les travailleurs, les immigrés sont exclus de cette prospérité. Les conditions de travail en usine, les inégalités de rythme de travail sont des causes de mécontentement.

Mai 68 ne surgit pas de nulle part même si l'intensité et la durée de la crise surprennent les contemporains.

Le 3 mai est généralement admis comme le début des événements mais c'est aussi le résultat des mois qui précèdent et qui sont émaillés de grèves, de mouvements paysans et de contestations étudiantes. Nanterre joue le rôle de détonateur, la contestation se répète depuis mars 1967 et rassemble à la fois des revendications propres à la faculté et des enjeux plus globaux liés à la massification de l'enseignement supérieur et à la culture militante anti impérialiste des années soixante.

Le 22 mars 1968 la tour administrative est occupée pour protester contre l'arrestation de plusieurs militants dont un étudiant de Nanterre lors de la manifestation contre la guerre du Vietnam. Ils rédigent « le manifeste des 142 » qui appelle à une journée de débats le 29 avril. Des professeurs de Nanterre signent une déclaration adoptée par le conseil de la faculté pour réclamer des mesures de fermeté afin d'assurer l'ordre. Les relations se tendent alors que l'université était un lieu où les relations étaient libérales entre les étudiants et les professeurs. Le 2 mai 1968 les étudiants à l'origine d'une journée anti-impérialiste occupent l'amphithéâtre où l'historien René Rémond devait faire cours, le lendemain le doyen suspend les cours et ferme la faculté. La contestation se déplace au quartier latin.

Le 3 mai un meeting se tient dans la cour de la Sorbonne organisé par des syndicats étudiants et des groupes politiques pour protester contre la fermeture de Nanterre et soutenir les étudiants qui doivent comparaître devant le conseil de discipline. Le préfet Grimaud fait intervenir les forces de police pour rétablir l'ordre à l'intérieur de la Sorbonne. Des étudiants sont arrêtés et jugés en comparution immédiate. Une manifestation unitaire regroupant étudiants et ouvriers est annoncée. Le 6 mai s'ouvre une semaine de contestations et d'actions à Paris et dans les grandes villes. De violents affrontements se produisent lors de la manifestation du 6 mai, le bilan des blessés et des arrestations est important. Cette date

constitue un moment charnière, les événements changent d'échelle, les affrontements sont médiatisés en direct les images sont diffusées dans les journaux et à la télévision. Les mobilisations se déploient dans plusieurs grandes villes.

1.1.2.2 La place des femmes

Selon Michelle Zancarini-Fournel, la question du masculin et du féminin est prégnante dans les événements de mai 1968. La question du genre apparaît dans des rapports de gendarmerie relatant la violence des événements Le terme de « passionaria » est souvent employé pour qualifier la présence d'une femme dans l'espace public à la tête d'une action violente. La dénonciation des violences policières est intervenue très tôt dans une partie de la presse, souvent de la part d'habitants du quartier latin. La répression des forces de l'ordre ayant été vécue comme des actions illégitimes des poursuites, des matraquages, des humiliations. Les jeunes filles ont été particulièrement visées par cette répression. Leur participation a été importante dans les manifestations même si en majorité ce sont de jeunes hommes que l'on remarque, elles sont la cible d'humiliations particulières comme le rappelle Michelle Zancarini-Fournel « robes déchirées lors des arrestations, coups systématiques au ventre, fouilles au corps dans les cars de police »⁹⁵. Les jeunes filles opèrent une double transgression, envers l'ordre public mais également envers l'ordre symbolique en sortant des rôles qui leur sont traditionnellement attribués. La répression vise à la fois les engagements politiques et la transgression des normes de genre.

Les questions liées aux femmes se développent à la Sorbonne dans le mouvement FMA⁹⁶ qui réunit des personnes qui réfléchissent sur la sexualité, la différence des sexes et les rapports inégalitaires hommes/femmes. Les manifestations ont été propices à l'expression de la virilité du côté des forces de l'ordre comme de celui des manifestants. Les identités de genre se révèlent également parmi les salariés occupant les usines. L'auteure indique que lors de l'occupation de Sud-aviation au lendemain de la grève générale du 13 mai, l'usine est organisée par les hommes. Dans cet univers masculin soudé par la fraternité de la lutte, les figures féminines sont réduites aux rôles conventionnels, les femmes des ouvriers se transforment en cantinières, ravitaillant les grévistes. Elles restent à leur place, au foyer. L'occupation comme le syndicalisme délimite les espaces respectifs des hommes et des

⁹⁵ ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « Genre et politique : les années 1968 », *Vingtième Siècle*. Revue d'histoire N°75, 2003

⁹⁶ Féminin Masculin Avenir Groupe radical affilié au MDF en 1967 (Mouvement Démocratique Féminin) CHAPERON Sylvie. « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 ». In: *Vingtième Siècle*, revue d'histoire, n°48, octobre-décembre 1995. pp. 61-74

femmes reproduisant les différences inégalitaires de sexes. Les rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes continuent d'exister, les leaders étudiants ou lycéens sont tous de jeunes hommes qui dirigent les comités d'actions et les syndicats. Les garçons font les discours, les filles tapent les tracts, gèrent l'intendance. Lors des grèves la répartition des tâches se fait de façon sexuée, les hommes gardent les usines la nuit, les femmes rentrent chez elles, cette non-mixité garantit la respectabilité du mouvement. Dans les usines les femmes ne dirigent pas les grèves, elles sont encadrées par les délégués syndicaux masculins. Pendant les événements de mai/juin le féminisme n'est pas un enjeu.

Les femmes font la Une des reportages quand elles sont majoritaires dans des usines où le travail est considéré comme féminin. Les revendications féminines vont de la possibilité de se doucher (usine Wonder) à la demande de l'égalité des salaires compte tenu des fortes disparités de rémunération entre les hommes et les femmes.

Au début des années 1970 une nouvelle configuration politique issue des mouvements féministes et homosexuels fait entrer la question des identités de genre dans le débat public. Dès le début des années 1960 les transformations sociales de la condition féminine, les débats autour de la contraception ont constitué le terreau d'un nouveau mouvement féministe mais les formes d'actions appartiennent à la période post 68 et s'étendent sur toute la décennie. Le MLF a été un lieu d'affirmation identitaire et d'échanges d'expériences personnelles avec l'affirmation que le personnel est politique. Les rapports de genre et du politique ont connu une évolution décisive dans les années 1968 et ont influé sur les pratiques sociales des individus introduisant des transformations sur la sexualité, la conjugalité et les structures familiales. Les syndicats, les partis politiques, l'état ont été obligés de se confronter à la question du genre.

La crise est attisée par l'intransigeance affichée du ministre de l'intérieur Christian Fouchet et du ministre de l'éducation nationale Alain Peyrefitte.

Le premier ministre Georges Pompidou lors de son intervention du 11 mai annonce sa volonté de conciliation et cherche à désamorcer le conflit. Le 13 Mai la Sorbonne est ré ouverte les manifestations violentes diminuent laissant la place à une période de grèves dans différents lieux, universités, usines, lycées. C'est le plus grand mouvement de grève du XXe siècle une multitude d'espaces professionnels sont concernés. La contestation est multiforme, des grèves longues se multiplient dans les entreprises de tous secteurs, usines, universités, lieux de culture sont occupés.

Chaque mouvement s'inscrit dans une histoire locale. La nuit du 24 au 25 mai est marquée par de violents affrontements dans plusieurs villes. Dans son allocution le Général De Gaulle réaffirme l'autorité de l'état mais constate également l'importance de la crise et le désir de changement et annonce un referendum pour le mois de juin. Le mouvement de contestation et les occupations de différents lieux sont propices à de nouvelles expériences politiques où militants rodés côtoient des néophytes. Les espaces de travail se transforment en espace de lutte et de vie. Les occupations très organisées traduisent le désir d'un ordre alternatif. Dans la lutte apparaissent de nouvelles catégories, les jeunes, les femmes et les immigrés. Dans de nombreuses usines la grève est souvent la première expérience militante. Des rencontres improbables s'opèrent entre acteurs sociaux habituellement séparés dans leurs espaces de vie et de travail. Des rapprochements se produisent entre militants de la classe ouvrière et ceux issus de milieux intellectuels, ces rencontres caractérisent les années 1968, le mouvement touche des hommes et des femmes de tous âges, de tous milieux sociaux donnant l'impression que tout est possible.

Le mois de mai se termine par une reprise en main du pouvoir. Le gouvernement renforce les contrôles policiers et encourage la reprise du travail, la tenue des élections de juin prend le dessus sur la contestation. même si contestations et manifestations perdurent dans certains lieux. La disparition soudaine du Président le 29 mai surprend De retour, dans son allocution du 30 mai il annonce la dissolution de l'Assemblée Nationale et la tenue d'élections législatives en juin. Des manifestations de soutien au gouvernement gaulliste ont lieu dans plusieurs grandes villes. Le succès des manifestations traduit le retournement de l'opinion publique. La reprise du travail se fait progressivement dans différents secteurs à la suite de négociations par branches. Certaines reprises sont parfois émaillées de violents incidents avec les forces de l'ordre qui évacuent les lieux occupés. La répression s'est également renforcée, le nouveau ministre de l'intérieur Raymond Marcellin interdit toutes manifestations et dissout des mouvements d'extrême gauche qui étaient au cœur de la contestation étudiante, il prononce également l'expulsion d'une centaine de ressortissants étrangers.

A l'annonce des élections la CGT appelle à la reprise du travail en espérant trouver sa place à l'issue des élections autour d'un vote pour le PCF. Le gouvernement mène une politique active de reconquête de l'opinion publique axant sa campagne sur la peur de l'anarchisme et sur l'idée du retour à l'ordre tandis que les partis de gauche jouent la carte du progrès.

Le résultat des élections conforte l'attachement des Français aux institutions de la Ve République. Le processus électoral joue en défaveur des jeunes qui ont porté la contestation de mai/juin, exclus du vote, la majorité étant à 21 ans. Malgré des avancées sociales obtenues,

les questions de fond sur l'éducation, les conditions de travail, la liberté d'expression demeurent.

A la fin du mois de juin 1968 les grèves sont terminées, les facultés sont presque toutes évacuées et le gouvernement peut gouverner avec une assemblée qui lui est acquise. En juillet Edgar Faure est nommé ministre de l'Éducation nationale et il a pour mission de réformer l'université. Il crée des établissements expérimentaux pour répondre à la demande des étudiants en particulier la faculté de Vincennes qui ouvre ses portes en décembre 1969.

1968 a constitué un moment de socialisation politique. De nombreux étudiants se sont fait embaucher dans des usines convaincus que la révolution ne pouvait venir que du monde ouvrier. Une autre conséquence de mai 68 est un renouveau du féminisme symbolisé par le dépôt d'une gerbe de fleurs le 28 août 1970 en l'honneur de la femme encore inconnue du soldat sous l'arc de triomphe et qui donne naissance au Mouvement de libération des femmes français. L'année 1970 voit la publication de plusieurs textes manifestes, ces écrits dénoncent la société capitaliste et patriarcale. Les pouvoirs dans les organisations politiques sont également remis en cause, les femmes étant le plus souvent reléguées au second plan et aux tâches subalternes. Les revendications développent l'idée que le privé est politique, la domination dans la famille ou la sexualité étant dénoncées au même titre que l'exploitation capitaliste. Le 5 avril 1971 le *Nouvel Observateur* publie « le manifeste des 343 ». A partir de 1973 le mouvement féministe se déploie dans une multitude de groupes à l'intérieur des syndicats et des partis à l'échelle locale et nationale.

Le début des années 1970 représente également le temps de la structuration de différents mouvements écologistes qui posent la question sur la scène politique et médiatique. En 1968 s'est créé le « groupe de Rome » réunissant savants et hommes d'affaire qui remettent en cause la croissance économique. Des catastrophes telles que le naufrage du *Torrey Canyon*, attirent l'attention sur la question de la préservation de la nature. En 1971 les premiers rassemblements contre les centrales nucléaires ont lieu et attirent des milliers de personnes. Le Larzac apparaît comme le lieu des combats de la France contestataire, réunissant antimilitaristes, syndicalistes paysans, écologistes, tous portés par la non-violence ; La lutte débute sur le plan local en 1971 pour aboutir le 26 août 1973 à un rassemblement de 80000 personnes.

Des grèves émaillent les années 1970 comme par exemple le conflit emblématique de l'usine Lip de Besançon en juin 1973, les ouvriers s'organisent en dehors des syndicats et mettent en avant l'autogestion, ils produisent, vendent et dégagent leur salaire. L'expérience de Lip sert de modèle. Une des particularités de l'après 68 est la multiplication des grèves de femmes

s'inscrivant dans un contexte de fortes mobilisations féministes et obligeant les centrales syndicales à intégrer la question des femmes à leur programme.

Si mai 1968 a été un révélateur des luttes ouvrières et étudiantes il impacte également les trajectoires personnelles et professionnelles, changer de vie devient possible. La famille, l'éducation, la sexualité sont remises en question afin de s'extraire d'un mode de vie bourgeois. La scolarisation dans des écoles alternatives mettant en avant l'épanouissement de l'enfant et la liberté se développe.

Les années 1968 sont marquées par le désir de changer le monde qui se retrouve dans le domaine culturel. Cette période voit émerger une presse éphémère et créative qui traduit l'envie de prendre la parole. Dans la seconde moitié des années 1970 de nombreuses radios locales liées à des combats particuliers se développent. Ces nouveaux modes d'expression imposent un style et abordent les différents sujets de société tels que la drogue, l'homosexualité ou le féminisme, certains s'inscrivent dans la critique satirique comme « Hara-Kiri ». La presse commerciale s'inspire de cette contre-culture et contribue ainsi à la diffusion d'idées politiques, par exemple le cahier détachable de Marie-Claire ou l'encyclopédie du magazine Elle.

Dans les années 1970 la vie politique se trouve également recomposée. Les différentes forces politiques sont obligées de composer avec les ardeurs militantes. En 1974 le nouveau Président Valéry Giscard d'Estaing se veut à l'écoute du peuple français, dans les premiers mois de sa présidence il met en place des réformes libérales : la majorité passe de 21ans à 18, la contraception et l'avortement sont libéralisés, il crée un secrétariat de la condition féminine et le collège unique est créé ouvrant la voie à la démocratisation.

Les événements de mai 1968 apparaissent comme un moment unique de crise politique et sociale. Ils sont vécus de différentes façons à Paris, en province et en écho avec les mouvements de contestations au niveau mondial. Les années 1970 sont la poursuite d'actions, touchant à la fois à la vie privée, politique ou professionnelle.

1.1.3 Les années soixante le début de la libération des mœurs et de l'émancipation féminine.

Il nous a semblé important de nous intéresser à l'évolution de la condition féminine pendant cette période dans la mesure où nous recherchons la spécificité de la formation des enseignantes dans un établissement essentiellement réservé à former les futures institutrices. Nous pourrions ainsi mesurer si les discours liés à l'émancipation des femmes sont perceptibles dans l'évaluation des normaliennes.

Mai 1968 a été le symbole du refus de l'autorité institutionnelle et celui des normes. Ce mouvement a donné une accélération à la libéralisation des mœurs déjà engagée. Le style éducatif de la famille devient plus permissif, les codes vestimentaires changent, les femmes revendiquent leur égalité avec les hommes elles obtiennent l'autorisation d'ouvrir un compte bancaire sans l'autorisation de leur mari. La réforme de l'autorité parentale partage les droits à égalité entre le père et la mère (1970). Le planning familial dont des centres sont ouverts depuis 1961 informe sur les méthodes contraceptives. La contraception est l'objet de nombreux débats, les politiques s'en emparent. En 1967 la loi autorisant la fabrication et l'importation de moyens contraceptifs verra ses décrets d'application promulgués en 1972. Toutefois Christine Bard⁹⁷ note que l'utilisation des contraceptifs féminins est associée à la peur des effets secondaires et pose la question de la responsabilité unilatérale pour les femmes.

La pression féministe va faire de l'avortement un débat national. Dans le *Nouvel Observateur*, sous forme d'un manifeste signé par 343 femmes dont Simone De Beauvoir, Françoise Sagan ou Agnès Varda, revendiquent le droit à disposer de leur corps. L'interruption volontaire de grossesse devient un enjeu lors des élections présidentielles de 1974. Simone Veil ministre de la santé se voit confier le dossier. Le Président V. Giscard d'Estaing annonce l'arrêt des poursuites judiciaires et fait adopter le projet de loi le 17 janvier 1975, accompagné de mesures telles que l'information obligatoire de la demandeuse en indiquant les droits et les aides donnés aux mères et à leur enfant ainsi que les procédures d'adoption. La loi ne sera votée que pour cinq ans et suscitera encore de nombreux débats.

Les femmes revendiquent l'accès à une profession pour gagner leur autonomie au sein de la famille. De 1962 à 1968 l'activité professionnelle des femmes stagne et progresse de 1968 à 1975. Le combat des féministes est symbolisé en Aout 1970 par le dépôt d'une gerbe à l'Arc de Triomphe en mémoire de la femme du soldat inconnu. Et le premier numéro du « *Torchon brûle* » paraît en 1971 appelant les femmes à la mobilisation collective.

La génération du Baby Boom va profiter de la démocratisation de l'enseignement et de la massification de l'enseignement supérieur. Pour les filles de la petite bourgeoisie le mariage et les enfants ne représentent plus le seul horizon possible. Exercer une profession de son choix devient possible. Toutefois cette nouvelle autonomie se heurte à une morale restée pesante et un statut juridique inégalitaire. Dans une société marquée par la religion catholique, le divorce est encore mal considéré.

⁹⁷ BARD Christine, *Les femmes dans la société française au 20^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2001

Les filles du Baby-Boom sont plus diplômées que leur mère, elles contribuent à élever le niveau scolaire. A partir de 1971 les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants, le baccalauréat se démocratise et se féminise. Toutefois l'orientation reste sexuée, les filles ont les plus grandes difficultés à valoriser leurs diplômes. La plupart des grandes écoles s'ouvrent aux filles même si la prestigieuse polytechnique reste fermée jusqu'en 1972.

Les professions restent très féminisées. Avant 1968 l'orientation scolaire et professionnelle répond aux besoins en main d'œuvre, les conseillers assurent la répartition des flux d'élèves, filles et garçons, en fonction des résultats scolaires. Après 1968 se développe une conception plus éducative de l'orientation en favorisant un parcours personnel.

Il nous a semblé intéressant de cerner quel était le modèle de femme diffusé dans la société française des années soixante. Cette période correspond à de profondes mutations dans la vie des femmes, de nouvelles conceptions apparaissent façonnées par les conceptions féministes. La lecture de l'article de Bibia Pavard et Sandrine Lévêque⁹⁸ nous offre une perspective originale, celle des magazines féminins Elle et Marie-Claire et leur analyse de quatorze années des rubriques femmes permet de mesurer l'avancée des idées féministes et en même temps de restituer l'image de la femme contenue dans ces deux journaux. Nous ignorons si ce type de journaux était lu par les jeunes filles des Ecoles Normales.

Dans leur article « Elle et Marie-Claire dans les années 1968 », Bibia Pavard, Sandrine Lévêque et Claire Blandin rappellent que les journaux féminins de la seconde moitié du vingtième siècle sont souvent dénoncés comme des supports de la domination masculine contrairement à ceux de la fin du 19^e siècle et début du 20^e comme « la Fronde ». Cette presse féminine questionne car elle est produite par des femmes elles-mêmes journalistes et avec le consentement des femmes pour lesquelles ces titres sont destinés, les journaux féminins reproduiraient une image idéalisée, mystificatrice de la femme au foyer et imposeraient des normes esthétiques et contraignantes. A travers les pages des magazines Elle et Marie-Claire il est possible de suivre l'évolution de la vie des femmes. A différents moments de leur histoire les journaux féminins ont pu se définir comme féministes ou au moins s'engager dans la lutte pour l'égalité des femmes et des hommes. L'article s'interroge sur le contenu, les conditions de production et sur l'éditorial que défendent les magazines.

⁹⁸ PAVARD, Bibia, LEVEQUE Sandrine, BLANDIN Claire « Elle et Marie Claire dans les années 1968 : une « parenthèse enchantée » ? », *Le Temps des médias*, vol. 29, no. 2, 2017, pp. 65-78.

Les deux titres paraissent sur une longue période permettant ainsi de mesurer les inflexions de leurs discours féministes. L'étude est concentrée sur deux suppléments « l'encyclopédie de Elle » (1968-1970) et le « cahier femmes » de Marie-Claire (1976-1990). Pour les auteures ces suppléments marquent une sorte de parenthèse féministe dans l'histoire des deux titres.

Les événements de Mai/Juin 1968 surviennent lorsque les deux magazines connaissent une crise, leur lectorat baisse. En réaction ils adoptent une ligne éditoriale qui accompagne les transformations sociales et politiques qui touchent les femmes. De nouvelles journalistes entrent dans les rédactions, Mennie Grégoire qui connaît un grand succès sur RTL intègre Marie-Claire qui lui confie une rubrique d'analyse des nouveaux rapports conjugaux. En novembre 1970, le magazine Elle organise des « Etats généraux » qui s'accompagnent d'une enquête sur les transformations de la vie des femmes, lieux d'expérimentations et d'expression d'un discours plus engagé pour le droit des femmes.

Pour Elle c'est un cahier détachable qui est proposé aux lectrices. L'idée est d'offrir la possibilité de détacher ces suppléments réservés aux adultes. Pour les journalistes il s'agit de mettre en avant une vision médicalisée des questions posées ayant souvent un lien avec la médecine et le corps. Des points de vue opposés sont proposés autour d'une interrogation comme par exemple le travail des femmes ou la contraception. Le cahier rassemble une compilation d'avis de femmes favorables ou non.

Le journal est pensé comme un instrument de savoir. L'encyclopédie du magazine Elle est un lieu d'expression qui intègre une partie des thématiques prises en charge dans l'espace public. Le supplément femmes de Marie-Claire est publié en janvier 1976 au moment où le MLF semble perdre de la vitesse, les mobilisations des féministes investissent différentes sphères sociale et s'inscrivent depuis 1974 dans les organigrammes gouvernementaux avec l'année de la femme décrétée en 1975 par l'ONU, le féminisme s'institutionnalise. En 1974, le magazine publie une enquête sur le mouvement pour la liberté de l'avortement et la contraception et révèle un changement de ton. La ligne éditoriale intègre les enjeux des féministes. Cette nouvelle formule a pour vocation de populariser les idées féministes mais marque également une volonté de capter un « air du temps » pour mieux attirer un public nouveau de femmes plus jeunes et plus aisées. Le contenu du journal se veut en prise avec les questions sociales et l'actualité du féminisme. Les lieux, les spectacles, la littérature féministe sont répertoriés, on trouve également des rubriques qui dénoncent des situations de sexisme ordinaire. Le magazine partage les prises de position sur les principaux sujets sur lesquels s'engagent les organisations féministes. En même temps de nombreux sujets spécifiques aux femmes (avortement, travail féminin, sexisme) sont abordés. Des articles sont consacrés à des

personnalités exemplaires de la lutte des femmes ou à des héroïnes du passé. Cet espace se veut une interface entre le mouvement féministe et ses lectrices. Le cahier peut se transformer en tribune interpellant les pouvoirs publics et l'opinion et l'opinion publique comme en 1979 pour le maintien de la loi Veil.

Ces pages consacrées aux questions féminines se voient comme un lieu d'acculturation féministe, ces deux magazines ont porté la cause des femmes mais ont été produits dans des cadres spécifiques qui en limitent l'impact. Pour Bibia Pavard, les deux suppléments étudiés en tant qu'espaces spécifiques et délimités de l'expression de la cause féministe, peuvent être envisagés comme un moyen de circonscrire les aspirations à l'émancipation et concourir à mettre entre parenthèses un féminisme un peu trop revendicatif. L'encyclopédie publiée par Elle, magazine qui respecte un ordre de classe et de genre, les lectrices sont en majorité issues des classes moyennes et supérieures. Les femmes bourgeoises sont érigées en modèle absolu, elles doivent être à la fois élégantes, discrètes, disponibles à l'écoute des autres et symboliser les épouses modèles. Le rappel des bonnes manières se fait par l'intermédiaire de la rubrique des lectrices. Les éditoriaux diffusent une morale de classe et une morale de genre qui interdit toute subversion de l'ordre social et vise à le préserver. Le supplément de l'encyclopédie ne déroge pas à la ligne éditoriale, les articles révélant un ethnocentrisme de classe et de genre. La féminité prescrite est conforme à la norme bourgeoise. Le journal Elle apparaît comme un instrument d'acculturation des classes populaires. Dans certains numéros c'est la dénonciation d'une maternité défaillante ou d'une contraception mal contrôlée qui est imputée aux femmes des classes populaires. La pauvreté est associée à la maltraitance des enfants, à la délinquance, l'alcoolisme ou l'inceste.

Dans le supplément l'Encyclopédie, il s'agit à la fois de défendre un discours moderne pour séduire de nouvelles lectrices sans rompre avec la féminité traditionnelle. Pour Marie-Claire dont la création du supplément est plus tardive (1975), les enjeux diffèrent. Le magazine traite de sujets très féminins mais les pages femmes revêtent un ton plus dénonciateur et direct. La revendication militante de la place des femmes dans l'espace urbain est sans ambiguïté. Les enquêtes et interviews répondent aux aspirations professionnelles, l'équipe de journalistes des pages femmes s'efforcent de féminiser l'actualité et de rendre compte de la vie des femmes et abordent frontalement les questions d'ordre sexuelles. Les témoignages personnels renvoient aux pratiques de groupes de paroles féministes. Le dépouillement systématique de quatorze années de parution a permis aux auteures de déceler les transformations et le glissement d'un féminisme revendicatif à un féminisme « apprivoisé ». Les sujets militants qui faisaient la « une » sont remplacés par la célébration de femmes hors du commun, de femmes célèbres

qui sont utilisées pour aborder des questions politiques ou sociales. Elle et Marie-Claire ont ouvert leurs pages à des discours et des revendications portées par des groupes féministes. L'expression du féminisme dans ces deux magazines peut se comprendre par la rencontre d'un contexte de contraintes sociopolitiques où les mobilisations féministes sont fortes et une logique commerciale de captation de nouveaux publics.

1.1.4 La jeunesse dans les années soixante

Pour Jean-François Sirinelli, les années soixante sont un tournant, un moment de mutation profonde de la société et de la culture en France, un temps essentiel de son histoire, une rupture fondamentale s'accompagnant d'un mode de vie dont les transformations seront décisives.

Une des caractéristiques de ces années est la jeunesse de sa population (1/3 des français a moins de 20 ans en 1968), conséquence du Baby Boom. En 1966 12 millions de français sont scolarisés. Un contraste entre les générations apparaît. Il note également une hétérogénéité de cette jeunesse en fonction de leur âge. En 1968 se côtoient deux générations, celle née pendant la guerre ou juste après, ils ont vingt ans entre 1960 et 1965 ils sont socialisés et politiquement, marqués par la guerre d'Algérie. Une seconde population née après 1948, le cœur du Baby Boom qui n'a pas eu d'apprentissage politique avant mai 68. En fonction de leur profil sociologique 10% des individus d'une classe d'âge vont jusqu'au baccalauréat en 1960 et fin des années soixante, ils ne seront que 20%. Bien que le nombre de diplômés reste faible parmi ces jeunes, il paraît très important si on le compare à celui des années 20.

Le brassage culturel fait disparaître un certain nombre de clivages sociaux permettant l'émergence selon Jean-François Sirinelli d'une culture juvénile. Un siècle de guerre s'achève, le destin des jeunes générations ne sera plus de mourir pour la patrie. Les caractéristiques de cette période sont la prospérité, la paix, le progrès et le plein emploi. Avec les améliorations de l'habitat les adolescents obtiennent leur propre espace et gagnent ainsi en autonomie, ils accèdent à une intimité qui modifie leur rapport à la culture. Les nouveaux biens de consommation comme le transistor sont spécifiquement à l'usage des jeunes qui vont bénéficier de programmes radiophoniques spécifiques adaptés à leur vie par l'émission « salut les copains » diffusée à la sortie des cours entre 17h et 19 h. En 1963 un tiers des jeunes est fidèle à cette émission. Ils deviennent des acteurs économiques grâce à l'argent de poche et une cible pour les publicitaires.

Cette culture juvénile se diffuse grâce aux imprimés, les albums de BD, le livre de poche (1958), certains écrivains comme Boris Vian avec l'Écume des jours, doivent leur succès à ce

vecteur. Des journaux ciblés pour les jeunes sont créés, Salut les copains et pour les filles Mademoiselle âge tendre, magazine qui évoque des questions relatives à la sexualité et au corps. L'image n'occupe qu'un second rôle dans ce processus, le cinéma reste fédérateur pour les familles. La télévision se développe, l'équipement des foyers passe de 6% à 60% en une décennie restant avant tout le média des adultes. C'est surtout le son qui représente le plus la culture juvénile. La mode vestimentaire incarne également cette culture.

Au début des années soixante la culture Yéyé est encore très liée au Rock'n Roll version française. Les années 1963/1966 voient l'Angleterre devenir l'épicentre du monde de la musique, c'est l'époque des voyages linguistiques qui accélèrent le contact avec cette culture. A la fin des années soixante ce sont les Etats-Unis qui orientent les choix musicaux de la jeunesse avec les grands rassemblements comme le festival de Woodstock. Du début à la fin des années soixante, JF. Sirinelli observe une transformation des pratiques culturelles avec l'ouverture d'une mondialisation de la culture caractérisées d'amour qui célèbrent par un aspect potentiellement transgressif.

Le début des années soixante voit la naissance d'une culture amoureuse innocente et inoffensive, chansons d'amour qui célèbrent des adolescents. A partir du milieu des années 1960 la musique se politise et s'érotise, la chanson de Polnareff « L'amour avec toi » choque et n'est pas diffusée aux heures de grande écoute. La notion de ce qui est acceptable évolue en quelques années, S. Gainsbourg connaît le succès avec « je t'aime moi non plus » lors de l'été 1969.

La culture juvénile des années soixante est un phénomène dense et massif qui caractérise une génération jeune et qui s'infiltré également dans la culture des adultes. C'est la première fois que la culture des jeunes modèle celle des adultes. C'est l'une des premières à se mondialiser touchant toutes les générations et tous les pays, premier exemple de la culture de masse.

Conclusion

Les années soixante sont caractérisées par la mutation de la société

La période démarre avec la décolonisation et la naissance de la cinquième République renforçant le pouvoir de l'exécutif et se termine avec l'explosion de Mai 1968 et la mise en œuvre de réformes capitales dans beaucoup de domaines dans les années soixante-dix.

L'augmentation de la population (40,3 millions en 1946 et 52,6 en 1975) est due, pour une faible part, à l'immigration et pour l'essentiel, à une forte natalité, conséquence d'une politique familiale ambitieuse et des menaces de guerre éloignées. La présence de l'enfant est valorisée, symbolisant l'épanouissement du couple, la majorité des familles compte deux à

quatre enfants. Les Françaises sont incitées à devenir mères et à rester au foyer. Jusqu'au milieu des années soixante. Les « Trente glorieuses » sont le symbole des années prospères. Le développement du marché intérieur entraîne un nouveau mode de consommation, de nouveaux produits innovants apparaissent dans l'électroménager. Les revenus augmentent considérablement permettant aux foyers des classes populaires de voir évoluer leur pouvoir d'achat. La vie quotidienne se transforme avec tous ces produits mis sur le marché.

Cette croissance s'accompagne également d'un changement de mentalité. Des valeurs nouvelles s'imposent. L'innovation, la modernisation, l'adaptabilité se heurtent au style d'autorité qui n'a pas changé. Cette situation va déboucher sur les événements de Mai 1968 qui marquent une rupture, période charnière vécue comme un moment de basculement entre une France traditionnelle et une France qui aspire au modernisme. C'est également la révolte de la jeunesse contre le monde adulte qui se manifeste plus ou moins violemment dans la musique ou la mode et peut s'accompagner de la critique de l'ordre social. Une des caractéristiques de ces années est la jeunesse de sa population qui fait apparaître un contraste entre les générations. Les jeunes contestent le rapport à l'autorité et la puissance des institutions.

Mai 1968 a été le symbole du refus de l'autorité institutionnelle et de celui des normes. Ce mouvement a donné une accélération à la libéralisation des mœurs déjà engagée. Les femmes revendiquent leur égalité avec les hommes. Les femmes revendiquent l'accès à une profession pour gagner leur autonomie au sein de la famille.

CHAPITRE III CADRE THEORIQUE ET TERRAIN

1. Les différents modèles de formation des enseignants

Le cadre théorique de la recherche est centré sur deux parties l'une consacrée au concept de professionnalité et une seconde qui abordera le modèle de formation spécifique des écoles normales primaires

Le monde du travail s'est transformé depuis les années 1960 ces différentes modifications ont conduit à des mutations importantes des contextes professionnels. Le monde de l'enseignement et l'institution scolaire, n'ont pas échappé à ces bouleversements. Dans le champ de l'enseignement comme ailleurs, ces transformations s'accompagnent de réformes qui modifient en profondeur le système éducatif français. De nouvelles réalités professionnelles sont apparues rendant caduques les formes traditionnelles de l'exercice du métier d'instituteur. Les enseignants du premier degré se trouvent face à de nouvelles attentes, leur métier se trouve contraint d'évoluer en fonction de leur public.

Nous avons emprunté à différents chercheurs les modèles d'enseignants ce qui nous a conduit à poser la question des compétences nécessaires à l'exercice du métier et à la notion de professionnalité.

1.1 La professionnalité globale de Vincent Lang

Les années 1960 ont marqué une rupture et ouvert une période d'instabilité et de forts bouleversements. Les compétences nécessaires à l'exercice du métier sont reconsidérées. Nous nous appuyons sur les travaux de Vincent Lang⁹⁹, pour caractériser la professionnalité enseignante qui correspond à notre période d'étude qu'il qualifie de « professionnalité ancienne ».

La professionnalité ancienne

Pendant une période qui dure près d'une centaine d'années deux logiques permettent de comprendre cette période de stabilité, la permanence de l'organisation de l'enseignement primaire, d'une part, et, l'autonomie des fins assignées à cet enseignement, d'autre part.

⁹⁹ LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Paris, 1999, p 63

C'est dans ce cadre que V. Lang décrit une « professionnalité globale » caractéristique des instituteurs qui, s'ordonne autour de trois pôles :

- Une culture générale solide, supérieure à celle de la population fréquentant l'enseignement primaire, utilitaire et polyvalente au regard des normes de l'enseignement secondaire
- une morale professionnelle
- des méthodes ; recettes ; savoir-faire pédagogiques qui constituent une organisation pédagogique contrôlable.

Raymond Bourdoncle¹⁰⁰ montre que cette « professionnalité globale » s'est construite en partie au cours de la formation des instituteurs, dans les écoles normales, elle s'est constituée selon un modèle « charismatique ». Modèle qui articule une formation synchrétique (théorie, pratique, valeurs morales) incarnée dans la personne du « maître-formateur ». Il s'agit d'une formation totale développant une éducation de la personnalité dans son ensemble, elle se double d'une formation morale où l'autorité du formateur tient moins à sa qualification ou à sa position hiérarchique qu'à sa capacité à incarner des qualités morales. Une formation qui, dans ses méthodes, privilégie le compagnonnage, la vertu de l'exemple, l'imitation ou l'identification. Ce modèle vise autant l'acquisition de savoir-faire que l'intériorisation des valeurs du milieu professionnel. Les relations entre élèves-maîtres et formateurs à l'école normale sont identiques à celles entre maîtres et élèves dans la classe. Il s'agit de donner des connaissances utilitaires afin de répondre aux besoins de la vie sociale et professionnelle de toute une existence.

Au cœur de cette « professionnalité globale » se trouve la pédagogie que V. Lang présente comme « l'emblème de la professionnalité » des maîtres du premier degré. « La professionnalité, en termes de savoirs, se constitue donc sur deux registres : celui d'un discours fondateur, la pédagogie théorique des manuels et les programmes, qui est une doctrine de l'éducation, de l'enfance en milieu institutionnel scolaire et celui d'une méthodologie, la pédagogie pratique, qui se divise elle-même en méthodologie générale, traitant des éléments constitutifs de la méthode, et en méthodologie spéciale qui examine les méthodes employées dans les divers branches de l'enseignement »¹⁰¹

¹⁰⁰BOURDONCLE Raymond, « la professionnalisation des enseignants les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, octobre 1993

¹⁰¹LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Paris, 1999, p. 73.

C'est à l'intérieur de cette méthodologie spéciale, qui est peu développée, que prennent place les connaissances disciplinaires. De fait, dans cette « professionnalité globale » les savoirs disciplinaires à enseigner occupent une place mineure. On peut d'ailleurs souligner qu'à une époque où l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire forment deux ordres, c'est autour des savoirs disciplinaires que se différencient fortement ces deux ordres d'enseignement.

Les « connaissances supérieures » des enseignants du secondaire s'opposent aux rudiments, liés en particulier à la polyvalence des maîtres du primaire, l'enseignement secondaire dispense des savoirs décontextualisés, soumis à leur seule cohérence interne. Le primaire dispense des connaissances limitées mais utiles, ordonnées à des finalités qui leur sont externes »¹⁰².

C'est cette « professionnalité globale » qui permettait aux instituteurs, dans le contexte social et économique de l'époque, de faire face aux situations professionnelles qu'ils rencontraient et de répondre aux attentes de la société à leur égard.

La pédagogie occupe une place centrale dans le modèle de Vincent Lang, : elle est à la fois une didactique, un ensemble de savoirs et de savoir-faire ainsi qu'une doctrine de l'éducation. Emblème de la professionnalité car elle se caractérise selon lui par une profonde unité dynamique engageant les individus au-delà de savoirs et savoir-faire professionnels. C'est l'unité de la personne du maître dans laquelle coïncident le savoir, la conscience morale ainsi que l'exemplarité de la conduite quotidienne. Cette unité se retrouve également tout au long de la formation dans les écoles normales. Selon V. Lang les élèves-maîtres font l'expérience de cette unité à trois niveaux :

- En la personne du directeur ou de la directrice de l'école normale, ce dernier est chargé d'une partie de l'enseignement par laquelle s'exerce sur les élèves l'influence la plus importante, celle de la pédagogie, de la psychologie ou de la morale professionnelle. Il est le responsable intellectuel et spirituel de l'établissement et donne tout son sens aux autres enseignements.
- A travers la convergence des approches psychologiques, sociologiques morales

¹⁰² Ibid, p. 106-107

et didactiques, la pédagogie en tant qu'art d'enseigner est essentiellement une application de la psychologie infantile, de la morale et des finalités éducatives.

- Dans la continuité institutionnelle entre enseignements généraux, disciplinaires et éducation professionnelle.

L'unité dynamique de la pédagogie se retrouve au niveau de la transmission des contenus d'enseignement : l'éducation de l'enfant est toujours intellectuelle, sociale, morale et civique.

La pédagogie, emblème de la professionnalité des enseignants du premier degré car elle ne se réduit pas à un ensemble de technique de travail, d'animation de classe ou de communication, Cette professionnalité est un engagement existentiel à la fois intellectuel, moral et civique. Elle renvoie à la fois à des savoirs transmissibles, à des savoir-faire repérables reconnus comme appartenant pleinement à l'exercice professionnel.

Les savoirs professionnels

Selon V. Lang, ils reposent à la fois sur des savoirs disciplinaires et des méthodes d'instruction. La formation professionnelle consacre beaucoup de temps à l'acquisition et à la maîtrise des ces connaissances car le maître est au centre des dispositifs d'enseignement et son rôle ne se réduit pas à la gestion des moyens techniques (manuels, fiches de préparation par exemple.)

Le niveau d'acquisition des savoirs disciplinaires est largement supérieur aux connaissances transmises à l'école élémentaire. Les normaliens et normaliennes sont souvent les meilleurs élèves de l'école des écoles primaires.

Toutefois ces connaissances disciplinaires ne donnent pas lieu à l'élaboration de méthodes d'instruction ou de savoirs pédagogiques. La pédagogie spéciale, (pédagogie liée à une discipline). tient peu de place dans les manuels ou les cours de pédagogie, elle relève plus de savoir-faire pratiques.

Les connaissances disciplinaires ne constituent pas des savoirs professionnels spécifiques.

La pédagogie considérée comme une méthode est d'abord une gestion des apprentissages. Il ne suffit pas d'organiser les savoirs et de bien les exposer, il faut permettre à l'enfant de se les approprier activement par un questionnement habile, en l'amenant à reformuler, en diversifiant les conditions d'apprentissage et en lui permettant de mener sa propre réflexion.

La pédagogie doit s'appuyer sur la psychologie. L'éducateur ne peut ignorer les lois du développement de l'enfant et permet de construire des méthodes adaptées. Il existe des savoirs pédagogiques spécifiques concernant autant la méthode que le développement des facultés et de l'individualité de l'enfant à l'intérieur de la culture scolaire. Ces savoirs constituent une « science pratique » qui énonce des règles générales, des principes non directement applicables, la pratique relevant de la réflexion.

Ils se fondent également sur des savoirs « durs » et multiples car l'objet de la pratique est réel : l'enfant, ainsi la pédagogie en tant que savoir est une application de la psychologie .mais elle repose également sur la physiologie, la logique ou la morale, les savoir-faire pédagogiques ne se déduisent pas d'une science particulière.

La professionnalité se constitue en termes de savoirs à la fois sur la pédagogie théorique des manuels et des programmes qui est une doctrine de l'éducation de l'enfant en milieu scolaire et également sur une méthodologie : la pédagogie pratique qui se divise en méthodologie générale basée sur les éléments constitutifs de la méthode et en méthodologie spéciale spécifique aux différentes disciplines.

Les savoirs professionnels issus de la pédagogie pratique générale.

Pour V. Lang, il est essentiel que l'enseignant ait une parfaite maîtrise des savoirs à enseigner et apprendre à les transmettre. Ce qui exige selon Francine Muel-Dreyfus¹⁰³ un certain nombre de conditions spéciales de caractère et d'esprit. Les conditions de caractère et de savoir-être sont indissociables de la professionnalité, elle cite notamment l'égalité d'humeur, la patience, la tenue vestimentaire différente de celle du quotidien, simplicité, humilité et amour et respect de l'enfant. L'enseignant du premier degré doit rendre l'enfant actif tout en prenant en compte la logique de la construction des savoirs chez l'enfant, cela implique de

¹⁰³ MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris, Edition de Minuit, 1983

partir de son monde naturel pour s'élever vers une appréhension intellectuelle de ce monde. Cette méthode présente trois caractéristiques : elle est intuitive et pratique, inductive en mettant en œuvre des processus de découverte progressive, d'abstraction et de généralisation et enfin syncrétique car elle permet à l'enfant de penser à sa façon.

Rendre l'enfant actif c'est non seulement organiser l'appréhension des savoirs mais aussi les activités et le fonctionnement de la classe et la méthode d'enseignement sera expositive et interrogative. Le maître doit organiser les contenus, choisir les éléments à enseigner, savoir dégager l'essentiel et éliminer le superflu, il doit également construire des progressions logiques et chronologiques en s'appuyant sur ses connaissances en psychologie de l'enfant.

Selon Antoine Prost, les enseignants qui pratiquent ce modèle pédagogique sont très minoritaires et il se réduit plus souvent à des exercices formels, à un fonctionnement ritualisé.

Pour Vincent Lang la professionnalité traditionnelle des enseignants du primaire présente trois ensembles de traits caractéristiques.

- Elle est étroitement liée à l'institution primaire. L'enseignement primaire est issu d'un projet politique et social et développe une culture propre de ce fait la mise en cause de sa place dans le dispositif national d'éducation marque le déclin de cette professionnalité traditionnelle.
- Elle se base sur le vécu du métier qui cristallise un engagement à la fois existentiel, intellectuel civique et moral. Il s'agit non seulement de transmettre des connaissances mais également de promouvoir une éducation globale et totale.
- Elle ne se fonde pas sur des savoirs professionnels spécifiques reconnus comme tels mais sur des savoirs généraux, disciplinaires, sur des savoirs sociaux et civiques et des manières d'être exprimant l'engagement professionnel personnel. D'autre part entrent en jeu des savoirs spécifiques des enseignants du premier degré qui ne sont pas issus de la pratique. Ces savoirs sont de deux ordres, d'une part des savoirs doctrinaux, normatifs qui peuvent fonder des pratiques réelles sans les instrumentaliser par exemple les modes d'appréhension spécifiques des enfants, les principes d'organisation et de

gestion du travail scolaire. La légitimité de ces savoirs relève ni de leur efficacité, ni de leur caractère scientifique mais de leur diffusion par l'autorité institutionnelle. D'autre part, des savoirs expérientiels sont élaborés par imitation, compagnonnage, ce sont des savoirs pratiques, de l'action quotidienne et non transmissibles directement.

Cette professionnalité traditionnelle des instituteurs est liée à l'appartenance à un espace institutionnel, autonome porteur de ses propres valeurs et de ses normes spécifiques. La maîtrise de la pratique de la classe relève d'une dimension personnelle liant à la fois les manières d'être et les savoir-faire.

1.2 La professionnalité enseignante selon Marguerite Altet

Marguerite Altet reprend la définition que donne Raymond Bourdoncle¹⁰⁴ du professionnel, « un praticien ayant acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe ».

La professionnalité se caractérise par la maîtrise de savoirs professionnels divers tels que savoirs enseignés, grilles d'analyse de situations, savoirs liés aux procédures d'enseignement. La compétence professionnelle se définit comme un ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, des compétences d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. Un enseignant mobilise différents types de savoirs qui s'articulent et se complètent.

- Des savoirs théoriques, disciplinaires et culturels
- Des savoirs pédagogiques, la manière d'organiser les conditions d'apprentissage et leur gestion
- Des savoirs pratiques acquis sur le terrain
- Des savoirs d'expérience élaborés par l'enseignant lui-même à partir des expériences vécues

Pour Marguerite Altet l'apprentissage du métier se réalise dans et par la pratique et résulte d'une réflexion sur sa propre action et sur les effets de cette action. Le processus de professionnalisation est lié intrinsèquement au développement personnel de l'enseignant.

¹⁰⁴ BOURDONCLE Raymond, « la professionnalisation des enseignants les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, octobre 1993

Le paradigme du praticien réflexif emprunté à Schön (1983) avance l'hypothèse que la pensée professionnelle en situation est conçue comme une réflexion dans l'action le savoir de l'enseignant professionnel se construit en prenant appui sur l'expérience, il est capable d'analyser et de théoriser sa pratique.

La spécificité de la professionnalité enseignante est qu'ils deviennent des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage en s'appropriant les compétences nécessaires à l'acte d'enseigner et non uniquement à la maîtrise des contenus.

Philippe Perrenoud rappelle que les enseignants ont toujours été des gens de métier, des professionnels. Pour lui il y a une professionnalisation lorsque dans le métier, la mise en œuvre des règles établies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. Il évoque également le passage d'un métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie.

Les savoirs rationnels reconnus sont issus de la science, légitimés par l'université mais peuvent être également des savoirs explicités issus de la pratique. La professionnalisation se constitue grâce à un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre mais aussi par des pratiques efficaces en situation. Le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toutes les situations et il possède la capacité de s'adapter, de répondre en fonction du contexte, capacité également à rendre compte de ses savoirs, de ses actes, de son savoir-faire et il sait aussi se montrer critique face aux savoirs théoriques.

Marguerite Altet propose quatre modèles de professionnalité enseignante

- L'enseignant magister modèle intellectuel de l'antiquité considéré comme un maître qui sait, qui n'a pas besoin de formation spécifique, son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent.
- L'enseignant technicien, modèle qui apparaît avec les écoles normales, on se forme au métier par modèle imitatif en s'appuyant sur la pratique d'un maître chevronné qui transmet son savoir-faire. Le formateur est un praticien expérimenté, un modèle, les compétences techniques dominent.
- L'enseignant ingénieur technologue, il s'appuie sur les savoirs scientifiques des sciences humaines, il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens spécialistes de la pédagogie et de la didactique.

- L'enseignant professionnel praticien réflexif. La dialectique théorie/ pratique se traduit par un va et vient entre pratiques/théorie/pratique. L'enseignant devient un praticien réflexif capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes et de d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs, elle vise à développer chez les enseignants une approche des situations vécues du type : action-savoir-problème en utilisant pratique et analyse pour construire des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition.

L'enseignant professionnel est un professionnel de l'articulation du processus enseignement/apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction.

Enseigner est une pratique relationnelle finalisée c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation.

L'enseignant est le professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe.

Ce qui constitue la spécificité de l'enseignement c'est qu'il s'agit d'un travail interactif. « Ce sont la communication verbale, les interactions vécues, la relation, la variété des actions en situation qui vont permettre ou non à des élèves d'apprendre à chaque intervention »¹⁰⁵

L'enseignement est également un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe ou le pôle relationnel, la situation vécue dans un contexte donné avec l'apprenant sont aussi importants que le pôle du savoir.

Marguerite Altet évoque la difficulté de prévoir les différentes tâches à l'avance mais note la nécessité de planifier, de préparer les actions, les scénarios d'apprentissage qui conservent toutefois une part d'incertitudes et nécessite une multitude de décisions, et la mobilisation. des savoirs dans l'action.

La spécificité de l'enseignement porte sur des tâches qui couvrent des champs de pratiques différentes mais interdépendantes :

- La gestion de l'information et la structuration du savoir approprié aux élèves par l'enseignant, ce qui relève du domaine de la didactique.
- Le traitement de l'information et sa transformation en savoir des élèves par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées ce qui est du domaine de la pédagogie.

¹⁰⁵ ALTET Marguerite, « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser » in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E et Perrenoud, Ph.. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 1996

Ces deux champs de pratique s'articulent de façon fonctionnelle dans l'action dans des situations complexes mobilisant des savoirs et des compétences professionnelles pluriels de types différents, Gérard Vergnaud¹⁰⁶ évoque des savoirs en actes pour ces savoirs professionnels où des ressources cognitives sont mobilisables pour l'action grâce à des schèmes de pensée qui s'articulent entre eux.

Savoirs, compétences, connaissances

Dans la littérature, de nombreuses définitions ont été proposées pour ces trois notions. Par exemple, L. Paquay¹⁰⁷ donne un sens large à la notion de compétence qu'il définit comme « les acquis de tous ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé ». M. Altet¹⁰⁸ propose une définition très proche : pour elle la notion de compétences professionnelles correspond à « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. La notion de compétence professionnelle est donc liée à un individu et à l'exercice d'une activité professionnelle. Elle englobe la notion de savoir. J.M Barbier¹⁰⁹ attribue deux sens à la notion de savoir. Une est utilisée tantôt pour désigner des énoncés, c'est-à-dire pour nommer une réalité extérieure aux individus, communicable et transmissible. Les savoirs sont le produit d'une formalisation et sont socialement reconnus. Ce sont les savoirs « objectivés » et les savoirs désignent également ce qui relève d'un individu ou d'un groupe d'individus. Il les désigne alors dans ce cas, par l'expression de savoirs « détenus ».

Pour M. Altet, le savoir se situe à l'interface entre, « l'information qui est extérieure au sujet et d'ordre social, et la connaissance qui est intégrée au sujet et d'ordre personnel ». Dans cette définition le savoir est un entre-deux, et la connaissance assez proche des savoirs « détenus ».

¹⁰⁶ PASTRE Pierre, MAYEN Patrick, VERGNAUD, Gérard, « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie* 154, janvier-mars 2006

¹⁰⁷ PAQUAY L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? » *Recherche et Formation*, 15, pp 7-38.

¹⁰⁸ ALTET Marguerite « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.28-40). Bruxelles De Boeck. 1996

¹⁰⁹ BARBIER Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996

Pour Tardif et Lessard¹¹⁰ la « connaissance des enseignants » est l'ensemble des savoirs, des compétences et des habiletés à la base de leur travail. Pour ces deux auteurs le savoir des enseignants est « pluriel, composite, hétérogène » et il est orienté par l'action professionnelle, « il met en œuvre, dans l'exercice même du travail, des connaissances et des savoir-faire très divers, provenant de sources variées et dont on peut supposer qu'ils sont aussi de nature différente »

A partir de ces quelques définitions, on peut distinguer les compétences qui sont de l'ordre de la réalisation de tâches, des savoirs et des connaissances.

Les savoirs enseignants se caractérisent par leur pluralité, ils sont constitués de savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs conscients qui préparent et guident l'action, des savoirs implicites, des savoirs d'expérience qui rassemblent des routines automatisées, intériorisées qui interviennent dans les prises de décision.

Schön¹¹¹ définit le professionnel par le concept de praticien réflexif, professionnel expert qui se caractérise par une réflexion en action fondée sur des cognitions implicites enchâssées dans la situation que le professionnel ne peut décrire. A l'opposé d'une réflexion sur l'action qui se situe avant ou après l'action fondée sur des connaissances explicites. D'autres modèles accordent une place plus importante aux savoirs professionnels issus de la pratique. La connaissance pratique de l'enseignant expert serait indissociable de son vécu personnel. Les savoirs professionnels se développent alors sur le terrain, dans la pratique.

M. Altet propose une typologie des savoirs mobilisés par l'enseignant

- Les savoirs théoriques qui sont de l'ordre du déclaratif composés des savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires à faire acquérir aux élèves mais également des savoirs pour enseigner qui regroupent les savoirs pédagogiques sur la gestion des interactions dans la classe, les savoirs didactiques dans les différentes disciplines et les savoirs issus de la culture enseignante.
- Les savoirs pratiques issus de l'expérience quotidienne de la profession, contextualités, acquis en situation. Ces savoirs d'expérience sont de deux ordres, à la fois des savoirs sur la pratique, des savoirs procéduraux sur le comment faire, ce sont

¹¹⁰ TARDIF Maurice, LESSARD Claude., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Editions De Boeck Université, 1999.

¹¹¹ SCHON Donald A. *Le praticien réflexif. A la recherche du Savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques 1994

des savoirs formalisés et des savoirs de la pratique, savoirs d'expériences issus de l'action réussie, des savoirs d'action implicites. Ces savoirs de base utilisés dans une action se développent au cours de la transformation d'une expérience et d'une performance en savoirs nouveaux, savoirs de la pratique qui permettent au sujet de s'adapter à la situation. Pour les savoirs liés à l'action une autre dimension intervient, l'adaptation à la situation. Les savoirs de la pratiques se construisent dans l'action, à des fins d'efficacité, ils sont contextualisés et finalisés.

La pratique enseignante est une pratique relationnelle nécessitant des interactions multiples et subissant des contraintes venant de la situation et des incertitudes liées aux réactions des autres acteurs. L'expérience de ces contraintes permet de développer des « habitus » dispositions acquises dans et par la pratique réelle.

La formation à l'analyse des pratiques et à la réflexion part de la pratique et fait réfléchir sur des situations réelles. Elle fait élucider les pratiques par la médiation d'un questionnement et d'une explicitation. La professionnalité se constitue progressivement au travers des expériences pratiques. Pour les enseignants cette construction personnelle s'appuie sur des expériences quotidiennes de la classe suivies de réflexions et d'analyses menées avec un formateur, M. Altet rappelle la nécessité d'un médiateur pour faciliter la prise de conscience et faire émerger les connaissances. Cette démarche de formation produit des savoirs sur l'action et formalise des savoirs d'action.

Les « savoirs enseignants » sont à la base de la professionnalité enseignante que nous cherchons à caractériser. Nous considérons que les différents types de savoirs enseignants proposés par les auteurs sont tous impliqués à des degrés divers par le processus de transmission-appropriation de savoirs disciplinaires par les élèves. Nous avons tenté de déterminer quelle catégorie était privilégiée dans l'évaluation des normaliennes lors des stages pratiques.

1.3 Le modèle Normal

Pour Gilles Laprévôte la formation dans les écoles normales dès leur création, consiste en une imprégnation et non une simple transmission de recettes techniques, elle se caractérise par un régime claustral dont l'axe central est l'internat obligatoire doublé d'une vie austère et laborieuse. A partir de 1945 ce modèle de formation est fragilisé.

L'entrée à l'école normale c'est l'accès à une vie nouvelle dont le concours est le premier acte. Ce dernier nécessite plusieurs années de préparation. Sa réussite symbolise une

promotion qui récompense des sacrifices et comble les espérances familiales. Pour beaucoup il s'agit d'une ascension sociale les candidats étant recrutés dans les milieux populaires ou parmi les enfants de fonctionnaires subalternes. L'entrée à l'école normale marque une rupture avec la vie quotidienne. Les bâtiments qui les accueillent sont imposants, respirent la sobriété, l'ordre et la dignité. La correspondance architecturale avec les séminaires est évidente, bâtiments en U, cour intérieure fermée par des grilles protectrices du monde extérieur.

Désormais le normalien ou la normalienne vont vivre reclus, les sorties seront peu nombreuses et surveillées. La clôture entraîne une vie communautaire marquée par une série d'évènements quotidiens, intimes ou festifs dont le rôle est de sceller chaque promotion. Elle développe chez le normalien le sentiment d'appartenance au groupe et à l'institution ce qui permettra la diffusion du modèle élargi.

Le modèle élargi

Gilles Laprêvotte évoque une formation totale qui met au premier plan la formation et même la transformation personnelles. L'entrée dans l'institution correspond à une vie nouvelle, ce sont des manières de penser, des habitudes de soin et d'ordre qui vont être inculquées au futur enseignant pendant toute sa formation. C'est ce qu'il appelle le « modèle élargi », il le distingue du « modèle restreint » recouvrant uniquement l'organisation de l'activité enseignante au niveau didactique et pédagogique.

Il s'agit de transmettre rigueur dans le comportement et qualités morales, labeur, altruisme et simplicité. A cette éducation du caractère vient s'ajouter la transmission de l'éducation qu'ils n'ont pas reçue dans leur milieu d'origine. L'école va donc leur enseigner la politesse, la civilité, elle va leur apporter également des qualités à la fois professionnelles et administratives comme la ténacité et la constance pour permettre la stabilité dans le poste., sans oublier l'obéissance envers les supérieurs. La notion de vocation est centrale dans ce dispositif et elle va constituer un des objectifs de la formation normale.

Nous retrouvons ce portrait de l'instituteur modèle dans les guides et manuels professionnels à l'usage des enseignants du premier degré.

Ce modèle élargi entretient des liens avec la dimension plus didactique de la formation que G. Laprêvotte appelle le modèle restreint.

Le modèle restreint

La pédagogie normale est marquée par une volonté d'ouverture afin d'acquérir une culture générale dès l'école primaire. Les programmes de l'école s'élargissent depuis 1882 et des matières qui autrefois étaient facultatives, deviennent des disciplines d'enseignement à part entière. Il ne s'agit plus uniquement de savoir mais de savoir autrement c'est-à-dire de penser et d'apprendre différemment, de développer l'intelligence.

Dans le modèle normal, transmission d'une conception du monde et initiation morale sont la trame de l'enseignement, le maître ne devra jamais oublier la partie utilitaire de toute discipline enseignée.

Le modèle normal requiert l'engagement personnel et l'adhésion librement consentie.

Les connaissances sur l'enfant ont une place importante dans la formation, les méthodes utilisées doivent tenir compte à la fois de la nature de l'enfant et du développement de l'intelligence. Il ne s'agit plus uniquement de savoir mais de savoir autrement, c'est-à-dire de penser, d'agir et d'apprendre différemment. L'éveil de l'intelligence est devenu le but essentiel. Les disciplines deviennent les supports de l'activité intellectuelle.

Les procédés utilisés doivent être des « méthodes actives » l'enseignant doit prendre de la distance avec le livre et se placer au centre du dispositif pédagogique en essayant de rechercher la collaboration de l'élève. L'enseignement consiste en un échange faisant intervenir tour à tour le maître et les élèves. Les leçons consistent en une alternance d'exposés et d'interrogations visant à pratiquer une « méthode active ». Le maître part du connu vers l'inconnu, du concret vers l'abstrait. La réceptivité de l'élève est obtenue grâce à l'ordre matériel et à la discipline. Le maître est l'organisateur du contenu notionnel ainsi que l'artisan de sa présentation selon un découpage didactique qui constitue les leçons. Lorsqu'il est question de faire agir l'élève, cette activité se situe dans le cadre strict du guidage magistral qui trace la voie. Aucune initiative de l'élève n'est de mise il doit uniquement répondre aux sollicitations de l'enseignant. La « méthode active » ne sous entend nullement le recours aux pédagogies de l'Education Nouvelle¹¹².

De sa création à sa suppression pendant le gouvernement de Vichy en 1941, l'institution a fonctionné sur ce schéma. Rétablies à la Libération en 1945, les écoles normales subissent

¹¹² L'Education Nouvelle est née à la fin du XIXe siècle, elle se voulait scientifique et prétendait traduire dans le quotidien des classes ce que la psychologie de l'enfance découvrait sur les processus de développement et d'apprentissage. Elle prône un apprentissage à partir du réel et du libre choix des activités. Les différents pédagogues de ce mouvement expriment de diverses manières cette nécessité de favoriser l'expérience personnelle. Elle estime que l'éducation ne peut isoler l'enseignement des matières académiques des autres champs de l'éducatif, et attache une importance égale à tous les domaines : intellectuels, artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. C'est une éducation globale.

quelques modifications comme par exemple le remplacement du brevet supérieur par le baccalauréat. Il se prépare au sein de l'établissement et ensuite la formation professionnelle peut débiter.

Le modèle Post-normal

Le programme de la formation normale repose sur trois éléments : la culture générale, la culture spécialisée et la formation pédagogique. La formation alterne entre un modèle basé sur un double cursus, formation générale en deux ans puis formation professionnelle la troisième année .et une formation qui intègre la pratique professionnelle dès la première année, les stages se répartissant sur les trois années passées à l'école normale. En 1946 c'est l'enseignement secondaire qui entre avec le baccalauréat dans l'institution. Préparé en trois ans et suivi de l'année de formation professionnelle elle-même sanctionnée par le certificat de fin d'études normales. A partir de ce moment, les meilleurs éléments parmi les élèves-maîtres vont s'orienter vers les écoles normales supérieures, les facultés ou les centres de formation académiques des professeurs des collèges. Par leur secondarisation les écoles normales perdent de leur finalité professionnelle accentuée par le recrutement parallèle des instituteurs entre 1950 et 1960. L'internat et la claustration sont de moins en moins acceptés. Le régime intérieur de l'école a peu évolué, la discipline se veut toujours ferme, appliquée avec vigueur par le directeur. La vie à l'école comporte toujours des corvées d'entretiens et divers services. Les événements de Mai 1968 vont précipiter l'effondrement du modèle normal. L'obligation d'internat et de la claustration est supprimée et la longue tradition du double cursus scolaire et pédagogique s'achève, l'école normale n'assurera plus que la partie professionnelle. Les stages pratiques sont présents dès la première année et doivent conduire à l'apprentissage du métier, lors des stages d'observation le normalien doit être capable d'effectuer une analyse réfléchie des leçons auxquelles il assiste.et d'apporter une réflexion personnelles aux problèmes rencontrés. Cette première année est consacrée également à l'acquisition de notions directement utiles pour la conduite et la gestion de la classe.

En 1969 disparaissent certaines des caractéristiques fondamentales de l'institution, les écoles normales se transforment en instituts professionnels de formation avec la fermeture des classes pré-baccalauréat.

Mais ce qui va modifier la physionomie de l'institution c'est l'arrivée à l'école normale du professeur d'école normale agrégé ou certifié comme ses collègues de l'enseignement secondaire qui va se consacrer exclusivement à la pédagogie de l'école élémentaire et à la didactique des différentes disciplines. Ce nouveau corps de professeurs est déterminant car il

va influencer les contenus de la formation. Cette entrée massive des nouveaux professeurs d'école normale coïncide avec la transformation de l'école primaire dont la mission n'est plus uniquement de transmettre les outils de base mais de préparer aux études secondaires en diffusant d'autres méthodes et attitudes intellectuelles.

Les professeurs d'école normale sont placés au centre du dispositif de rénovation de l'école et vont collaborer à des travaux de recherche en éducation avec l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). De nouveaux modèles de formation en découleront emportant la conception traditionnelle de l'enfant et des processus d'apprentissage qui fondaient le modèle normal. Désormais le contenu de l'instruction doit être fondé sur l'activité de l'élève organisée autour d'un but à sa portée, répondant à un besoin et dont le contenu doit l'intéresser. Ce nouveau modèle suppose de la part de l'enseignant une auto programmation des activités et une autogestion des savoirs comportant un haut niveau d'exigence. L'ensemble de ses connaissances doit permettre de faire le lien à chaque instant entre les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires. Cela suppose qu'il effectue une double analyse de chaque situation concrète, analyse des apprentissages que les élèves sont en train de construire ainsi que des obstacles qu'ils rencontrent et analyse des concepts auxquels se rattachent ces apprentissages. Le maître doit être capable d'analyser en termes de stratégies cognitives toute recherche individuelle ou de groupe et l'alimenter pour la faire évoluer. Toutefois cette démarche s'avère difficilement réalisable, elle requiert un haut niveau de maîtrise théorique des disciplines enseignées. Le travail de préparation matérielle, de recherche de documentation, la mise en place d'outils d'évaluation individuels ou collectifs demandent un temps considérable. Il paraît impossible d'assurer à la fois la gestion de la classe au quotidien et de fournir en même temps le travail d'analyse de la démarche du groupe et de chaque enfant pris individuellement, devant ces difficultés les enseignants resteront attachés aux manuels et aux méthodes traditionnelles d'organisation de la classe.

Les écoles normales avaient bâti la cohérence de leur formation sur un modèle qui n'était pas basé uniquement sur un système de stages ou d'acquisition de connaissances de type scolaires ou universitaires mais avaient intégré rigueur et austérité de la morale qu'elles inculquaient. Le régime post-normal a permis d'intégrer l'évolution du savoir et les acquis des sciences de l'éducation permettant une élévation du niveau des enseignants du premier degré.

1.4 La profession enseignante analysée par le filtre du genre

1.4.1 Le concept de genre

Nous évoquerons dans cette partie les rapports sociaux de sexe et le concept de genre.

Danièle Kergoat¹¹³ précise que les rapports sociaux de sexe reposent sur « un rapport hiérarchique qui a deux principes organisateurs :

- Le principe de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes)
- Le principe hiérarchique (un travail d'homme « vaut » plus qu'un travail de femme) »

La problématique du genre est un outil d'analyse qui permet de décrire les rapports sociaux de sexe comme des constructions sociales et culturelles. Dans un premier temps nous traiterons des origines du genre puis nous aborderons les rapports sociaux de sexe par les Gender Studies et nous examinerons les processus de catégorisation les normes de sexe et les spécificités de la socialisation des groupes sexués. Nous examinerons également la profession enseignante par ce filtre.

La théorie des rapports sociaux de sexe repose sur trois démarches d'analyse.

- Il n'y a pas d'essence de la féminité mais un apprentissage des comportements socialement attendus d'une femme, c'est la perspective qui est au cœur de la démarche de Simone de Beauvoir « on ne naît pas femme, on le devient »¹¹⁴. Les différences entre les hommes et les femmes ne sont pas le fait d'un déterminisme biologique mais celui d'une construction sociale.
- On ne peut étudier le genre et ce qui relève du féminin sans l'articuler à ce qui appartient au masculin. L'enjeu est une approche relationnelle des sexes.
- Les rapports sociaux de sexe sont appréhendés comme des rapports de pouvoir. Si les sexes sont socialement différents, il faut toutefois considérer que leurs rapports sont hiérarchisés puisque dans une majorité de sociétés, les inégalités se retrouvent dans les domaines du social : libertés, santé, sexualité éducation, travail domestique et salarié, politique, culture et religion. Ce rapport de pouvoir est pensé différemment en fonction des courants d'études du genre.

¹¹³ KERGOAT Danièle, *Les rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, Maruani Margaret, Paris, La découverte, 2005, p96

¹¹⁴ DE BEAUVOIR Simone, *Le deuxième sexe*, tome II, L'expérience vécue, Paris Gallimard, 1949

Christine Delphy¹¹⁵ met en évidence l'exploitation du travail et du corps des femmes au sein d'un système « patriarcal » Françoise Héritier¹¹⁶ parle de « valeurs différentielles des sexes » et montre que les valeurs associées au féminin sont déconsidérées par rapport à celles du masculin. Pierre Bourdieu¹¹⁷ a utilisé le terme de « domination masculine » pour désigner les structures matérielles et symboliques de l'infériorisation des femmes par rapport aux hommes.

Le genre peut être défini comme « un système de bi catégorisation hiérarchisé entre les sexes hommes et femmes, et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées »¹¹⁸

La mobilisation en faveur des femmes est relativement ancienne mais c'est au moment de la Révolution Française que les femmes commencent à exprimer une volonté collective pour que soient prises en considération leurs spécificités. Olympe de Gouges et d'autres citoyennes revendiquent le droit de vote et la participation à la garde nationale. La Terreur signera la répression des revendications féministes et leur abandon jusqu'aux années 1830 avec l'émergence des groupes utopistes, des femmes telles que Flora Tristan ou Jeanne Deroin dénoncent l'asservissement séculaire et réclament une émancipation afin de leur donner une place égale à celle des hommes, elles sont alors accusées de vouloir détruire la famille et la question de l'égalité des sexes sera reportée plus tardivement.

Dans les années 1880, les associations féministes commencent à s'affirmer puis dans la première moitié du XXe siècle, elles seront enfin reconnues. Les féministes de l'entre-deux guerre ne revendiquent pas de nouveaux droits en tant que femmes mais en tant que mères pour une meilleure protection des travailleuses et des droits politiques.

L'approche de Simone de Beauvoir va inspirer les luttes féministes des années soixante, Mai 1968 fait éclater les structures hiérarchiques au sein de la famille et de l'ordre social. La situation au travail et dans la famille apparaît alors comme insupportable aux jeunes femmes aux Etats-Unis puis en Europe. Beaucoup d'initiatives se mettent en place pour la libération

¹¹⁵ DELPHY Christine, *L'ennemi du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998

¹¹⁶ HERITIER Françoise, *Masculin-Féminin, la pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob 1996

¹¹⁷ BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998

¹¹⁸BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008.

des femmes. La dénonciation de l'oppression et de l'exploitation des femmes par les hommes est désormais au cœur du projet des mouvements de libération de la femme.

La femme est représentée comme inférieure à l'homme depuis des siècles. Les penseurs du XVIII^e ont présenté cette infériorité comme un fait relevant de la nature pour imposer l'idée d'une nature féminine et c'est à partir de cette prétendue infériorité biologique de la femme qu'est pensée la différence des sexes. Cette construction basée sur un déterminisme biologique a conduit à un déterminisme socioculturel des rôles en fonction des sexes. De cette idée de l'infériorité de nature du féminin a résulté la mise en place d'une division sexuée de l'espace, d'une société partagée entre l'extérieur réservé aux hommes et l'intérieur apanage des femmes dans lequel elles sont vouées aux activités domestiques et parentales. Le concept de genre ou des rapports sociaux de sexe est le résultat du refus des théories naturalistes ce qui a permis de penser les identités sexuées comme relevant du social.

Les Women et Gender Studies

Les réflexions théoriques relatives au genre sont apparues à la fin du XX^e siècle en tant que catégories d'analyse. Les études sur les femmes ont précédé celles sur les rapports sociaux de sexe. Le développement des Women's studies a touché l'ensemble des sciences humaines à partir des années soixante-dix. Ces recherches s'intéressent aux femmes et montrent qu'elles ont été souvent invisibles dans les études et mettent en évidence comment les inégalités dont sont victimes les femmes s'appuient sur une idéologie légitimant l'oppression des femmes et sur un ensemble de mécanismes sociaux qui tendent à présenter comme naturelle une division inégalitaire des rôles sociaux entre les hommes et les femmes y compris dans les sociétés qui se disent démocratiques et égalitaires. L'essor de ces recherches sera plus rapide dans les pays anglo-saxons qu'en France, un premier colloque sera organisé en 1976 à Aix-en-Provence sur le thème « les femmes et les sciences ».

Les recherches vont définir peu à peu les réciproquement les sexes en évoquant les rapports sociaux plutôt que des rôles naturellement définis. Les études sur le genre ou Gender Studies vont s'imposer aux côtés des études féministes.

Les Gender Studies vont insister sur le caractère relationnel à l'origine des identités hommes/femmes et réagir contre les études féministes qui se centrent sur les femmes d'une façon séparée sans se pencher sur les rapports sociaux de sexe. On passe ainsi d'une conception séparée et centrée sur les femmes à une conception relationnelle entre les deux

sexes. Selon Nicole Mosconi¹¹⁹ on ne peut définir chaque sexe avant de considérer l'organisation sociale des rapports de sexe car le genre est un système normatif et hiérarchique qui détermine le sens relatif de la féminité et de la masculinité.

Le masculin et le féminin comme identité de sexe

Le couple masculin/féminin est construit dans l'opposition nature/culture. Les romanciers et philosophes du XVIIIe siècle ont poussé à l'excès la féminité en faisant découler de son anatomie les manières et comportements de la femme. Naturaliser la femme consiste à l'inférioriser. Dans les romans les femmes sont décrites avec une constitution délicate, avec une intelligence limitée ayant les nerfs fragiles, certaines études ont été longtemps proscrites pour les filles leur interdisant ainsi l'accès aux études supérieures. Ce rapport à la nature s'expliquerait par l'idée qu'elle enfante et elle se retrouve ainsi assimilable aux enfants, situés eux aussi du côté de la nature. Placer les femmes du côté de la nature permet de les placer également du côté de la domination masculine. Très tôt la personne se définit en fonction de son identité sexuée garçon ou fille. L'éducation familiale et scolaire inculque des normes de comportement différent entre les garçons et les filles. Ces rôles sexués se développent dans un rapport social inégalitaire. De cette catégorisation de sexe vont découler des modèles socioculturels de la féminité et de la masculinité. Les hommes et les femmes vont être tenus d'exercer et de transmettre des rôles, des devoirs, des qualités conformes et spécifiques à leur sexe qui va engendrer une vision spécifique de la place des femmes et des hommes dans la société.

Les stéréotypes de sexe

La psychologie sociale met en évidence que les réalités sociales font l'objet de représentations mentales schématiques, les stéréotypes, c'est-à-dire des éléments caractéristiques. Il s'agit de cognition sociale implicite, la cognition sociale désignant l'ensemble des processus cognitifs (perception, mémorisation, raisonnement, émotions) impliqués dans les interactions sociales chez l'être humain. L'interaction avec un individu activerait une série de schémas qui eux-mêmes influenceraient notre cognition sociale par ce qu'ils évoquent. Par exemple si on nous présente une personne en tant que professeur ; celle-ci nous apparaîtra comme cultivée, instruite. Le stéréotype est un ensemble de croyances caricaturales concernant un groupe social, il différencie deux groupes (hommes et femmes) et les hiérarchise valorisant le groupe

¹¹⁹ MOSCONI Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994

dominant masculin au détriment du groupe dominé féminin. Le stéréotype se définit comme des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité mais également des comportements d'un groupe de personnes¹²⁰. Le stéréotype est activé dans l'interaction sociale, c'est une représentation sociale très schématique partagée par un groupe d'individus relativement à un autre groupe. Le stéréotype de « l'institutrice » présente des attributs de maternage, de douceur, de compréhension et de gentillesse. Les qualités « naturelles » sont alors immédiatement activées. Les stéréotypes sont perçus comme des généralisations abusives.

1.4.2. Les enseignants : Mise en perspective avec le concept de genre.

Dans cette partie nous tenterons de nous référer à des travaux menés sur les enseignants avec la perspective du genre. De nombreuses recherches abordent cette question et mettent en évidence le rôle de l'éducation dans le maintien des stéréotypes liés au sexe. D'autres études évoquent les différences sexuées dans l'enseignement de certaines disciplines ou dans l'évaluation des performances scolaires des filles et des garçons. Beaucoup de travaux ont souligné l'importance du processus de socialisation dans la reproduction des modèles sexués traditionnels. Nous nous sommes limitées aux études portant sur les enseignants et l'approche de la professionnalité ainsi que des carrières ou des promotions envisagées par les hommes et les femmes.

Marlaine Cacouault et Gilles Combaz¹²¹ soulignent que dans l'enseignement primaire et secondaire, les lauréats des concours de recrutement ont accès aux mêmes types de postes sans distinction de sexe et leurs formations sont identiques. Yves Verneuil montre que ce ne fut pas toujours le cas pour les professeurs agrégés, les femmes se sont heurtées à de fortes oppositions entre la fin du XIXe et le début du XXe siècle pour obtenir une formation et des conditions d'exercices comparables à celles de leurs collègues masculins qui craignaient un renversement des rôles. D'autres recherches ont montré l'impact de l'école dans la fabrication des inégalités entre sexes. De nombreux biais influencent les évaluations et remédiations pédagogiques proposées par les enseignants. Les auteurs citent l'étude menée par Christine Morin-Messabel, Séverine Ferrière et Muriel Salle qui soulignent la prégnance des stéréotypes liés aux compétences supposées des filles et des garçons dans les disciplines

¹²⁰ LEYENS Jacques Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges, *Stéréotypes et cognition sociale* Paris, Mardaga, 1996

¹²¹ CACOUAULT-BITAUD Marlaine, COMBAZ Gilles, « La formation et le genre », *Recherche et formation*, N°69, 2012

scientifiques. L'enseignement est souvent largement appréhendé comme un métier de femmes au même titre que le travail social fondé sur l'idée des qualités innées, naturelles des hommes et des femmes correspondant à certaines professions.

Dans son article « Images, carrières et mode de vie des enseignantes des années soixante à la décennie quatre-vingt-dix », Marlaine Cacouault-Bitaud se propose d'éclairer les processus qui entrent en jeu pour déterminer les différents types de rapports au métier et à la carrière. Elle base son étude sur deux enquêtes par questionnaires et entretiens menés dans l'académie Orléans/Tours autour des années 1980. Dans l'Entre-deux-guerres, les professeurs femmes ont leur place réservée dans les lycées et collèges féminins. Elles peuvent ainsi utiliser leurs diplômes dans une activité rémunérée. Toute fois le mariage et la maternité sont exclus. Dans les romans elles sont plus souvent présentées comme de pauvres femmes isolées que comme des intellectuelles libres d'approfondir leur culture. A partir des années soixante les enseignantes du secondaire se marient avec des cadres ou membres de la profession libérale. La carrière de l'épouse est subordonnée à celle du conjoint et le demi-service vient alors résoudre les difficultés liées aux enfants, à la vie familiale et domestique. Marlaine Cacouault-Bitaud nuance ce propos car les diplômes obtenus permettent d'envisager des possibilités d'évolution de carrière et de qualification. Des stratégies de promotion se mettent en place redéfinissant ainsi les modalités de la vie en couple et en famille, débouchant également parfois sur des renoncements face aux conflits générés. Cette étude met en évidence plusieurs types d'enseignantes.

- Les intellectuelles qui utilisent leur qualification universitaire dans un projet de promotion. Ce projet suppose une mobilisation importante et une grande disponibilité pour saisir les opportunités de postes. Elles connaissent également une période importante de latence, de suspension du projet. Ces femmes ont toujours entretenu une relation d'intellectuelle aux savoirs disciplinaires. Elles s'informent sur les recherches dans leur spécialité. Elles expérimentent de nouvelles méthodes d'enseignement dans leur classe qui prennent la forme d'un travail universitaire et leur donne une reconnaissance institutionnelle. Certaines sont devenues chercheuses en didactique des disciplines. Elles se sont mariées jeune au moment de leur affectation et leur conjoint est souvent enseignant ou cadre. Quand le conjoint occupe une position moyenne hors système éducatif, les carrières féminines et masculines n'évoluent pas pendant les premières années de mariage puis la carrière féminine se détache, l'enseignante effectue une ascension professionnelle pendant les premières années d'exercice. Marlaine Cacouault constate qu'il n'y a pas d'engagement dans un

projet qui exclut une disponibilité pour la sphère privée. Lorsque les professeurs s'engagent dans un travail de thèse, la vie familiale et l'attitude du conjoint deviennent des enjeux importants. Pour cette catégorie de professeurs la notion de seconde carrière est appropriée toutefois dans les ménages où chacun est très diplômé, la femme parvient difficilement à combler son retard en termes de salaire et de statut.

- Les pédagogues. C'est la seconde catégorie qui se dégage de cette étude. Le succès au CAPES ou à l'agrégation constitue un aboutissement et une opportunité de promotion. L'investissement dans les études s'envisage pour l'accès à une profession et les mesures contraignantes liées à la préparation de l'examen sont provisoires. Les professions des conjoints représentent un large éventail de professions supérieures. Ces enseignantes ont majoritairement une position d'auxiliaires, ce dispositif leur permet de concilier la carrière du conjoint et l'activité salariée de la femme, épouse et mère. Leur titularisation est retardée, leur intérêt s'oriente vers des questions de méthodes et d'innovation pédagogique. Elles assument un rôle d'éducatrice dans la sphère privée et recherche de la flexibilité, alternant période de grand investissement dans le métier et phases de désengagement où elles renoncent aux stages et projets pédagogiques qui réduiraient leur présence à la maison. Elles considèrent leur présence de mère indispensable pour la petite enfance et les pour les moments clés de la scolarité des enfants. Elles marquent leur intérêt pour la psychologie et les relations au sein de la classe. Les certifiées choisissent de rester au collège, leur mutation dans un lycée leur semble trop coûteux en adaptation. Les agrégées restent au collège si elles ont de jeunes enfants, le travail de correction étant moins lourd.
- Un troisième groupe émerge, celui des militantes. Agrégées ou certifiées, le diplôme est vécu comme un succès universitaire. Les professeurs de l'enseignement technique féminin ont souvent exercé une autre profession et le professorat représente une promotion intellectuelle et sociale. L'activité professionnelle est fortement valorisée. La mi-temps leur semble la solution pour assumer le rôle maternel et professionnel ainsi que des responsabilités syndicales et associatives. Attachées aux missions de l'école, elles valorisent également les secteurs d'activités extérieures au domaine scolaire. Les militantes revendiquent l'héritage de 68 symbolisant la démocratie locale. Les couples partagent les mêmes idéaux, les épouses militent dans une association ou dans un syndicat et les maris appartiennent à un parti politique de gauche et exercent des fonctions dans les instances départementales du syndicat.

Marlaine Cacouault conclut que la conciliation harmonieuse entre vie professionnelle et la vie domestique résulte de compromis, de choix et de renoncements. Des concessions dans le cadre privé précèdent l'engagement dans un processus de promotion et réciproquement. Ces acquis dans l'exercice de la profession peuvent être abandonnés pour éviter une remise en cause de l'ordre familial.

Dans son travail de thèse intitulé « Enseignante c'est bien pour une femme... Directeur c'est mieux pour un homme ». Christine Burgevin¹²² s'appuie sur les travaux de Marlaine Cacouault et Gilles Combaz et met en évidence les différences hommes/femmes au niveau des critères de postes de directeurs d'école primaire. Les femmes enseignantes qui postulent aux directions d'écoles ont des chances majoritairement d'exercer en école maternelle, en campagne et dans de petites écoles urbaines, sans ou avec peu de décharges d'enseignement. A l'inverse leurs collègues masculins ont quatre à cinq fois plus de chances d'obtenir une direction d'école élémentaire en zone urbaine comptant les plus grands nombres de classes et obtenant ainsi une décharge totale ou partielle d'enseignement. Dans cette étude, ses résultats indiquent que les directrices sont plus jeunes que les directeurs et qu'elles partent plus tôt à la retraite sauf quand elles vivent seules. Les entretiens menés ont montré que les directrices pour la moitié d'entre elles, lorsqu'elles ont postulé ne l'ont pas fait volontairement et un tiers a demandé une direction motivé par un rapprochement de domicile ou l'obtention d'un poste fixe. La nomination dans un poste de direction leur permet une organisation plus pratique de la gestion familiale. A l'opposé les directeurs postulent pour 70% volontairement affirmant un désir d'évolution de carrière. Toutefois directeurs et directrices expriment les mêmes difficultés face à la fonction. Ils dénoncent la polyvalence sans limites, la surcharge de responsabilités, les problèmes relationnels avec les collègues et leurs revendications sont similaires, la valorisation de la fonction par une augmentation du temps de décharge ainsi que des salaires. Ces points communs ne parviennent pas à gommer les différences sexuées. La référence aux enfants, le désir de se consacrer à leur classe, le goût pour le travail avec les élèves sont constants dans les entretiens des femmes et représente un point de motivation pour la fonction. Cette référence est absente des propos tenus par les hommes. Christine Burgevin dresse une typologie du métier de directeur.

¹²² BURGEVIN Christine, *Enseignante, c'est bien pour une femme...Directeur, c'est mieux pour un homme ?*, 528 p, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Lumière, Lyon2, 2012

- Un type directrice motivée pour l'enseignement, directrice est un choix par défaut pour raisons familiales. Elles sont rigoureuses, administratives, relationnelles, travaillent pour l'école à la maison.
- Un type directeur, très actif sur le plan associatif, dans les domaines politiques, sportif ou syndicaux. Leurs motivations pour le poste sont la liberté et l'autonomie, le goût des responsabilités. Leur accès à la direction s'inscrit dans le cadre d'une évolution de carrière. Ils sont sensibles aux marques de reconnaissances (parents, élus, hiérarchie). Ils réclament un statut de chef d'établissement, ils mettent en avant une valorisation personnelle et le temps d'enseignement réduit grâce aux décharges.
- Un type directrice-directeur, elles font des choix qui ressemblent à ceux de leurs collègues masculins. Elles s'engagent dans des associations et postulent pour des écoles importantes en ZEP. Elles veulent diriger et se définissent comme chef d'équipe. Elles inscrivent leur parcours dans une évolution de carrière. Dans le cas d'une interruption de fonction c'est pour devenir formatrice, conseillère pédagogique principale de collège ou inspectrice.
- Un type directeur-directrice, seuls quelques directeurs présentent ce profil et ne sont pas représentatifs. Ils présentent les mêmes caractéristiques que le type directrice.

Selon Christine Burgevin, les directeurs présentent un type cohérent basé sur des intérêts de valorisation personnelle et sociale alors que les directrices se répartissent entre deux types, un profil de femme 'chef' mettant en avant la possibilité et la volonté d'entrer dans la fonction.

La carrière des femmes dans ce poste dépend des différents contextes de vie alors que pour les hommes la carrière n'est liée ni à la situation familiale, ni à l'âge. Souvent l'épouse facilite l'accès au métier en les dégageant des contraintes matérielles. Dans son étude, elle soulève la difficulté des femmes à mener une profession en plus des activités familiales et domestiques, souvent elles opèrent une censure symbolique. Elle relève également le caractère sexué de la fonction, les directrices expriment la difficulté à se situer comme interface de l'administration alors que les directeurs jouissent d'une sorte « d'autorité naturelle ». Les femmes se plaignent plus que les hommes du manque de soutien hiérarchique et de l'isolement, elles vivent difficilement le manque de moyens matériels ainsi que la nécessité d'argumenter auprès des élus qui les jugent leur semble-t-il dépensières et insouciantes. Les directrices assurent des temps d'enseignement plus longs, bénéficiant de moins d'heures de décharges et d'indemnités moins importantes. Cette vie professionnelle s'inscrit dans une vie personnelle où les tâches éducatives et domestiques laissent peu de temps aux activités extérieures. Celles qui choisissent une petite direction d'école peu valorisée s'inscrivent dans une stratégie de

mère et d'épouse, l'accès à cette fonction pour un quart des femmes ne leur offre pas la possibilité d'un affranchissement mais se révèle être un moyen de maintien et de production des inégalités de sexe.

Marie-Pierre Moreau quant à elle, analyse les organisations du travail comme des organisations susceptibles de produire des discriminations. Elle réalise une étude comparative entre la France et l'Angleterre intitulée : « Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre ». Elle met en évidence la sous-représentation des femmes dans les segments supérieurs de l'éducation. Dans les deux pays observés, les identités professionnelles et les motivations pour le métier des hommes et des femmes sont similaires. Toutefois elle note le poids des caractéristiques nationales sur les trajectoires professionnelles qui se révèlent différentes et inégales. Les destins professionnels s'organisent différemment en fonction des politiques publiques et des discours des acteurs individuels.

En France l'organisation collective de la prise en charge des enfants permet le travail à plein temps pour les deux sexes et les interruptions de l'activité des femmes sont rares. En Angleterre la pénurie de structures de garde oblige un des parents à interrompre son activité professionnelle. Un autre point soulevé par l'auteure est celui des idéaux éducatifs différents qui influencent la professionnalité enseignante. En France l'accent est mis sur les savoirs ce qui entraîne une évaluation des compétences des enseignants basée sur leurs connaissances. Le métier est conçu sous l'angle de la transmission et les autres tâches sont considérées comme accessoires alors qu'elles sont envisagées comme essentielles en Angleterre. Une autre différence porte sur le temps de présence dans les établissements qui se révèle plus important en Angleterre. Ce système éducatif offre peu de flexibilité temporelle. La prise en charge du travail domestique et familial oblige un des membres du couple à modifier ses ambitions professionnelles et le choix se fait le plus souvent au détriment des carrières féminines. Les femmes ont plus de difficultés à atteindre les niveaux les plus élevés des hiérarchies scolaires. En France les trajectoires des femmes se distinguent peu de celles des hommes au niveau du taux d'activité grâce au fort investissement de l'état dans les politiques familiales mais cette situation n'entraîne pas une pleine égalité. Les tâches domestiques ne permettent pas aux femmes de bénéficier d'autant de temps que les hommes pour leurs loisirs ou leur formation complémentaire.

Marie-Pierre Moreau¹²³ aborde la question des carrières enseignantes sous l'angle du genre envisagé comme un système de rapports sociaux de sexe.

Pour terminer ce rapide état des lieux nous ferons référence à l'article d'Antonio Novoa intitulé « La lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine ». Dans son texte l'auteur analyse les images comme lieux de construction sociale des enseignants. Il utilise la production d'images sur près d'un siècle du tournant du XIXe à l'époque actuelle. Son travail porte sur l'iconographie portugaise mais il remarque que les mêmes images sont produites dans différents pays ce qui traduit la diffusion d'un même modèle scolaire et d'une certaine vision de la profession. Les caricatures étudiées de l'époque illustrent l'émergence d'un esprit de corps qui se construit contre d'autres corps professionnels définissant les contours identitaires du métier. Il met en évidence l'absence d'images publiques des institutrices alors qu'en 1900 les femmes sont parfois majoritaires au sein de l'enseignement primaire dans certains pays comme le Portugal (50% en France).

Les images dominantes sont celles des hommes, les quelques représentations féminines sont celles d'enseignantes avec leurs élèves. La dimension féminine de l'enseignement est acceptée mais ne s'impose pas en tant que référence identitaire de la profession. Au cours des années 1920 une nouvelle conception émerge influant sur l'identité professionnelle. Les discours de l'Education nouvelle suivent l'évolution des mœurs et du rapport à l'enfance. Antonio Novoa note l'apparition d'un univers féminin dans la pensée éducative. La féminisation progresse posant la question du genre dans le processus identitaire des enseignants. Progressivement les enseignants sont écartés du devant de la scène publique ils semblent renfermés dans l'espace scolaire. Le métier s'accommode d'une identité féminine où les concepts de vocation, de mission, de sacerdoce sont redéfinis. Au niveau des images les instituteurs sont représentés dans l'espace public et les institutrices dans le privé. Parallèlement le système de contrôle du travail enseignant se renforce surtout pour dans le cas des femmes. Les conditions imposées dans certains contrats de travail sont éloquentes Interdiction de se marier, d'être vue en compagnie d'un homme, horaires de sorties du domicile imposés, interdiction de fréquenter des salons de thé, glaciers... Tenue vestimentaires réglementées. Selon Mickaël Apple, cité par l'auteur, ces contraintes reflètent la reproduction de l'idéologie patriarcale. Dans les années soixante l'édification d'une pédagogie scientifique basée sur l'analyse objective du processus enseignement/apprentissage, va contribuer à donner une définition technique du métier et à

¹²³MOREAU Marie-Pierre, « Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre. Nouvelles Questions Féministes », vol. 31(2), 2012, pp136-138.

mettre en œuvre des pratiques de contrôle professionnel axées sur des rationalités scientifiques. Les années quatre-vingt voient le retour du concept de professionnalité enseignante où la personne et ses expériences deviennent des critères de définition professionnelle. Antonio Novoa¹²⁴ émet l'hypothèse du retour du métier enseignant à l'espace public par l'affirmation d'une identité féminine et note pour la première fois la présence d'images publiques des femmes enseignantes, ce qui marquerait un changement significatif du modèle de professionnalité des enseignants.

2. L'école normale de filles de l'Aube : Etude monographique

2.1 Histoire des écoles normales de filles

La loi Guizot de 1833 imposait à chaque commune d'entretenir une école primaire et ne visait ainsi que l'éducation des garçons, celle des filles n'était pas considérée comme une nécessité sociale.

Une ordonnance de 1836 précise que les dispositions de la loi de 1833 s'appliquent aux écoles de filles quand elles existent mais n'imposent pas aux communes qui n'en ont pas d'en ouvrir.

La plupart des filles sont confiées à des institutrices congréganistes qui font primer l'éducation religieuse sur l'instruction.

En 1875, 90 % des garçons sont scolarisés contre moins de 80 % de filles. Elles sont moins souvent scolarisées, le sont moins longtemps et en majorité par des congréganistes.

Les républicains considèrent que le pays manque d'institutrices laïques et ils ont besoin d'écoles normales pour en former.

Développer l'enseignement primaire féminin n'est pas seulement pour répondre à un souci de justice et d'égalité, ils pensent que des filles instruites feront plus tard des mères qui éduqueront mieux les garçons¹²⁵.

Le 10 avril 1870, Jules Ferry, dans son célèbre discours de la salle Molière, réclame l'égalité des sexes devant l'école. Pour lui, si elles sont moins actives dans la société, c'est qu'elles sont moins instruites, il suffirait de les scolariser mieux pour qu'elles soient différentes.

"Apprenez qu'il est impossible de dire des femmes, êtres complexes, multiples, délicates, pleines de transformation et d'imprévu, elles sont ceci ou cela ; il est impossible de dire dans

¹²⁴ NOVOA António. « L'image à l'infini : la lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine ». In: *Recherche & Formation*, N°21, 1996, pp 9-22

¹²⁵ LELIEVRE Françoise, LELIEVRE Claude, *Histoire de la scolarisation des filles* Nathan, Paris 1991

l'état actuel de leur éducation qu'elles ne seraient pas autre chose quand on les élèvera différemment"¹²⁶.

Lorsque Jules Ferry réclame cette égalité d'éducation, c'est parce qu'elles ont à élever les enfants et même "à élever leurs maris". *"Aujourd'hui, il y a une lutte sourde mais persistante entre la société d'autrefois, l'ancien régime avec son édifice de croyances de regrets et d'institutions qui n'acceptent pas la démocratie moderne... Or, dans ce combat la femme ne peut pas être neutre... Les évêques le savent, celui qui tient la femme, celui-là tient tout d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari"... c'est pour cela que l'église veut retenir la femme et c'est aussi pour cela qu'il faut que la démocratie la lui enlève... Il faut choisir citoyens, il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Eglise !"*

La femme, si elle reste inculte, véhiculera les valeurs de l'église catholique et celles de l'ancien régime.

"L'égalité d'éducation, c'est l'unité reconstituée dans la famille. Il y a aujourd'hui une barrière entre la femme et l'homme, entre l'épouse et le mari, ce qui fait que beaucoup de mariages harmonieux en apparence, recouvrent les plus profondes différences d'opinion, de goût, de sentiment... le vrai mariage, c'est le mariage des âmes".

La femme doit transmettre les valeurs de la République. Elle est perçue en tant que "Médiatrice républicaine".

*"Il ne saurait être question que les femmes puissent être autorisées à participer directement aux affaires publiques. Elles doivent rester au foyer, c'est surtout en tant que mères que l'on peut faire fond sur elles. Elles doivent devenir des médiatrices républicaines, ce qui est en jeu, c'est l'éducation des fils, il s'agit d'en faire des citoyens et des soldats".*¹²⁷

Lorsque Jules Simon s'installe au ministère de l'Instruction Publique, il encourage les départements à créer des écoles normales d'institutrices pour former des institutrices laïques. La majorité conservatrice ne lui permet pas de poursuivre son projet. Seules quelques écoles normales féminines s'ajoutent à celles déjà créés sous la monarchie de juillet.

Lorsque les Républicains deviennent majoritaires à la Chambre en 1876, il n'y a qu'une douzaine d'établissements féminins. La plupart des enseignantes sont formées dans des cours normaux privés (une soixantaine appartenant à des congrégations). La formation des

¹²⁶ Jules Ferry , discours de la Salle Molière, le 10 Avril 1870

¹²⁷ Lelièvre, Claude, "Histoire de la scolarisation des filles" Nathan, 1990 p 107

institutrices laïques est également parfois abandonnée au hasard de préparations individuelles dans quelques écoles munies d'une division supérieure.

Dans l'ensemble, les institutrices étaient de valeur inférieure aux instituteurs, leur instruction comme leur aptitude pédagogique laissaient à désirer.

L'inspection générale de 1879 révéla l'état des écoles primaires de filles, récitation du catéchisme et de l'Histoire Sainte, lecture machinale et copie.

L'établissement d'écoles normales de filles prend le caractère d'une mesure directement et doublement dirigée contre l'église.

Les Républicains vont mener une double action, l'une législative qui aboutira à la loi de 1879 qui rend obligatoire pour les départements la création et l'entretien de deux écoles normales et une action réglementaire assurée par l'exécutif qui organise la vie nouvelle dans les Ecoles Normales républicaines et transforme par voie de décrets, d'arrêtés et de circulaires, le statut du personnel, le recrutement des élèves maîtres et le programme d'enseignement.

Paul Bert dépose, le 20 Mars 1876, une proposition de loi sur le recrutement des instituteurs qui, entre autres dispositions, oblige les départements à prendre en charge la formation des instituteurs et institutrices dans des écoles normales ou des écoles ordinaires. Il précise que les établissements devront engager un directeur et des professeurs laïques. La Commission, qui examine cette proposition, accentue l'orientation républicaine de P. Bert. Elle fixe à quatre ans le délai pour atteindre l'objectif, recruter tous les maîtres et maîtresses dont le pays a besoin, faire disparaître les cours normaux congréganistes.

Deux autres propositions de loi, concernant la création d'école normale de filles, sont déposées, une le 19 mars par le Député Berodet, l'autre le 23 mars 1877 par J. Barni et son groupe.

Aucun de ces trois projets ne verra le jour et ne sera soumis au vote. Les événements politiques de mai 1877 (renvoi du Président du Conseil par Mac Mahon, remplacement par le Duc de Broglie, décision qui suscite la colère de la Chambre) conduisent à la dissolution de la Chambre.

Les textes seront repris par leurs auteurs dans la nouvelle chambre à majorité républicaine.

La proposition Berodet est déposée le 1^{er} décembre 1877 sur le bureau de l'Assemblée. P. Bert présente, le 14 janvier 1878, une proposition restreinte en deux articles prévoyant la création obligatoire d'écoles normales.

"Nous manquons d'institutrices, il faut en faire à tout prix et le plus tôt possible... Tout département devra être pourvu d'une école Normale d'instituteurs et d'institutrices, suffisante pour assurer le recrutement des instituteurs et institutrices communaux (Art. 1)".

"Les établissements devront être installés dans le laps de temps de 4 ans à partir de la promulgation de la présente loi. "¹²⁸

P. Bert avait repris le texte adopté par la Commission de 1876 en ayant ôté les dispositions relatives à la laïcisation du personnel. Le Ministre de l'Instruction Publique, Bardoux, encourageait les Conseils généraux à créer les Ecoles sans attendre l'adoption du projet par la Chambre.

Le 8 juin 1878, le Ministre annonçait à la Chambre que les Conseils généraux avaient décidé la création de dix écoles normales primaires de filles.

La volonté de la majorité était d'aller vite. Toutefois, la proposition de P. Bert n'aboutit qu'un an et demi après son dépôt. Le 25 janvier 1878, une commission s'était constituée pour examiner le projet et remit son rapport le 25 avril 1878, P. Bert en était le Président

Elle évoque l'inefficacité des écoles stagiaires (loi de 1850) et des cours normaux qui échappaient à tout contrôle. Elle écarte l'idée d'écoles régionales. La Commission suit P. Bert dans son initiative, d'appliquer aux filles les dispositions impératives de l'article II de la loi de 1833 (l'entretien par les départements d'une école normale) et de les remettre en vigueur pour les garçons.

La Commission approuve le délai de quatre ans pour l'établissement de l'école et permet aux départements la levée d'un impôt pour financer la construction. Elle suggère de faire appel à la caisse de la construction des écoles primaires pour financer leur Ecole Normale. Elle prévoit qu'une école annexe soit rattachée à chaque école normale de façon à ce que les élèves-maîtres puissent s'exercer à la conduite de la classe.

Enfin elle écarte volontairement la question de la laïcité du personnel.

"Nous avons systématiquement écarté de nos délibérations tout ce qui pouvait avoir trait à des modifications dans l'organisation des écoles normales primaires... Nous aurions particulièrement insisté sur la nécessité de confier à des laïques, la direction de ces établissements, chargés d'élever le personnel laïque de l'instruction primaire... mais nous n'avons pas voulu sortir de la question spéciale dont nous étions saisis".¹²⁹

¹²⁸ Journal officiel, 23 janvier 1878, p 760, cité par M. Gontard.

¹²⁹ Cité par M. GONTARD p 92, Journal officiel du 6 juin 1878, p 6618 et suivantes, Rapport de la Commission.

La Commission évite ainsi un débat difficile avec la droite afin d'accélérer le vote définitif.

Le texte initial de P. Bert devenait une proposition en six articles.

La droite inquiète pour les congréganistes que menaçait le projet de suppression du privilège de la lettre d'obédience, fait transmettre à la Commission le texte d'amendements qu'elle se propose de défendre en séance.

Le rapport de la Commission est déposé le 1^{er} avril 1878. Le débat s'ouvre le 8 juin. P. Bert prend la parole en suggérant de voter le texte sans le discuter et de reprendre chaque point au moment de la seconde délibération. Il redoutait peut être pour sa proposition l'hostilité du Sénat de majorité conservatrice et préférerait-il attendre le renouvellement par tiers de cette assemblée aux élections partielles de janvier 1879.

La seconde délibération eut lieu en Mars 1879. Entre temps les Républicains remportaient les élections Sénatoriales et Présidentielles, ils gagnaient 42 sièges au Sénat et Jules Grevy remplaçait Mac Mahon à la Présidence. Le contexte est désormais favorable. La discussion commence le 17 mars 1879.

Des discours passionnés furent prononcés de part et d'autre, dans ces interventions la question des écoles normales fut étudiée mais la plupart des orateurs posèrent la question de fond, c'est à dire, la place de l'Eglise dans l'Etat, de l'enseignement religieux et des congrégations.

La droite affirme, par la voix de Granier de Cassagnac, qu'il est inutile d'imposer des écoles normales féminines puisque les congréganistes fournissent un nombre suffisant de maîtresses et proposent que l'on crée des emplois avant de former du personnel.

"Il n'y a d'écoles municipales que dans 20 000 communes et elles sont toutes occupées. Que ferez-vous de vos nouvelles institutrices ? ... Créez d'abord les emplois : imposez l'établissement d'écoles de filles dans les 16 000 communes qui en sont dépourvues mais en attendant ajournez le projet de loi".¹³⁰

Le but de cette première intervention était de mettre les républicains en difficulté. L'enjeu de la loi est celui des congrégations religieuses qui forment la plupart des institutrices, ce qui déplaît à la gauche.

Le ministre Jules Ferry dénonce le fait que les écoles libres n'ont d'écoles que le nom et sont tenues par "*une communauté d'institutrices qu'on appelle des béates*", qui ne sont pas qualifiées pour enseigner. Il annonce également le projet de suppression de la lettre d'obédience.

¹³⁰ Journal Officiel du 17 mars 1879 p 9167-68

"Nous avons l'intention d'apporter, ici dans quelques temps, un projet de loi supprimant le privilège abusif fatal aux études, contraire à l'égalité et au bon droit qu'on appelle la lettre d'obéissance.... quand toutes les réformes auront été réalisées nous aurons relevé l'enseignement des filles profondément abaissé dans notre pays par des pratiques abusives"

Le débat s'amplifiait et marquait le début de l'offensive Républicaine contre les positions tenues par l'église dans l'enseignement féminin.

Le Député Keller répond au ministre en précisant :

"Cette loi qui vous est présentée n'a qu'un seul but qui ne sera jamais contesté : c'est de préparer un personnel pour remplacer dans le plus bref délai celui de l'enseignement congréganiste".

Il évoquait ensuite les services rendus par les institutrices congréganistes dévouées sachant se contenter d'une vie rude et misérable d'institutrices de campagne, qui seules possèdent l'esprit d'obéissance, de pauvreté et de célibat, vertus que produit l'esprit religieux.

"Il leur faut aussi l'esprit de célibat, il est à désirer que l'institutrice n'ait pas toujours la tête à la fenêtre pour voir s'il ne vient pas quelque chevalier pour la délivrer de son école car alors son école sera mal tenue... quand vous aurez bâti des Ecoles Normales à grands frais, vous n'aurez aucun moyen de retenir les institutrices laïques dans les petits villages où vous les aurez envoyées".

Il terminait en repoussant cette loi, qui pour lui était une loi de combat, de conquête et d'oppression.

P. Bert répond au député en défendant les institutrices laïques qui ne reçoivent d'ordres que de "la loi française et qui n'obéissent qu'à la volonté nationale représentée par le suffrage universel". De plus, le travail des maîtresses laïques est reconnu par les inspecteurs.. Elles se retrouvent souvent isolées dans des petites communes.

Il évoque ensuite les trois systèmes de formation.

Les stages dans des écoles ordinaires, les cours normaux et les écoles normales. Les premiers laissent la formation au hasard. Il développe la supériorité des écoles normales *"où tout est ordonné, inspecté surveillé... l'État sait ce qui s'y passe, il a la responsabilité des élèves qui en sortent et peut prendre des mesures pour y former des instituteurs et institutrices dignes de ce nom"*. Par rapport aux cours normaux presque tous dirigés par les congréganistes, *"personne n'y pénètre, malheur à l'inspecteur qui se permettrait de les inspecter trop fréquemment et qui voudrait en parler sincèrement, critiquer, dire la vérité... il était extrêmement difficile de savoir ce qui s'y passait !!"*

Il concluait sur la nécessité de revenir aux propositions de 1833 pour obtenir la création d'école normale.

Chacun des articles de proposition de loi est soumis à discussion. L'opposition dépose de nombreux amendements, émet des critiques et des réserves. La discussion se termine le 18 mars et le texte initial est soumis au vote et adopté le 20, avec une modification demandée par la droite, la possibilité donnée à plusieurs départements de se regrouper pour l'entretien d'une école normale.

Le texte est transmis au Sénat le 22 mars, et le 27, la commission chargée de l'examen est constituée. A la faveur d'absences de sénateurs républicains, trois représentants de la droite entrent dans la commission qui tint une quinzaine de réunions avec des débats animés. Fin juillet, le rapport était prêt. Dans l'intervalle, les catholiques portèrent la question du problème scolaire devant l'opinion publique. Le 10 juillet à Paris, une grande réunion publique groupant près de 8 000 personnes, proclame son soutien à l'enseignement catholique.

"Ce n'est pas l'école normale qui fait l'instituteur, c'est l'esprit de dévouement"... "Ah ! non! messieurs, avec les 2000 F et les brevets, nous aurons des donneurs de leçons, mais des instituteurs, des maîtres d'école, nous n'en aurons point parce que nous n'aurons point de dévouement".¹³¹

C'est dans cette atmosphère passionnée que s'ouvrent les débats devant le Sénat, les conservateurs profitant de l'occasion pour faire entendre leurs craintes.

Le projet subit des attaques plus rigoureuses qu'à la chambre car la droite, avec la puissance de la minorité conservatrice, pourrait obtenir des atténuations au texte adopté par les députés.

L'offensive contre le projet fut menée par Chesnelong, brillant orateur de droite. Il commença son intervention en rappelant que son parti ne nourrissait aucune hostilité envers les institutrices laïques et les écoles normales, mais repoussait ce projet car il semblait onéreux et inutile dans la mesure où les postulantes étaient en nombre satisfaisant et qu'il suffisait d'accorder des subventions plus importantes aux cours normaux pour améliorer le matériel et la situation du personnel. La droite voyait dans ce projet une atteinte à la liberté d'enseignement.

"La prétention de n'admettre à l'enseignement public que des institutrices sortant des écoles normales est une prétention exorbitante".¹³²

¹³¹ Journal l'Univers, 13 juillet 1879 cité par M. Gontard.

¹³² Débats parlementaires Sénat J.O des 30 juillet, 31 juillet (p 7864 et suivantes), 2 août cité par M. GONTARD p 95

Chesnelong prenait ensuite la défense des "Béates" avec cynisme.

"Il y a dans le Velay, des hameaux qui sont dans la montagne et qui, en temps d'hiver, ne peuvent avoir aucune communication avec le centre de la commune. C'est là que l'on rencontre la Béate. Une petite maisonnette, voilà son abri ! Quelques dons en nature, le travail entre les classes, des rétributions scolaires absolument insignifiantes. Voilà ses moyens d'existence ! Elle apprend la lecture aux petits enfants, elle apprend non pas la couture mais l'art très délicat de la dentelle aux petites filles.... et lorsqu'il y a des malades, elle se transforme en sœur hospitalière. Voilà sa vie ! Un lit d'hôpital en cas de maladie ou quand la vieillesse l'atteint, voilà son avenir".¹³³

Ayant condamné le projet, l'orateur dénonçait ensuite sa raison d'être.

"Vous voulez diminuer dans une proportion considérable les écoles congréganistes... supprimez la lettre d'obédience... et pour cela il vous faut préparer très rapidement un personnel nombreux... Votre grief, c'est que vous voulez exclure les congrégations religieuses de l'enseignement public parce que vous voulez exclure l'enseignement religieux de l'éducation. Pour réaliser l'unité morale de la famille, on veut mettre la main sur la religion de nos filles et nous préparer des femmes et des mères autres que celles qui, jusqu'ici ont toujours été l'honneur de la famille"¹³⁴.

Il termine son intervention en déclarant :

"Exclure les congrégations religieuses de l'enseignement religieux de l'éducation publique, voilà l'œuvre que vous poursuivez. Le projet de loi est la préface de cette œuvre... Je ne veux pas être complice et je ne consens pas à être dupe. Je repousse le projet de loi".

Il précisait ainsi qu'il comprenait le but de cette loi qui consistait à laïciser l'enseignement.

La gauche n'engagera pas de débat. Le lendemain 30 juillet, Ferrouillat, Président de la Commission, répondit en insistant sur le fait que le pays avait besoin d'institutrices pour généraliser les écoles de filles et de formation spécifique pour enseigner.

"Pour former des institutrices laïques, brevets individuels et cours normaux ne suffisent pas. Le Brevet prouve les connaissances, non l'art d'enseigner, ce n'est qu'un certificat d'études, il ne fait pas l'institutrice".

¹³³ Débats parlementaires Sénat, J.O des 30 juillet, 31 juillet, 2 août cité par M. Gontard p 95.

Il citait Octave Gréard qui déclarait dans un rapport de 1875 : *"L'institution des écoles normales vise plus haut que l'examen du Brevet de capacité... Il ne fournit aucune garantie, ni quant à la valeur professionnelle du candidat, ni quant à ses aptitudes morales. C'est cet apprentissage pédagogique et moral que l'institution des écoles normales a pour but d'assurer"*.

La discussion n'aboutit pas et reprit le 1^{er} avril avec une nouvelle intervention de Chesnelong reprenant les arguments longuement développés le 30 juillet. Il rappelle que l'exclusion des congréganistes était déjà prévue dans le projet déposé par P. Bert.

Jules Ferry monte ensuite à la tribune. Son intervention déchaîne la plus violente agitation de toute la discussion.

Il commence par expliquer que le projet avait pour but d'organiser rationnellement l'enseignement primaire des filles.

"Ce n'est pas une question de parti, de passion, exceptée pour ceux qui, comme l'honorable M. Chesnelong, cachent derrière cette question des passions de parti".

Cette déclaration déchaîne la colère des sénateurs de droite qui invectivent le ministre.

"Vous cachez derrière vos doctrines la haine d'un franc-maçon!".

L'opposition crie son indignation, se lève, frappe sur les pupitres, crée une atmosphère de tumulte et J. Ferry les provoque à nouveau.

"Vos colères prouvent que j'ai touché juste".

Le bruit reprend de plus belle, puis sur un signe de M. De Broglie, la droite quitte la salle laissant seulement Chesnelong. Le ministre reprit son discours dans le calme, dénonçant l'attitude de l'opposition, qui depuis trois mois accuse le gouvernement de vouloir exclure les congrégations et de supprimer l'enseignement religieux. Ce qui n'est pour lui qu'une calomnie. Puis il revient sur l'analyse du projet quant à son coût financier, à la mauvaise qualité des cours normaux et à la nécessité de créer des écoles normales de filles qui contribueront à développer l'instruction des filles. Il insiste sur le fait que l'Ecole Normale forme un corps enseignant, et par là, institue l'esprit de corps de l'enseignement public d'Etat Républicain.

"Les cours normaux forment d'honorables individuelles enseignantes, les écoles normales peuvent seules former un corps enseignant."

Et voilà Messieurs la grande raison, le véritable mot de l'affaire et ce que je vous supplie de garder dans vos esprits, il s'agit de faire un corps enseignant."

Aurions-nous un corps enseignant, un corps d'instituteurs aussi honorable et aussi universellement honoré que celui que nous possédons si l'on s'était contenté des cours normaux ?

*Et bien voulez vous oui ou non un corps enseignant d'institutrices... s'il y a dans cette assemblée une majorité décidée à compléter l'outillage scolaire de la France, qu'elle n'hésite pas à nous donner la seule institution qui puisse nous former un corps enseignant d'institutrices, la seule qui soit propre à développer chez elle la solidarité, l'esprit de corps et l'unité de direction pédagogique, la seule qui leur inspire un sentiment très conciliable avec la modestie personnelle, le légitime orgueil de leur profession...Je dis, moi messieurs, que l'enseignement des filles comme tout enseignement, c'est le bien de l'Etat, c'est le domaine de l'Etat. Mais il n'y aura d'action sérieuse, d'inspection effective que lorsque l'Etat aura constitué des écoles normales de filles."*¹³⁵

Le ministre revient ensuite sur les béates dont le sort est digne de pitié.

"J'aime mieux, moi je vous l'avoue, des institutrices instruites dans les Ecoles Normales et ayant droit à la retraite constituée par le Trésor".

Chesnelong se lève pour reprendre la parole alors que la droite revient en séance. Il renouvelle ses accusations.

"La lutte, à laquelle vous nous contraignez, est évidemment une lutte suprême car il s'agit de savoir à qui appartiendra l'âme de la France... il s'agit de savoir si cette âme restera chrétienne ou bien si elle sera livrée à des doctrines nouvelles que je ne veux pas caractériser mais que vous connaissez bien. Voilà la question, la vraie question celle qui domine les autres".¹³⁶

Le 1^{er} août a lieu la discussion de chacun des articles. L'opposition demande la modification du premier article en maintenant la possibilité des stages. La proposition fut repoussée. L'ensemble de l'article 1 fut adopté par 161 voix contre 108. Les autres articles n'entraînèrent aucun débat. Le vote final fut acquis par 158 voix contre 109. La loi fut promulguée le 9 août 1879. Une fois votée, la loi ne suscitera plus de commentaires, la presse en ayant largement fait l'écho pendant la discussion.

La loi sur les écoles normales primaires était la première grande décision scolaire, décisive pour la création d'un corps enseignant dans le primaire féminin, et le début du combat engagé

¹³⁵ Journal Officiel du 2 août 1879

¹³⁶ Journal Officiel, Séance du 31 juillet 1879, cité par M. Gontard p 102

par les Républicains pour mettre hors de contrôle des congréganistes de l'enseignement primaire féminin.

"Cette loi organisait pour la première fois l'enseignement laïque des filles dans toutes les parties de la France".¹³⁷

Toutefois, comme le souligne C. Lelièvre, la bataille contre l'enseignement congréganiste est loin d'être gagnée à l'orée du XX^{ème} siècle. En 1901-1902, vingt ans après les grandes lois laïques présentées par J. Ferry, 58 % seulement des filles scolarisées dans l'enseignement primaire se trouvent dans le public laïque (contre 83 % de garçons). 13 % des filles de l'enseignement public, quinze ans après la loi sur la laïcisation du personnel de René Goblet, sont encore encadrées par des institutrices congréganistes (contre 1,5 % de garçons).

Au lendemain de l'adoption, le ministre envoyait une circulaire aux Préfets en les invitant à provoquer des délibérations portant sur l'exécution de la nouvelle loi de la part des conseils généraux.

De 1879 à 1885, tous les départements qui restaient réfractaires se conforment à la loi.

Par contre, les écoles normales d'institutrices étaient peu nombreuses, une vingtaine en 1879, 64 écoles seront ouvertes après promulgation de la loi.

Par décret du 9 août 1888, l'obligation de l'institution normale fut étendue aux départements Nord-Africains.

De nombreuses candidates se déclarèrent. Il existait, en France, un nombre important de jeunes filles d'origine modeste et instruites que l'enseignement attirait. Elles acquièrent savoir et expérience, les mettant au service de l'école publique.

Des transformations organiques accompagnèrent la création de ces écoles nouvelles et modifièrent les études, l'esprit et la vie des écoles.

La réforme pédagogique de ces établissements fut confiée à l'Université.

"Dès lors, la république peut prendre en main l'éducation des garçons et des filles et assurer ainsi sa stabilité."¹³⁸

Les républicains possèdent tous les pouvoirs depuis 1879 mais l'existence de la république reste fragile. Pour eux, l'école est le moyen le plus sûr pour la consolider ; elle permet de diffuser des valeurs dans l'esprit des enfants du peuple. C'est pour cette raison qu'ils estiment que l'état a le devoir de diriger l'enseignement.

¹³⁷COMPAYRE Gabriel, *Revue Pédagogique* 1896 p 484

¹³⁸NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits* Nathan 1991

Jules Ferry veut, par l'école, répandre un ensemble d'idées. Ainsi, les grandes réformes scolaires engagées, dès le début des années 1880, prennent sens. Gratuité et obligation pour que tous les enfants acquièrent cette culture qui doit fonder l'unité nationale et non égaliser les chances. Il s'agit selon C. Lelièvre, pour Jules Ferry " *d'inculquer le sentiment patriotique qui est pense-t-il, constitutif de l'Etat-nation républicain, Ferry utilise les méthodes de ceux qui veulent répandre une religion* »¹³⁹

Laïcité parce que la culture véhiculée par l'église est hostile à la République. La laïcité de Ferry était une laïcité offensive, militante au service d'une politique, le moyen d'utiliser l'école pour assurer la pérennité du régime. La neutralité religieuse est une mesure politique, c'est une réponse aux abus de pouvoir de l'ordre moral ou de l'Eglise.

Avec la laïcité, c'est l'engagement pour la république.

L'école ne peut être publiquement neutre. Plusieurs réformes sont engagées :

- Réforme des programmes afin d'introduire des connaissances rendues nécessaires par la nouvelle mission de l'école.
- Réforme des méthodes pour donner aux enfants des habitudes et des comportements nouveaux.

Il s'agit de créer un nouveau type d'école primaire. Dans ce contexte la réorganisation des écoles normales est indispensable.

Elles doivent désormais former des instituteurs nouveaux, dévoués à la république et capables de diffuser les connaissances et les valeurs nécessaires à l'unité nationale.

2.2 L'école normale d'institutrices de l'Aube

La vie quotidienne

Nous avons retrouvé dans les archives de l'école normale de fille de l'Aube des témoignages sur la vie quotidienne des normaliennes qui avaient été recueillis pour illustrer une exposition sur l'institution lors de la transformation des écoles normales en IUFM. Nous avons tenté de compléter par une enquête par questionnaires diffusée auprès, d'anciennes élèves de l'école. Mais le nombre très réduits de questionnaires recueillis (deux), sert uniquement d'illustration et permet d'avoir une photographie de la vie d'interne de ces jeunes filles, avec ses rites et ses servitudes.

¹³⁹ LLELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *La République n'éduquera plus* Plon 1993, p99

Le Conseil général décide sa création lors de sa séance du 13 Avril 1878 et en janvier 1880 ce fut l'inauguration. Dès sa création, l'école normale de jeunes filles de l'Aube fut installée à St Savine dans l'agglomération Troyenne, elle pouvait recevoir 30 élèves par année. Le conseil général avait doté l'institution d'un imposant bâtiment en pierres de taille avec des encadrements de briques et un toit en ardoises. Trois perrons et une tourelle centrale venait donner à l'ensemble la touche finale. Sous le gouvernement de Vichy après la suppression des écoles normales les filles sont accueillies au lycée de jeunes filles de Troyes, les locaux de L'école normale étant occupés par les troupes allemandes.

En 1947 après un exode en Haute-Marne, l'école normale réintègre ses locaux. Dès 1950 le Conseil Général étudie la possibilité d'une extension, les travaux commencent en mai 1954 et l'inauguration officielle se fera le 17 mars 1958. L'ancien bâtiment « le manoir » est réorganisé et consacré uniquement à l'enseignement, classes, laboratoires, bibliothèque et administration. La nouvelle construction moderne ressemblant à un paquebot, comprend l'ensemble de l'internat pouvant accueillir une centaine d'élèves. Le sous-sol abrite les cuisines et les installations d'enseignement ménager. Au rez-de-chaussée se trouve le réfectoire et les deux premiers étages contiennent des chambres individuelles le troisième étage réservé à un grand dortoir. Dans la cour se trouve l'école annexe dans laquelle les futures institutrices pourront s'initier à leur futur métier.

Le règlement

La vie à l'intérieure de l'école est soumise à une certaine rigueur. Le silence doit être observé dans les études et dans les classes, à l'heure des repas, au dortoir ou dans les rangs en promenade. Toute sortie individuelle même avec un proche est prohibée. Du 15 novembre au 15 mars le pain sec du déjeuner est remplacé par de la soupe. Toute provision particulière autre que le fromage est interdite sauf exception accordée par la directrice. Extrait du règlement de 1883, école normale de garçons « Les élèves qui n'auraient pas une bonne tenue hors de l'école, ceux qui quitteraient leur uniforme, qui seraient retrouvés seuls ou accompagnés de camarades, qui fumeraient ou qui iraient dans les cafés, ceux qui rentreront après l'heure fixée, seront punis d'une ou plusieurs privations de sortie »

Cette extrême sévérité va disparaître peu à peu, toutefois en 1922 bavarder dans le dortoir était un cas de renvoi, cette règle ne sera pourtant pas appliquée. Vers 1951 les normaliens qui se promenaient en ville portant des chemises trop bariolées, très voyantes se voyaient réprimandés par le directeur. Dans les années 1960 le directeur de l'école normale de garçons rôdait vers 16h30 aux abords de l'ENF pour s'assurer que ses élèves ne raccompagnaient pas

les demoiselles. Un normalien qui se préparait à devenir père passait devant le conseil de discipline et jusqu'en 1970 les élèves devaient demander l'autorisation au directeur pour se marier.

La tenue vestimentaire

En 1933 le noir devient facultatif mais le trousseau stipulait que l'on devait porter un manteau de couleur foncée. En 1952 une sorte d'uniforme est exigé à l'intérieur de l'école, les blouses obligatoires, modèle imposé, doivent être blanches, roses ou bleues en fonction des promotions. Les jambes nues sont interdites et le port de bas ou de socquettes exigé, le pantalon est prohibé en classe.

A partir de 1969 une plus grande liberté vestimentaire sera autorisée.

L'emploi du temps

En 1922 la journée commençait par le lever à 6h et à 6h30 l'étude pour achever les devoirs, parfaire les leçons. De 7h15 à 8h les normaliennes prenaient leur petit déjeuner et se consacraient au ménage et à l'entretien de tout l'établissement. De 8h à 8h30 se déroulait le cours de gymnastique et jusqu'à 12h s'enchaînaient les différents cours théoriques. L'après-midi était consacré aux enseignements alternant séances à l'école annexe et cours. De 17h30 à 19h30 elles étudiaient en étude jusqu'au dîner. Le temps libre jusqu'au moment de regagner le dortoir à 20h45 devait être obligatoirement dédié à la distraction (lecture, danse ...). L'extinction des feux était fixée à 21h15.

Le jeudi après le déjeuner, elles avaient droit à une heure de parloir et à 13h30 commençait la promenade, deux par deux, encadrées par une surveillante. Le dimanche après trois heures d'étude le matin, une sortie était autorisée de 11h à 17h suivie à nouveau de trois heures d'étude. Une fois par mois elles avaient droit à la grande sortie de 9h à 20h, leur correspondant devant les attendre au parloir et signer le cahier de sortie. A partir de 1933 une certaine souplesse a été amenée dans le règlement mais on note peu de changement dans le déroulement de l'emploi du temps. Une promenade après le repas de midi a été instaurée pour aérer « les demoiselles ». La sortie du dimanche se termine toujours à 17h de sorte que les normaliennes se distinguaient en quittant les salles de cinéma avant la fin du film.

Les témoignages évoquent une vie très enjouée entre les murs de l'école en dépit du travail et de la rigidité des règlements. Les témoignages des années d'après guerre font état d'un sentiment de liberté, les normaliennes se sentent libérées du poids de la guerre, de l'insécurité

et des restrictions. Les études ne sont plus surveillées, après les repas, la danse est devenue l'activité favorite des filles.

L'esprit de promotion

Très développé dans les différentes promotions. Les classes comportaient une vingtaine d'élèves à avoir passé le concours ensemble, à partager les cours et la vie de l'internat pendant trois ou quatre ans. L'esprit de corps était très fort et entretenu par toute une série de rituels spécifiques de l'établissement. Une association amicale normalienne est souvent créée permettant des retrouvailles le jour de la tenue de l'assemblée générale de l'association ou le temps d'un voyage ou d'un repas.

Les traditions

L'effectif de l'école est constitué de promotions constituée par l'ensemble des élèves qui ont réussi le concours ensemble et qui poursuivent leurs études au sein de l'école. Les élèves de première année sont surnommées les « mannequins », celles de deuxième année « les bizuths », les troisièmes « les trizuths » et la quatrième année, la dernière de la formation n'a pas de surnom. Dès que la promotion se crée, elle doit composer et imprimer sa carte, sorte de carte de visite, comprenant la liste des noms, sa devise et un croquis humoristique qui la caractérise. Elle est envoyée aux amis et aux connaissances comme un faire-part.

Certaines promotions avaient leur cahier, carnet de bord où la vie et les événements de la promotion étaient relatés.

Des bizutages sont organisés avec différentes épreuves.

La famille

La place de rang obtenue au concours est l'élément déterminant qui aide à constituer la famille. Ainsi une normalienne reçue première devient « la fille » de celle reçue également première l'année précédente et la « petite fille » de la normalienne de troisième année. Elle deviendra à son tour mère et grand-mère des premières des années suivantes. Elle est également la « sœur » du normalien classé premier la même année et la fille de celui de l'année précédente.

Le building

La préparation du deuxième baccalauréat était un moment important dans la vie des normaliennes. Après des mois de travail laborieux, les dernières semaines précédant les épreuves, les cours terminés, les révisions s'enchaînaient et à cette occasion un goûter était offert à 16 h. Les normaliennes ressentaient le besoin de s'isoler du reste de la classe et chacune se créait un espace personnel nommé le « building ». Beaucoup utilisaient le grenier de l'école, y installaient des coins avec toutes sortes de matériel ou de meubles qui étaient entreposés.

L'internat, les traditions, les rituels, l'esprit de promotion concourent à isoler les normaliennes, elles sont coupées de la vie réelle et se dévouent entièrement à leur future profession. L'institution contrôle et régit les différents moments de la vie de ces jeunes filles.

Témoignages d'anciennes normaliennes

Nous avons retrouvé dans ces documents, le témoignage d'une ancienne normalienne devenue ensuite professeur dans le même établissement où elle avait reçu sa formation initiale en 1922.

Ses propos sont révélateurs de l'état d'esprit des jeunes filles qui entraient dans l'institution

« Le travail ne nous faisait pas peur, soutenues par l'idée que nous allions devenir institutrices, que nous préparions un métier difficile qui exigeait de nous discipline, ordre et tenue morale. A travers les enseignements nouveaux tels la psychologie, la sociologie, nous retrouvions l'esprit des fondateurs de l'école publique au service de l'état qui nous logeait, nous nourrissait et nous instruisait. Dès notre entrée à l'école normale nous avons une dette envers la nation et nous n'aurions pas trop de toute notre vie d'enseignante pour la payer inculquant aux enfants qui nous seraient confiés cet amour du travail bien fait et le dévouement à la République »

Après 1968, les sorties ne sont plus réglementées. Dès que la préparation aux examens se passe en dehors de l'école, la vie de l'internat change, les rituels disparaissent et l'esprit de corps se dilue.

Enquête par questionnaire

Nous avons également recueilli deux témoignages d'anciennes normaliennes qui ont fréquenté l'établissement. L'une fille d'un père fonctionnaire de police et d'une mère sans profession, était entrée en 1957 à 17 ans et l'autre fille d'un père enseignant et d'une mère employée de mairie, en 1961 à 16 ans. Leur formation professionnelle s'est déroulée dans les années soixante. Notre questionnaire portait sur la vie quotidienne à l'école normale, les

lectures, la culture, la sensibilité politique ou syndicale ainsi que les souvenirs relatifs à leur formation professionnelle.

Elles sont entrées à l'école normale, par vocation pour l'une dont le père était un ancien normalien et par nécessité financière pour l'autre. Des membres de la famille ont influencé le choix professionnel, le père et la tante institutrice et elles déclarent n'avoir eu aucune autre ambition professionnelle. Le passage dans l'institution est perçu comme déterminant dans leur formation culturelle et intellectuelle « découverte des chansons à textes, Brassens, Brel », familiarisation avec la littérature, elles évoquent la lecture de Sartre et Camus.

Elles évoquent également la découverte de la vie de groupe, l'esprit de promotion, de camaraderie qui régnait au sein de l'école. La charge de travail imposé limite les sorties peu nombreuses. Il régnait une grande cohésion au sein de la promotion qui pouvait s'exprimer parfois en opposition aux professeurs ou à la directrice.

Les loisirs pratiqués au sein de l'école se réduisent aux pratiques sportives, à la participation à la chorale ou à la projection de film comme « Orphéo Negro ou nuit et brouillard »

Un voyage de promotion était organisé en quatrième année ainsi qu'un stage de ski d'une semaine encadré par les professeurs de l'école normale.

A l'internat chaque normalienne était responsable d'une tâche ménagère, les premières années logeaient en dortoir collectif et les années suivantes en chambre individuelle. Pendant les jours d'internat, peu de sorties à l'extérieur à l'exception des surveillances des enfants qui fréquentaient les patronages laïques. Le jeudi après-midi était parfois libéré et donnait lieu à des rencontres avec les normaliens en ville. Le samedi après-midi et le dimanche se passaient dans les familles. Deux soirées étaient organisées, une pour Noël et l'autre pour le bal de fin d'année « le bal de l'enseignement » seule collaboration avec l'école normale de garçons.

Les règles de vie correspondaient à celles de la famille à l'exception de l'heure du coucher qui semblait beaucoup trop tôt, retardé par la pratique de la « pile électrique » qui permettait de poursuivre les lectures ou les conversations. La directrice que l'on appelait « Madame » exerçait son « matriarcat », elle s'occupait de la morale professionnelle, parfois se livrait à des inspections d'armoires et fixait les règles des sorties. Les professeurs préparaient les élèves aux épreuves du baccalauréat et assuraient la formation professionnelle dans leur discipline respective. Les cours les plus motivants pour elles, étaient ceux qui évoquaient la pratique de classe, en général il s'agissait de cours magistraux. Un travail important était fourni par les élèves, de nombreuses compositions et devoirs sur table ponctuaient la fin de trimestre. Les intervenants extérieurs étaient en lien direct avec le métier, des institutrices en exercice qui

venaient présenter les différentes facettes de leur métier, un médecin psychiatre ou un professeur d'agriculture.

Elles avaient accès à la presse nationale le Monde et la presse locale. Le code soleil faisait partie des lectures conseillées. Le seul souvenir des cours de morale professionnelle d'une des normaliennes porte sur le sujet de réflexion qui leur avait été proposé lors d'un cours : «l'impact sexuel de la jeune institutrice sur le fils du maire!». Elles évoquent toutefois ennui et fous-rires pendant cet enseignement qui leur semblait d'un autre temps. Elles soulignent une certaine liberté de penser et d'expression entre les murs de l'école.

Concernant les stages pratiques, ils sont les moments les plus passionnants de la formation. Il n'y avait pas de phase de préparation avant le stage et le travail se faisait le soir après la classe avec le maître d'application. Les méthodes de l'enseignant formateur étaient utilisées. Elles insistent sur le fait que leur formation pédagogique s'est déroulée hors de l'école normale au contact des enseignants de terrain et surtout grâce à la pédagogie de l'école Freinet.

Elles déclarent avoir eu peu d'intérêt pour la vie syndicale dont elles ne lisaient pas la presse. De même la politique retenait peu leur attention sauf quelques conversations entre normaliennes sur les événements liés à la guerre d'Algérie, les guerres de libération du colonialisme, le fascisme, le racisme aux U.S.A avec le Ku-Klux-Klan ou l'arrivée du général De Gaulle au pouvoir.

L'image de l'institutrice idéale transmise par l'institution était celle d'une enseignante équilibrée, en bonne santé, disponible avec une grande conscience professionnelle et l'esprit laïc, le modèle de l'institutrice rurale dominait.

2.3 Etude sociologique de l'école normale d'institutrices de l'Aube

2.3.1 Description du corpus

(En annexe le détail des fiches)

Notre corpus est constitué de documents issus des dossiers de scolarité des normaliennes de l'école normale de Troyes. Ils sont conservés dans les archives administratives de l'antenne de Troyes de l'ESPE. Nous avons eu aussi la possibilité d'étudier des séries continues pour les années retenues de 1955 à 1977.

Cette analyse nous a permis d'appréhender, d'une part, l'environnement sociologique des normaliennes dont les renseignements ont été fournis par la fiche administrative et la notice de sortie, et d'autre part, ce que fut la formation professionnelle sur le terrain grâce aux rapports de stages rédigés par les maîtres des écoles annexes et d'application et par ceux des

professeurs de l'école normale, élaborés lors des visites qu'ils effectuaient lors des stages. Ces documents institutionnels ont été étudiés dans leur structure et leur contenu et nous offrent une lecture de la formation différente de celle des textes officiels.

Nous avons étudié les documents sur l'ensemble des années de 1955 à 1977 et nous avons également scindé en deux périodes l'une de 1955 à 1969 et l'autre de 1969 à 1977. Il nous semblait pertinent d'observer les évolutions de l'institution après les réformes de 1969.

Les dossiers des normaliennes sont constitués d'une fiche administrative rédigée par les parents de l'élève-maîtresse lors de son entrée dans l'établissement. Dans certaines années 55-56, nous avons retrouvé des fiches d'enquête, mais elles sont trop peu nombreuses pour constituer une source intéressante et représentative pour notre étude. Nous en avons uniquement relevé les différentes rubriques, elles étaient remplies par l'inspecteur primaire de la circonscription d'origine de la normalienne.

Nous trouvons également du courrier administratif relatif aux autorisations d'absence, ainsi qu'une fiche d'autorisation de sortie. Une notice de sortie complète le dossier. Elle figure dans les dossiers à partir de 1969 et est rédigée généralement par la directrice de l'établissement et l'élève. Le recto est utilisé pour les informations administratives (rempli par l'élève), et le verso est réservé aux appréciations pédagogiques de la directrice.

Les rapports de stage

Nous avons été confrontées au problème de la diversité de ces documents. Ils représentent l'outil d'évaluation des normaliennes lors des stages pédagogiques et sont fournis par l'institution. Ils se répartissent en deux catégories distinctes, dans leur intitulé, dans leur rôle.

Les uns, les rapports de stages pédagogiques sont remplis par les maîtres d'application et relatent la prestation de la normalienne sur la totalité de ses interventions en classe.

Les autres, constituent des rapports d'inspection, faits par un professeur d'école normale qui évalue l'élève dans une discipline précise lors d'une leçon. Nous avons relevé deux types de documents.

Dans la première période de l'étude que nous avons située de 1955 à 1969, les imprimés ne changent pas. Les formateurs remplissent les rubriques proposées en respectant les intitulés. Les normaliennes sont notées.

Pour la période de 1969 à 1971, nous sommes en présence de documents divers. Les rapports des maîtres d'application sont les plus disparates. Certains sont sur papier libre, sans structuration, d'autres suivent un plan établi par le formateur.

Les rapports des professeurs sont rédigés sur un imprimé fourni par l'école Normale ou sur papier libre. A partir de l'année 1971, nous trouvons deux types de documents d'évaluation remplis par les professeurs.

- Les rapports de visites effectués lors des stages en tutelle qui se présentent, ou sur l'imprimé fourni ou sur papier libre.
- Les rapports de visites effectués lors des stages en situation où deux formes de documents, fournis par l'école normale, sont utilisées :
 - , le bulletin d'inspection du stagiaire
 - le rapport de stage en situation.

Les maîtres d'application remplissent un document remis par l'institution lors des stages en tutelle ou évaluent sur papier libre.

Evolution des imprimés fournis par l'institution

De 1955 à 1969, les formateurs (professeurs et maîtres d'application) chargés d'évaluer les stages pédagogiques utilisent l'imprimé fourni par l'école normale et remplissent les différentes rubriques en respectant les différents intitulés (Assiduité, exactitude, appréciation sur l'institutrice, sur la préparation de la classe, sur l'enseignement, sur le travail obtenu des élèves, sur la discipline, sur l'intérêt témoigné sur tout ce qui a trait à la profession, jugement sur la stagiaire sur la tenue, l'humeur, le caractère, les aptitudes et inaptitudes spéciales, l'amour des enfants, l'autorité, l'aptitude à organiser et à diriger la classe et sur la conscience professionnelle.

De 1969 à 1971, ce type de document n'est pratiquement plus employé. Les réformes survenues dans l'organisation de la formation professionnelle se répercutent dans l'évaluation des stages. Les anciens indicateurs permettant de juger les compétences des normaliennes dans la pratique de leur futur métier semblent abandonnés. Les instituteurs chargés de la formation pratique des normaliennes rédigent leurs rapports sur papier libre, le plus souvent sans structurer leurs propos et parfois en reprenant les anciennes rubriques.

Les professeurs notent leurs remarques sur un imprimé fourni par l'établissement.

A partir de 1972, un nouveau document est fourni aux maîtres formateurs leur indiquant où mettre l'accent lors de leurs observations de la stagiaire en situation. Toutefois, les indications restent très générales.

"Le maître d'application appréciera, librement sur la présente feuille, le comportement de l'élève-maître pendant le stage en s'attachant, plus particulièrement, à indiquer dans quelle

mesure il s'est intéressé aux situations dans lesquelles il s'est trouvé placé et aux activités auxquelles il s'est trouvé associé directement ou indirectement".

Le verso est réservé à l'appréciation finale qui se résume à une formule et un classement dans une échelle de valeur allant du très satisfaisant à l'insuffisant.

Nous notons une nouvelle évolution des imprimés remis aux maîtres d'application en 1974.

Le recto est toujours laissé libre (certains le structurent d'autres non), les modifications se situent dans l'appréciation générale. L'apparition d'une nouvelle rubrique, où nous retrouvons pratiquement tous les indicateurs que contenaient les imprimés de 1955 à 1969 :

"Tenue, Assiduité, Préparation de la classe, constitution des documents personnels, recherches particulières, vocation pédagogique, aptitude psychologique, manière de comprendre les enfants, résultats obtenus dans les diverses disciplines, faiblesses constatées, qualités particulières, action éducative générale, intelligence générale, aptitudes spéciales."

L'évolution de ces imprimés nous permet de mettre en évidence les modifications apportées dans l'évaluation des stages pédagogiques.

2.3.2 Etude sociologique de l'école normale d'institutrices de l'Aube de 1955 à 1975

Le choix de l'étude monographique peut s'avérer discutable au regard du processus de généralisation. Les limites de notre étude et de la portée de nos résultats nous semblent évidentes. Toutefois nous avons eu l'opportunité de travailler sur un corpus important de documents, nous avons consulté des séries continues de 1955 à 1977 et nous avons pu ainsi retracer une parcelle de l'histoire de l'institution par le biais d'un éclairage non encore utilisé, celui de l'évaluation des stages pratiques.

En quoi ce que nous avons observé peut être utile et permettre d'apporter un regard nouveau sur cette histoire ? Le travail que nous avons mené pourrait être comparé à d'autres études réalisées sur les écoles normales et une recherche identique pourrait être menée dans une région différente.

Nous avons étudié le recrutement de l'école normale de filles de l'Aube afin de saisir au cours des vingt années, de 1955 à 1977, les principales transformations sociologiques du public qui se destine au métier d'institutrice.

Au cours de cette période, une proportion importante d'instituteurs recrutés n'est pas passée par les écoles normales. Ils sont entrés dans la profession par le biais des remplacements¹⁴⁰. L'analyse effectuée ne prend pas en compte cette catégorie d'enseignants, recrutés en nombre à partir des années cinquante sous les effets conjugués de l'explosion scolaire, des départs en retraite et du transfert dans les collèges d'instituteurs déjà en poste (qui deviennent PEGC).

Une autre monographie, celle de Frédéric Charles

Jusqu'au début des années soixante-dix, il semblerait que cette population ne soit pas tellement différente de celle qui accède pendant la même période à l'école normale par le concours post-baccalauréat. Nous nous appuyons sur les travaux de Frédéric Charles¹⁴¹ (son étude monographique se rapproche de la nôtre par la population et la période concernée).

Dans un premier temps nous ferons un bref rappel de cette étude, puis nous mettrons en évidence les caractéristiques sociologiques de l'Ecole Normale de filles de Troyes sur l'ensemble de la période 1955-1977 en nous basant sur l'origine sociale des normaliennes, la composition de leur famille, leur origine géographique, scolaire, leur niveau de diplôme et leur maintien ou non dans le métier.

Frédéric Charles distingue deux périodes correspondant à deux générations différentes de normaliens par leurs caractéristiques et le rapport respectif qu'ils entretiennent avec l'institution. La première, en majorité, réalise une ascension sociale, alors que pour la seconde, seule une minorité se trouve dans cette situation. Dans le premier cas, l'institution est génératrice de mobilité sociale, dans le second, pratiquement plus. Entre 1955 et 1973, l'école normale de filles de Batignolles recrute 51,3% d'entre elles parmi les classes moyennes, 32% parmi les classes populaires et 16,7% dans les classes supérieures.

Dans notre étude, nous ne connaissons pas les diplômes obtenus par les pères des normaliennes recrutées au cours de cette période. Il est néanmoins possible d'estimer pour quelles classes sociales l'accès à la condition de future institutrice est alors susceptible de représenter une promotion. Cette dernière sera maximum quand elle se traduira pour la jeune

¹⁴⁰ D'après Antoine PROST, entre 1951 et 1964, il a été recruté environ 150 000 et 160 000 nouveaux instituteurs. Sur ce nombre il semblerait que 75 000 aient été fournis par les écoles normales et 97 000 recrutés par la voix des suppléances. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* A. Colin 1970, pp 443-445.

¹⁴¹ CHARLES Frédéric, *Instituteurs un coup au moral* Ramsay 1988.

normalienne à la fois par l'obtention d'un diplôme supérieur à celui détenu par son père et par l'accès à un salaire plus important.

Dans l'échelle des professions celles d'ouvriers, employés, petits artisans, commerçants ou agriculteurs, agent de l'armée ou de la police se situent à un niveau inférieur au poste d'instituteur auquel l'école normale donne accès. En 1962, 65% des instituteurs possèdent le baccalauréat, ce taux n'atteint pas 1% chez les ouvriers spécialisés et qualifiés, et les manœuvres. Il est de 2,7% chez les contremaîtres, 1,5% pour les artisans, 4,9% pour les employés de commerce, 4,1% pour les employés de bureau et 9,1% chez les petits commerçants¹⁴², les techniciens, les cadres administratifs moyens et pour les personnes travaillant dans les services médico-sociaux il atteint 9,7%, 16,9% et 13,8%.

L'accès à l'école normale pour les filles issues de ces milieux a de très fortes chances de se traduire par l'obtention d'un diplôme supérieur à celui de leur père.

Entre 1962 et 1975 des transformations importantes se produisent dans la répartition du capital scolaire détenu dans les différentes classes sociales. Elles se traduisent par un accroissement de ce capital ; toutefois le pourcentage de titulaires du baccalauréat reste toujours très faible dans les classes populaires (pas plus de 4% pour les différentes fractions de ce groupe) et il ne dépasse pas les 8% pour les fractions inférieures des classes moyennes. C'est dans la fraction supérieure des classes moyennes que cette augmentation est la plus forte, ce taux atteint 48,4% pour le personnel des services médico-sociaux. Les instituteurs en 1975 sont titulaires du baccalauréat dans une proportion presque identique à celle de 1965 : 68,8%.

L'accès à l'école normale par le biais du concours au niveau de la troisième, malgré l'augmentation du taux des titulaires du baccalauréat dans toutes les classes sociales se traduit encore pour les normaliennes issues des classes populaires et des fractions inférieures des classes moyennes par l'obtention d'un diplôme et d'un salaire supérieur à ceux de leur père.

En 1975 le revenu moyen par ménage des instituteurs¹⁴³ occupe une position médiane par rapport aux autres professions du groupe. Il est supérieur à celui des employés de bureau et de

¹⁴² BOURDIEU Pierre, "Evolution morphologique et structure patrimoniale des différentes classes et fractions de classes 1954-1975" in, *La distinction* Edition de minuit 1979, p 153.

¹⁴³ En 1975, le revenu moyen par ménage des instituteurs est de 54 013F, ceux des employés de bureau et de commerce, des artisans, des commerçants, des techniciens, des cadres moyens et des contremaîtres sont de 42 785F, 46 195F, 80 335F, 54 450F, 60 160F, 59 003F, 73 478F, 56 692F. Source INSEE Enquête sur les revenus 1975.

commerce, des artisans, du personnel des services médico-sociaux. Par contre il est inférieur à celui des techniciens, des petits commerçants et surtout des cadres moyens. Compte tenu de la position à l'intérieur de l'espace social des professions comprenant les ouvriers, les employés, les artisans par rapport à la profession d'instituteur qui s'en distingue par un capital scolaire et un revenu moyen par ménage plus élevé on peut estimer que l'accès à l'école normale de filles de l'Aube peut se traduire par une promotion sociale pour 63% des normaliennes au titre du concours de fin de troisième sur l'ensemble de la période, (les catégories employés, ouvriers artisans et commerçants ont été regroupées).

La très forte mobilité qui caractérise cette population lorsqu'elle accède à l'école normale est liée d'une part à la structure du système éducatif de l'époque qui se caractérise par une coupure entre l'enseignement primaire et secondaire, et à la spécificité des publics qui fréquentent alors ces deux ordres d'enseignement. Cette rupture place principalement dans les champs d'attraction des écoles normales les filles ayant fréquenté des établissements directement liés à l'ordre du primaire (les cours complémentaires transformés à partir de 1960, en collèges d'enseignement général¹⁴⁴).

Quand on regarde l'évolution de la fréquentation des différents types d'établissements scolaires par les futures normaliennes recrutées entre 1955 et 1973 dans l'étude de F. Charles, les écoles normales parisiennes continuent de recruter majoritairement leurs élèves dans les établissements qui les leur fournissaient avant la seconde guerre mondiale. 71,8% des élèves-institutrices ont fréquenté soit un cours complémentaire, soit un C.E.G et seulement 28,2% un collège moderne ou un lycée.

Grâce aux études menées par A. Girard et A. Sauvy, on sait qu'il existe une corrélation étroite à cette époque entre l'origine sociale des élèves et le type d'établissement qu'ils ont fréquenté après la classe de CM². Ces chercheurs ont mis en évidence que si les élèves quelle que soit leur origine sociale ont en principe les mêmes chances d'être orientés après un cours moyen, soit vers un cours complémentaire, soit vers un lycée, dans les faits ces orientations s'avèrent improbables. En 1962, sur 100 enfants d'origine ouvrière, 45% arrivent en sixième et parmi ces 45%, 64,3% sont inscrits dans un CEG et seulement 35,7% dans un lycée. Chez les

¹⁴⁴ Réforme Berthoin de 1959. L'ordonnance du 6 janvier prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans pour les enfants nés après 1953, le décret du même jour organise l'enseignement en instituant un cycle d'observation de deux ans (6^e et 5^e) au-delà duquel s'ouvrent quatre voies : enseignement général court et long, enseignement technique court et long. La réforme Fouchet de 1963, par le décret du 3 août, ajoute deux années d'orientation (4^e et 3^e). Ce cycle complet, observation et orientation est effectué dans un C.E.G ou dans un établissement prenant la suite des premiers cycles de lycée, le collège d'enseignement secondaire. In A. PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF 1986, pages 27-43.

enfants dont le père est cadre supérieur 94% entrent en classe de sixième et parmi ces 94%, 30% sont inscrits dans un CEG et 70% dans un lycée.

Dans l'étude de F. Charles on retrouve cette corrélation entre le type d'établissement fréquenté et l'origine sociale. Il note que chez les normaliennes, le phénomène est plus accentué que pour les garçons : 43,8% des filles des classes supérieures sont inscrites au lycée contre 22,2% et 17,7% des normaliennes issues des classes moyennes et populaires. 73,2% et 78,4% des normaliennes provenant des classes moyennes et populaires ont suivi un cours complémentaire ou un C.E.G pour 54,5% des filles issues des classes supérieures.

A cette époque l'orientation de la grande majorité des normaliennes vers un cours complémentaire ou un CEG a des conséquences sur la trajectoire scolaire ultérieure. Elle implique de fortes probabilités d'une scolarité courte donc peu de chance de s'orienter vers un lycée pour obtenir le baccalauréat¹⁴⁵. Les changements d'établissements restent peu nombreux.

Les cours complémentaires et les C.E.G en recrutant leurs élèves parmi les classes populaires et dans les couches inférieures des classes moyennes placent ainsi les jeunes dans le champ des écoles normales qui sont perçues comme une possibilité de promotion sociale.

L'école normale recrute des candidats qui offrent des prédispositions nécessaires pour vivre leur passage dans l'institution et occuper ensuite leur poste sans problème d'identité sociale. On note une adéquation entre les caractéristiques sociales des normaliennes sélectionnées et le poste pour lequel elles sont recrutées et formées malgré la transformation due à l'irruption de l'enseignement secondaire dans la formation des études normales à partir de 1946.

Si le bachotage a pu neutraliser l'efficacité de l'inculcation des valeurs traditionnelles de la profession et de son apprentissage, il n'a fait sentir ses effets que progressivement et à partir des années soixante, période qui correspond d'une part à la disparition progressive de la coupure entre l'ordre du primaire et celui du secondaire et d'autre part aux transformations importantes qui affectent la scolarité des normaliens. Le bachotage n'influe pas encore sur le

¹⁴⁵GIRARD. A, " les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaire". Le taux des élèves des classes populaires qui entament des études secondaires dans un C.E.G et accèdent ensuite au lycée ne dépasse pas 5,8% en quatrième. Ce taux est de 8,2% pour les fils et filles d'employés.

rapport de redevabilité qu'ils entretiennent envers l'institution qui maintient la très grande majorité des candidats dans la voie du métier d'instituteur.¹⁴⁶ .

Dans cette étude, F. Charles montre la perception positive des normaliens par rapport à leur accès à l'institution et au métier. Le principal facteur mobilisateur pour passer le concours, est l'origine sociale, la volonté de ne pas exercer la profession précaire ou peu gratifiante de leurs parents. Le métier d'instituteur leur apparaît sous un angle positif. De plus, dans leur choix, intervient la présence d'un membre du corps enseignant dans la famille comme exemple d'une trajectoire possible. Parfois c'est également l'intervention directe de l'instituteur qui pèse dans la décision d'envoyer leur enfant à l'école normale, l'enseignant occupant à l'époque une position charnière dans le processus qui conduisait l'adolescent à présenter le concours. Il s'employait à rassurer les parents, les informant sur la gratuité des études ou en les convainquant que leur enfant avait les possibilités intellectuelles. C'est toute la famille qui s'impliquait dans le projet et durant les trois années de préparation au baccalauréat, le normalien ou la normalienne était soumis à une double pression, celle exercée par la famille pour qui échec et exclusion représentaient une somme d'argent à rembourser et celle exercée par l'institution qui lorsque ses candidats échouaient au baccalauréat perdaient des instituteurs.

Dans le mode de fonctionnement qui s'impose alors aux normaliens du concours de fin de troisième, on retrouve les caractéristiques d'une " institution totale " comme E. Goffman l'a définie :

"Un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées"¹⁴⁷

L'internat avec l'isolement qu'il opère entre les normaliens et leur famille, l'organisation de la vie et de la scolarité selon des règles et une discipline strictes, sont des éléments destinés à modifier la personnalité des jeunes recrues afin d'en faire des instituteurs formés selon le modèle et les valeurs que l'institution veut leur imposer. Ce système permettait par le bachotage de rattraper les retards scolaires et ainsi l'obtention du baccalauréat.

Malgré les contraintes institutionnelles et familiales qui pesaient sur les normaliens et le peu de temps consacré alors à une réelle formation professionnelle, l'école normale, jusqu'au

¹⁴⁶ CHARLES Frédéric 63,9 % des normaliens sont devenus instituteurs et 83,4% des normaliennes entre 1955 et 1973.

¹⁴⁷ GOFFMAN Erwing, *Asiles* Editions de minuit, 1973, pp 41- 54.

milieu des années soixante avait la possibilité de faire en sorte qu'ils aient une vision positive de leur accès à l'école. Même si avec le recul, ils sont parfois critiques vis à vis de la formation professionnelle. La plupart de ceux recrutés au début de cette période et interrogés sur leur formation se déclarent satisfaits.

"On avait des professeurs valables...Des gens bien formés qui nous préparaient au métier.....je crois que ce que l'on faisait à l'école normale c'était quand même bon" (Parents ouvriers agricoles E.N en 1954)¹⁴⁸.

"On étudiait en détails pour tous les niveaux de la classe, je savais ce qu'il y avait à faire en arrivant quand j'ai débuté dans le métier, j'étais très sécurisé et je n'ai pas eu d'angoisse au moment de prendre la classe. Je crois que j'étais bien préparé" (Parents artisans tailleurs)¹⁴⁹.

D'autres témoignages recueillis par F. Charles évoquent le même sentiment de sécurité qu'il interprète comme un mode de bon fonctionnement de l'institution.

"On peut également dire que l'Ecole Normale a bien fonctionné tant qu'elle a réussi à renforcer, à développer ou à entretenir l'idée de la croyance chez ses recrues que le métier pour lequel elles étaient préparées était l'un des plus beaux métiers."¹⁵⁰

Les normaliens issus du concours de fin de troisième se caractérisent par leur forte adhésion à l'institution et au futur métier due à leur entourage, à la valorisation de leur choix professionnel et à une institution qui en les isolant du monde extérieur se réserve le monopole de la vision du métier et leur impose. L'Ecole Normale exerce à cette époque son action et son influence sur des personnes qui étaient déjà favorables dans la mesure où elle leur permettait une mobilité sociale et l'accès à un métier qui conservait encore un certain prestige dans la société.

F. Charles relève qu'entre 1955 et 1973 sur l'ensemble des femmes qui ne sont pas restées institutrices, 91,6% se sont toutefois destinées à l'enseignement. Cette désaffection se traduit par un départ dans les centres P.E.G.C ou la préparation des IPES entre 1970 et 1973.

Le maintien dans la fonction initiale d'instituteur est plus marqué chez les femmes que chez les hommes, 9,6% de normaliennes pour 36,1% des normaliens qui s'orientent différemment.

¹⁴⁸ CHARLES Frédéric, *Instituteurs un coup au moral* Ramsay 1988

¹⁴⁹ Ibid

¹⁵⁰ Ibid

Ida Berger note une féminisation du corps enseignant du premier degré très poussée à Paris, 83,% des enseignants primaires sont des femmes.¹⁵¹ D'autre part dans les années 1970/1973, l'école normale n'offre plus à ses recrues la possibilité d'obtenir un congé pour étudier, ni de préparer les IPES, et l'orientation vers un centre PEGC est plus rare.

Les normaliens ayant suivi leur scolarité dans un lycée se trouvent confrontés à d'autres perspectives, ils ne sont plus uniquement avec leurs pairs, de sorte que, de retour à l'école normale pour l'année de formation professionnelle, leur adhésion à l'institution est moins forte ; ayant moins subi son empreinte, elle impose plus difficilement ses valeurs et sa représentation du métier.

L'entrée croissante des normaliens lycéens détenteurs d'une autre vision du métier à partir de 1965 va modifier la perception de la profession des élèves internes et remettre en cause l'institution et son mode de fonctionnement à partir de 1969. Le métier d'instituteur se pose alors pour eux comme un choix parmi d'autres et non comme une fin déterminée. Ils ont moins subi l'empreinte de la formation normale. En renonçant à la clôture, l'Ecole Normale aura plus de difficultés à imposer ses valeurs et sa représentation du métier.

L'école normale n'est plus à même de maîtriser les mécanismes nécessaires à la production d'un type de normalien qui se caractérise par son sérieux, son honorabilité et son dévouement pour son futur métier. La diminution du prestige du métier d'instituteur s'explique selon F. Charles par les effets des réformes de 1959 qui situent l'enseignement primaire comme une simple étape dans le cursus scolaire. La démocratisation de l'enseignement secondaire correspond également à une demande sociale d'éducation dans la population qui porte son attention sur le secondaire générateur de mobilité sociale. L'allongement de la scolarité permet d'utiliser l'école plus loin et plus longtemps à une partie de plus en plus importante de la population. Dans ce contexte, avec une espérance scolaire accrue, le concours de fin de troisième se voit dévalué. L'accès à la classe de troisième ne représente plus au milieu des années soixante la fin de la trajectoire scolaire et l'entrée dans la vie active.

Les effectifs de l'accès au second cycle long sont en augmentation entre 1955 et 1973. Même si l'entrée à l'école normale est toujours génératrice d'ascension sociale, les candidats au concours de fin de troisième ne se perçoivent plus comme des élus choisis pour leurs performances scolaires. Un autre facteur va augmenter ce phénomène : la scolarisation des normaliens dans les lycées.

¹⁵¹BERGER Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF 1979 p 21.

L'esprit de corps que l'institution imposait aux futurs instituteurs se désagrège pour aboutir à la suppression du concours de fin de troisième en 1973 et à lui substituer le concours post baccalauréat.

Lorsque l'école normale renonce à un mode de fonctionnement basé sur la clôture, elle perd sa capacité à maintenir ses élèves dans la perspective professionnelle à laquelle elle les destinait.

Entre 1960 et 1973 F. Charles note que 77,9% de normaliens ayant suivi une scolarité à l'école normale sont devenus instituteurs pour seulement 49,2% de ceux qui ont poursuivi leurs études dans un lycée qui exerce ainsi une fonction de détournement de la vocation première.

Nous avons étudié des indicateurs semblables dans notre recherche sur l'Ecole Normale de filles de l'Aube.

Origines sociales des normaliennes de L'Aube

Tableau N°1 : Origine sociale des normaliennes

	PERIODE 1 1955/1969 306 Dossiers		PERIODE 2 1969/1977 180 Dossiers		TOTAL 1955/1977 486 Dossiers	
	PERE	MERE	PERE	MERE	PERE	MERE
NON REPONSE	4%	3%	4%	3%		
OUVRIER	22%	11%	30%	18%	25%	14%
EMPLOYE	31%	9%	23%	15%	28%	12%
PROFESSION INTERMEDIAIRE	14%	10%	22%	14%	17%	12%
ARTISAN/ COMMERCANT	11%	3%	8%	2%	10%	2%
AGRICULTEUR	9%	4%	9%	4%	9%	4%
CADRE	8%	1%	4%	1%	7%	1%
SANS PROFESSION	1%	59%		43%	1%	53%

Tableau N°2 : Regroupement des catégories enseignant et employé/ouvrier

	PERIODE 1 1955/1969 306 Dossiers		PERIODE 2 1969/1977 180 Dossiers		TOTAL 1955/1977 486 Dossiers	
	PERE	MERE	PERE	MERE	PERE	MERE
NON REPONSE	4%	3%	4%	3%		
ENSEIGNANT	8%	10%	7%	11%	6%	10%
OUVRIER/EMPLOYE	53%	21%	53%	33%	52%	25%

Profession du père.

Si nous considérons l'origine sociale dont sont issues les normaliennes sur l'ensemble des périodes, nous constatons que les filles d'ouvriers et d'employés sont les plus nombreuses à entrer à l'Ecole Normale:

- Père ouvrier (P1)¹⁵² 22%, (P2)¹⁵³ 30%, nous notons une légère augmentation de 1969 à 1977.
- Père employé (P1) 31%, (P2) 22%, nous remarquons une diminution dans cette catégorie pour la seconde période.

La troisième position est occupée par les professions intermédiaires (P1) 14%, (P2) 22%, le taux augmente pour le seconde période.

La proportion de filles d'agriculteurs reste faible (P1) 9%, (P2) 9%. Le recrutement de filles d'artisans est plus important dans la première période 11% que dans la seconde 8%.

Les cadres et les professions intellectuelles supérieures restent faiblement représentés (P1) 8% et (P2) 4%, on s'aperçoit d'une diminution importante de plus de la moitié de cette catégorie sociale dans les années 1970/1977.

Le nombre de pères enseignant reste faible (P1) 8% et (P2) 7%, et ils sont le plus souvent instituteurs (P1) 7%, (P2) 6%

Lorsque nous regroupons les professions Ouvriers et Employés, nous obtenons pour la première période 53% de normaliennes issues de milieux modestes et pour la seconde 52%.

¹⁵² P1 de 1955 à 1969

¹⁵³ P2 de 1969 à 1977

Profession de la mère

Les mères sont en majorité sans profession (P1) 59%, (P2) 43%, nous remarquons une professionnalisation progressive des femmes¹⁵⁴ dans le milieu ouvrier qui s'explique par l'industrie textile de la région dont le personnel est en grande partie féminin (P1) 11%, (P2)18%.

Les normaliennes filles d'employées sont plus nombreuses sur la seconde période (P1) 9%, (P2) 15%, ainsi que celles dont la mère occupe une profession intermédiaire (P1) 10%, (P2) 14%, dans cette catégorie les mères sont le plus souvent enseignantes (P1) 10%, (P2) 11% et en règle générale, institutrices (P1) 10%, (P2)10%.

Les professions les moins représentées sont celles des artisans (P1)3%, (P2)2%, celles des agriculteurs¹⁵⁵ (P1)4%, (P2) 4%. Celles des cadres sont peu présentes (P1) 1%, (P2) 1%.

Si nous regroupons les catégories Ouvrières et Employées, nous obtenons : (P1) 21%, (P2) 33%.

Des stratégies spécifiques aux femmes

L'école normale et la fonction d'institutrice ont souvent plus attiré les femmes que les hommes. A. Prost¹⁵⁶ remarque la prépondérance féminine dès 1930, le personnel de l'enseignement primaire comptait déjà 65% de femmes et depuis 1958 les recrutements latéraux l'ont fait passer à 70% en 1967-1968. Cette présence féminine s'explique surtout par le recrutement parallèle qui s'est effectué par le biais des suppléances dans les années soixante, période correspondant à l'explosion scolaire. La majorité des normaliennes se caractérise par le fait que leurs mères sont sans activité au moment de l'accès à l'Ecole Normale (53% sur l'ensemble de la période, ce taux est plus élevé de 1955 à 1969 59% et tombe à 43 % de 1970 à 1977).

Le choix du métier d'institutrice leur offre la possibilité de s'insérer facilement dans la vie active en rompant avec le modèle familial de la femme au foyer. Cette profession leur offre un salaire égal à leurs homologues masculins, la stabilité de l'emploi, la possibilité de se

¹⁵⁴ Le ralentissement économique depuis 1974 n'a pas modifié l'évolution globalement positive des comportements d'activité des femmes d'âge adulte se poursuit. Les femmes ont contribué pour plus de 70% à la croissance de la population active grâce à la progression continue du taux d'activité des femmes depuis 1968. In "données sociales" Edition 1984 INSEE p 28

¹⁵⁵ Lorsque les mères figurent dans la profession agriculteur ou artisan, il faut l'interpréter comme femme d'agriculteur ou d'artisan, elles aident leur mari à l'exploitation ou à l'entreprise.

¹⁵⁶ PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, p 209, Editions Perrin, 2004

consacrer à l'éducation de leurs enfants et de la concilier avec leur travail, l'accession à une certaine émancipation. Cette stratégie peut également s'appliquer aux normaliennes dont la mère travaille dans une usine, le but étant d'échapper à la condition ouvrière (11% de 1955 à 1969 et 18% de 1970 à 1977).

Pour une certaine fraction de normaliennes devenir institutrice s'inscrit dans une logique de continuité avec la profession de la mère (sur 12% de filles issues des classes moyennes, 10% sont des filles d'enseignantes).

On peut supposer que le nombre de femmes issues d'un milieu enseignant est du également à un effet de sélection du concours. Les candidates sont plus sensibilisées aux questions d'éducation, elles ont une connaissance préalable du milieu dans lequel elles vont entrer, elles possèdent déjà les valeurs qui circulent dans le champ scolaire et les ont intériorisées. Elles connaissent mieux que les autres les règles du jeu, et parallèlement l'institution a tendance à favoriser l'accès aux candidates chez qui elle décèle le plus de prédispositions pour le métier.

Comparaison de l'étude avec les résultats obtenus par Ida Berger

Nous avons confronté nos résultats à ceux obtenus par Ida Berger¹⁵⁷ pour les années 1953/1954 dans son étude sur le statut social des instituteurs issue de son ouvrage "Les instituteurs d'une génération à l'autre".

Elle a étudié l'environnement social des enseignants de Paris et de quelques villes de banlieue. 80% des réponses ont été fournies par des femmes et 20% par leurs collègues masculins. Nous ignorons la proportion de normaliennes faisant partie de l'étude. Nous avons utilisé les tableaux concernant les parents des enseignants n'ayant aucun renseignement sur les grands-parents et nous n'avons pris en compte que la colonne réservée aux institutrices. Ida Berger a travaillé sur deux périodes séparées de vingt ans, 1953/1954 et 1973/1974. Nous avons isolé de nos tableaux l'année 1955 (n'ayant pas d'informations sur 1953/1954) et les années 1973/1974 que nous avons regroupées.

La profession des pères de 1953 à 1964

Dans l'étude d'Ida Berger pour les années 1953/1954, ce sont les cadres moyens 29,5% qui occupent la première place parmi les pères des enseignantes élémentaires alors que dans notre

¹⁵⁷BERGER Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979

étude concernant uniquement les normaliennes ce sont les ouvriers 28,57% cette catégorie arrivant au troisième rang pour l'ensemble des institutrices de Paris et de sa région.

Le second rang est occupé par les artisans et commerçants 18,5% (I.B) et 21,42 (ENF). Dans notre étude viennent en troisième position les professions intermédiaires, les agriculteurs et les employés 14,28% alors que dans celle d'Ida Berger les agriculteurs ne représentent que 4,5%, notre champ d'investigation étant situé en province dans un département à dominante rurale. Les taux concernant les employés sont sensiblement identiques 15% (I.B), 14,28 (ENF).

Les cadres représentent 10,5% pour les pères d'institutrices et 7,14% pour ceux de normaliennes.

Dans l'étude d'Ida Berger nous avons regroupé les catégories ouvriers et employés 32% en 1953/1954 pour les institutrices et 42,85% pour les normaliennes.

Nous expliquons ces différences par la spécificité du public des écoles normales dont le recrutement est à dominante plus populaire.

La profession des pères de 1973 à 1974

Ida Berger note entre les deux périodes une ascension sociale expliquée par une conjoncture économique favorable de longue durée. Ce sont les pères cadres supérieurs qui se trouvent à la première place de son étude statistique 25%. Elle explique ce phénomène par un lent embourgeoisement général du milieu social des institutrices.

Nous observons une diminution de cette catégorie pour la même période, les pères cadres supérieurs ne représentant que 2,38%. La population des normaliennes de l'ENF de l'Aube étant surtout constituée de filles d'ouvriers ou de professions intermédiaires 30,95%.

Les professions obtenant les taux les plus faibles dans notre recherche sont celles des commerçants/artisans et des employés 4,76% alors que les institutrices de Paris et de sa banlieue ont des pères commerçants/artisans pour 20% et employés pour 13%.

L'hypothèse du recrutement plus populaire des écoles normales s'applique également pour cette seconde période.

La profession des mères de 1953 à 1954

Nous avons effectué les mêmes comparaisons pour la profession des mères, nous ne pouvons mesurer les différences pour la catégorie "sans profession", Ida Berger ne l'ayant pas prise en compte. Toutefois elle indique que 55% des mères d'institutrices sont "ménagères", si nous rapprochons ce terme de celui "sans profession" que nous avons choisi pour notre étude, nous observons que 78,57% des mères de normaliennes correspondent à cette dénomination.

Dans la recherche d'Ida Berger, au premier rang nous trouvons les cadres moyens 29%, pour 7,14% des mères de normaliennes qui exercent ce métier. Ensuite viennent les filles de commerçants/artisans 20% (I.B) 7,14 (ENF), puis les employés et ouvriers qui représentent 41,5% des institutrices et 7,14% des élèves de l'école normale.

Nous ne pouvons confirmer les propos d'Ida Berger lorsqu'elle constate que les mères d'institutrices sont en général qualifiées, car dans notre étude, elles sont essentiellement sans profession.

Lorsque nous analysons les résultats statistiques pour les mères actives de la période 1973/1974, l'étude d'Ida Berger révèle que 30,5% des mères sont cadres moyens (Profession intermédiaire dans notre recherche) alors que cette catégorie ne concerne que 16,66% des normaliennes, ensuite au second rang elles exercent des professions d'employées 25% (I.B), 14,28% (ENF).

Le taux des ouvrières est sensiblement identique pour les deux études, 11% (I.B), 11,9% (ENF). Nous obtenons un pourcentage très différent pour les artisans/commerçants 18% (I.B), 2,38% (ENF).

Si nous regroupons les professions employés et ouvriers, Ida Berger recueille 44% des mères d'institutrices et nous n'obtenons que 26,19%, le nombre de mères sans profession étant toujours élevé dans notre étude 45,23%.

Les normaliennes sont toujours issues de milieux plus modestes que l'ensemble des institutrices de la région parisienne, le département de l'Aube étant rural mais l'industrie textile occupe également une place importante. Des usines employant un personnel exclusivement féminin dans la confection.

Nos comparaisons s'arrêtent à ces indicateurs de professions dans la mesure où nous avons retenu des critères différents de ceux d'Ida Berger pour compléter notre recherche sur l'environnement social des normaliennes. Nous avons pris en compte la composition de la famille, les origines géographiques et la scolarité.

Composition de la famille

En majorité les normaliennes de l'Aube sont issues de familles nombreuses 57,18% (P1), 57,77 (P2). Les familles de un ou deux enfants représentent 41,17% (P1), 40,55% (P2).

Si nous analysons plus précisément la composition des familles, nous remarquons que dans les premiers rangs, les familles sont constituées par deux ou trois enfants. La variation des taux est peu sensible sur les deux périodes envisagées et nous pouvons écrire que la population des normaliennes est pratiquement identique quant à la composition de leur famille. Nous notons une simple inversion de rang entre les familles de deux enfants et celles qui en comptent trois.

Les filles uniques occupent la troisième place pour les années 1955/1969 et totalisent 14,05% alors que dans la seconde période se sont les normaliennes issues d'une famille de quatre enfants qui détiennent ce rang.

Les élèves institutrices issues de familles de trois et quatre enfants sont légèrement plus nombreuses, 41,66%, dans les années 1970/1977 (40,18% dans les années 1955/1969). Celles qui sont filles uniques ou ont un frère ou une sœur se trouve au premier rang pour la première période avec 41,17% et au second pour la deuxième avec 40,55%. En dernière position se situent les normaliennes dont les familles sont très nombreuses (cinq enfants et plus) 16,99% (P1) et 16,11% (P2).

En définitive ce sont le plus souvent les filles issues de familles comportant au maximum trois enfants qui s'orientent vers la carrière d'institutrice.

Origine géographique

Les normaliennes sont en majorité des citadines 44,77% (P1), 43,9% (P2), ensuite elles viennent d'un milieu rural 34,65% (P1), 30,55% (P2) et en dernier elles sont issues de villes de &000 à 17000 habitants du département 20,58% (P1), 25,55% (P2).

Nous observons une légère diminution 4,1% des élèves provenant des villages de campagne pour la seconde période et une augmentation 4,97% des normaliennes provenant des petites bourgades pour ces mêmes années.

Tableau N°3 : Origine géographique

ORIGINE	1955 – 1969	1970 -1977
Ville de 55000 habitants	44,77%	43,9%
Villages de moins de 1000 Habitants	34,65%	30,55%
Ville de 1000 à 17000 Habitants	20,58%	25,55%

Origine scolaire

Nous avons relevé cinq types d'établissements :

Les cours complémentaires

Les collèges d'enseignement général C.E.G

Les collèges d'enseignement secondaire C.E.S

Le collège de jeunes filles de Troyes, transformé en C.E.S

Le lycée de jeunes filles de Troyes.

Pendant les années 1955/1969 les normaliennes viennent du lycée de jeunes filles 47%, puis du C.E.G 28%. La fréquentation d'un cours complémentaire ne représente que 17% (essentiellement en début de période), enfin les élèves provenant du collège de jeunes filles ou d'un C.E.S atteignent un taux de 8%.

Pour la seconde phase de l'étude de l'origine scolaire, nous nous apercevons qu'elles ont suivi en grande majorité leur scolarité dans un C.E.G 61% puis dans un lycée 18,5% ou dans un CES 20%. Les cours complémentaires ne sont plus représentatifs 0,5% (Ils ont été remplacés par les CEG¹⁵⁸).

¹⁵⁸ De 1955 à 1960 l'essentiel des normaliennes provient des cours complémentaires 36,08%. Ce taux chute très fortement dès les années soixante, cette structure ayant été remplacée par les collèges d'enseignement généraux mis en place par la réforme Berthoin de 1959. Un enseignement général court est dispensé dans ces établissements.

Tableau N°4 : Origine scolaire

	1955/1969	1970/1977
Lycée	47%	18,5%
CEG	28%	61%
Cours Complémentaire	17%	0,5%
Collège Jeunes filles/CES	8%	20%

Les diplômes

Pour les années 1955/1969 nous n'avons pu obtenir de renseignements concernant le type de baccalauréat, ni la mention obtenue, nous comptabilisons 40 non-réponses soit 41,23% sur 97 dossiers pour la nature du baccalauréat et aucune pour la mention. Nous avons ces indicateurs sur les dossiers à partir de 1960.

Afin d'établir la comparaison nous avons pris en compte deux périodes, la première de 1960 à 1969 et la seconde de 1970 à 1977.

Des années 1960 à 1969, les normaliennes passent un baccalauréat Sciences expérimentales (série la moins prestigieuse) 42,58%. Les sections philosophie et mathématiques élémentaires étant les moins représentées dans les écoles normales dans la mesure où ces filières nécessitaient une demande officielle spéciale et solidement justifiée par des résultats exceptionnels en classe de première. Les élèves étaient si peu nombreux dans ces sections que les classes de philosophie et de mathématiques élémentaires devaient souvent être mixtes et regroupaient garçons et filles provenant de plusieurs écoles normales de départements voisins. Pour la seconde période, la répartition se fait essentiellement entre les baccalauréats de type "A" (section littéraire) et "D" (section scientifique). Les normaliennes suivent leurs études secondaires dans les lycées, l'accès à la classe de philosophie est facilité. 47,22% d'élèves de l'école normale de l'Aube ont un baccalauréat littéraire à leur entrée en formation professionnelle, 41,11% un diplôme de type "D" et 6,11% de type "C". La filière économique "B" ne représente que 1,66%.

Tableau N° 5 : diplômes

1960 – 1969	1970 – 1977
Philosophie 19,61%	Philosophie /" A" 47,22%
Sciences expé. 42,58%	"D" 41,11%
Math.Elémentaires 4,78%	"C" 6,11%
	"B" 1,66%

La mention

Nous avons relevé la mention obtenue à l'examen afin de vérifier si les normaliennes sont en général de brillantes candidates ou non.

Toutes filières confondues nous constatons que les futures institutrices obtiennent leur diplôme en majorité avec la mention "Passable" 47,5% (P1) et 59,5% (P2). Celles qui réussissent avec la mention "Assez bien" représentent 13,5% (P1) et 35,5% (P2).

Nous expliquons la différence entre les deux périodes par le taux élevé de non-réponses pour P1 37%. Quant aux normaliennes qui acquièrent la mention "Bien" elles ne sont que 2% (P1) essentiellement dans la filière mathématiques élémentaires et 3% (P2) uniquement pour le baccalauréat philosophie.

Nous avons ensuite étudié la répartition par filière. Lorsque les normaliennes passent un baccalauréat philosophie, 2,87% ont la mention "Assez bien" (P1) et 17,77% (P2), 14,35% "Passable" (P1) et 26,66% (P2). Dans le cas du baccalauréat économique "B", les candidates reçoivent la mention "Bien" 0,55% ou "Assez bien" 1,11%.

La section mathématiques élémentaires ou "C" compte 4,30% de mentions "Passable" (P1), 6,33% (P2), et 2,77% "Assez bien" pour la seconde période. Enfin les élèves des sections sciences expérimentales ou "D" obtiennent une mention "Bien" pour 2,39% (P1) d'entre elles, "Assez bien" pour 10,04% (P1), 12,77% (P2) et une mention "Passable" pour 28,7% (P1) et 27,22% (P2).

Tableau N°6 : Mention toutes filières confondues

1960 – 1969	1970 – 1977
Passable 47,5%	Passable 59,5%
Assez bien 13,5%	Assez bien 35,5%
Bien 2%	Bien 3%
Non réponses 37%	Non réponses 2%

Nous constatons, à l'étude de cet indicateur que les élèves de l'école normale de l'Aube sont dans l'ensemble des candidates dont la réussite scolaire se situe dans la moyenne (mention passable et assez bien) à l'issue de l'épreuve du baccalauréat.

Conclusion

Les normaliennes issues de l'école normale de l'Aube sont en général issues de milieux modestes sur l'ensemble de la période étudiée. Le recrutement social varie peu. Les mères sont pour la moitié sans profession, les filles d'institutrices ou d'instituteurs sont peu nombreuses. Les résultats observés sur la population de l'école normale de l'Aube rejoignent les constatations de Patricia Legris qui mentionne un recrutement essentiellement populaire dans les années 1950. Intégrer l'institution après avoir suivi un cours complémentaire est signalé-t-elle la garantie d'une ascension sociale. Elle précise toutefois que les normaliennes sont souvent issues d'un milieu plus aisé et plus urbain que les normaliens. La gratuité de l'enseignement attire également les élèves issus des classes populaires et le recrutement s'effectue parmi les meilleurs éléments du circuit du Primaire. Les écoles normales sont des établissements efficaces pour la préparation du baccalauréat, l'encadrement par les professeurs se révélant efficace.

Dans la famille on compte de un à trois enfants. Elles sont originaires de la ville puis de la campagne.

Ces élèves ont suivi leurs études secondaires au lycée pour première période puis dans un CEG pour la seconde. Dans les années 1960/1969 elles sont engagées dans la filière sciences

expérimentales alors que pour les années 1970/1977 elles proviennent d'une filière littéraire philosophie.

Les promotions d'élèves institutrices que nous avons étudiées, issues du concours de fin de troisième ou de la classe de seconde, sont le produit d'une origine sociale modeste et d'un système scolaire leur offrant peu d'alternatives autre que le métier d'institutrice. Elles perçoivent leur entrée dans l'institution comme une promotion sociale et se sentent redevables envers elle, adhérant ainsi à son mode de fonctionnement.

2.3.3 Analyse des entrées et sorties des normaliennes de 1955 à 1977

Les entrées et sorties des élèves institutrices sont inscrites sur les registres matricules déposés à l'école normale de filles de l'Aube.

Nous avons comptabilisé le nombre de reues au concours d'entrée au niveau des classes de Troisième, Seconde et Première, et nous avons comparé les résultats avec le nombre d'élèves sorties à l'issue du cursus d'études normales.

En règle générale, presque toutes les admissions se soldent par une réussite au CFEN¹⁵⁹ (Certificat de fin d'études normales). Les quelques exclusions sont essentiellement dues à l'échec à l'examen du baccalauréat, souvent suivi d'une démission de l'élève-maîtresse.

De 1944 à 1969, nous enregistrons sur un total de 585 élèves, 499 sorties de futures institutrices, soit 85%, 42 exclusions 7,5% et. 44 élèves s'orientent vers d'autres formations soit 7,5%.

Pour la seconde période de 1969 à 1977, nous notons 221 entrées et 205 sorties, soit 93% et 10 exclusions, 4,5% de l'ensemble, ainsi que 6 départs vers les centres PEGC soit 2,5%.

En majorité les normaliennes qui réussissent le concours d'admission sont assurées de terminer leurs études normales et de devenir institutrices.

Nous avons également relevé le nombre de celles qui s'engagent dans la poursuite d'études visant l'enseignement dans les CEG, les Cours Complémentaires, la préparation de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay ou celle du professorat d'éducation physique ou de celui de travaux manuels.

De 1944 à 1969, 44 élèves s'orientent vers une autre formation, 7,5% dont 24 (4%) qui choisissent l'enseignement dans un CEG et 11 (2%) qui se dirigent vers les Cours

¹⁵⁹ CFEN Certificat Fin d'Etudes Normales

Complémentaires. cinq normaliennes (1%) préparent Fontenay et trois (0,5%) le professorat d'éducation physique.

De 1970 à 1977, seules six futures institutrices (2,5%) rejoignent un centre P.E.G.C.

A l'école normale de filles de L'Aube un petit nombre de normaliennes choisit un autre secteur d'enseignement que celui du primaire, il est à noter que ce nombre est plus important pour la période de 1944 à 1969, la diversité des formations menant à des carrières autres que celle d'institutrice étant plus large.

Au début des années soixante, d'après l'étude de F. Charles, les meilleurs normaliens ont la possibilité d'obtenir des congés d'études afin de tenter les IPES ou de continuer à l'université, conséquence de l'explosion scolaire que vivent les collègues qui se voient contraints de recruter rapidement un grand nombre de professeurs certifiés¹⁶⁰. Une partie des enseignants sera recruté dans les écoles normales.

Entre 1955 et 1973, parmi l'ensemble des élèves institutrices de l'Aube, (16,5%) qui ne sont pas devenues institutrices, 2,5% ont démissionné, 6% ont été expulsées de l'école normale, 74% sont devenues PEGC et 17% ont obtenu les IPES.

Nous avons réalisé un calcul semblable à celui de F. Charles pour l'école normale de filles de l'Aube

Nous avons relevé le nombre d'entrées (471) pour la période de 1955 à 1973.

Le taux de normaliennes qui sortent de l'institution s'élève à 15%, 1% a démissionné, 6% sont exclues (échec au baccalauréat) et 8% se destinent à l'enseignement secondaire. La majorité, 85% sortira institutrice de l'école normale.

Si nous considérons le nombre de normaliennes qui s'orientent vers un enseignement autre que le primaire (41 élèves), 71% seront professeurs dans un CEG, 7% deviendront professeur d'éducation physique (préparation du CREPS), 20% se prépareront à enseigner dans un Cours Complémentaire, et 2% enseigneront les travaux manuels.

¹⁶⁰ Entre 1960 et 1970, le corps des professeurs certifiés a été multiplié par 2,3 et celui des agrégés par 1,5 au moment de la création du corps des P.E.G.C en 1969. Ces derniers sont au nombre de 37358 et les certifiés 49017.

Tableau N°7 : Entrées et sorties des normaliennes de 1944 à 1977

	1944/1969	1970/1977	1944/1977
Entrées	585	221	806
Sorties	499/85%	205/93%	704/87,5%
Exclusions	42/7,5%	10/4,5%	52/6,5%
Fontenay	5/1%		5/0,5%
CEG/PEGC	24/4%	6/2,5%	30/3,5%
Cours Complémentaires	11/2%		11/1,5%
CREPS	3/0,5%		3/0,5%

CHAPITRE IV ANALYSE DES RAPPORTS DE STAGE DES NORMALIENNES DE L'ÉCOLE NORMALE DE L'AUBE

1 Analyse quantitative des rapports de stage

Introduction

L'analyse quantitative du corpus nous permet de cerner la formation professionnelle des élèves institutrices dans ses aspects pratiques.

Comment sont organisés les stages en tutelle ? Ou en situation. Quelle est la répartition du personnel enseignant dans les écoles annexes et d'application ?

Nous en avons aussi mesuré l'évolution au niveau du recrutement et de la répartition des classes.

Nous avons également pu percevoir, quels champs disciplinaires, les normaliennes choisissent pour préparer la leçon proposée aux professeurs d'école normale lors des visites.

1.1 Méthodologie

Les rapports de stage

Nous disposons de séries continues ces documents font partie du dossier de chaque élève et nous avons pu ainsi analyser 468 rapports de normaliennes et 20 de normaliens. Il nous a semblé pertinent d'étudier également les rapports de stage des normaliens dans le but de comparer les évaluations. Toutefois le nombre restreint de rapports s'explique par la difficulté que nous avons rencontrée pour rassembler ces documents. Il existe peu de dossiers issus de l'école normale de garçons dans lesquels étaient conservé des rapports de stage pédagogique.

Nous avons été confrontées au problème de la diversité de ces documents. Ils représentent l'outil d'évaluation des normaliennes lors des stages pédagogiques et sont fournis par l'institution. Ils se répartissent en deux catégories distinctes, dans leur intitulé, dans leur rôle.

Les uns, les rapports de stages pédagogiques sont remplis par les maîtres d'application et relatent la prestation de la normalienne sur la totalité de ses interventions en classe.

Les autres, constituent des rapports d'inspections, faites par un professeur d'école normale qui évalue l'élève dans une discipline précise lors d'une leçon. Nous avons relevé deux types de documents.

Dans la première période de l'étude que nous avons située de 1955 à 1969, les imprimés ne changent pas. Les formateurs remplissent les rubriques proposées en respectant les intitulés. Les normaliennes sont notées.

Pour la période de 1969 à 1971, nous sommes en présence de documents divers. Les rapports des maîtres d'application sont les plus disparates. Certains sont sur papier libre, sans structuration, d'autres suivent un plan établi par le formateur.

Les rapports des professeurs sont rédigés sur un imprimé fourni par l'école normale ou sur papier libre. A partir de l'année 1971, nous trouvons deux types de documents d'évaluation remplis par les professeurs.

- Les rapports de visites effectués lors des stages en tutelle qui se présentent, ou sur l'imprimé fourni ou sur papier libre.
- Les rapports de visites effectués lors des stages en situation où deux formes de documents, fournis par l'école normale, sont utilisées :
 - le bulletin d'inspection du stagiaire
 - le rapport de stage en situation.

Les maîtres d'application remplissent un document remis par l'institution lors des stages en tutelle ou évaluent sur papier libre.

Evolution des imprimés fournis par l'institution

De 1955 à 1969, les formateurs (professeurs et maîtres d'application) chargés d'évaluer les stages pédagogiques utilisent l'imprimé fourni par l'école normale et remplissent les différentes rubriques en respectant les différents intitulés (Assiduité, exactitude, appréciation sur l'institutrice, sur la préparation de la classe, sur l'enseignement, sur le travail obtenu des élèves, sur la discipline, sur l'intérêt témoigné sur tout ce qui a trait à la profession, jugement sur la stagiaire sur la tenue, l'humeur, le caractère, les aptitudes et inaptitudes spéciales, l'amour des enfants, l'autorité, l'aptitude à organiser et à diriger la classe et sur la conscience professionnelle.

Pour la même période les imprimés fournis par l'école normale de garçons sont très différents. Jusqu'en 1966 les rubriques sont plus orientées vers l'aspect professionnel du stage, On retrouve également, comme pour les normaliennes « tenue et présentation » (mais sans précision), autorité sur les élèves, et résultats obtenus.

Les formateurs doivent évaluer les progrès des normaliens, rubrique qui n'apparaît pas dans les imprimés de l'ENF.

De 1969 à 1971, ce type de document n'est pratiquement plus employé. Les réformes survenues dans l'organisation de la formation professionnelle se répercutent dans l'évaluation des stages. Les anciens critères d'évaluation permettant de juger les compétences des

normaliennes dans la pratique de leur futur métier semblent abandonnés. Les instituteurs chargés de la formation pratique des normaliennes rédigent leurs rapports sur papier libre, le plus souvent sans structurer leurs propos et parfois en reprenant les anciennes rubriques.

Les professeurs notent leurs remarques sur un imprimé fourni par l'établissement.

A partir de 1972, un nouveau document est fourni aux maîtres formateurs leur indiquant où mettre l'accent lors de leurs observations de la stagiaire en situation. Toutefois, les indications restent très générales.

"Le maître d'application appréciera, librement sur la présente feuille, le comportement de l'élève-maître pendant le stage en s'attachant, plus particulièrement, à indiquer dans quelle mesure il s'est intéressé aux situations dans lesquelles il s'est trouvé placé et aux activités auxquelles il s'est trouvé associé directement ou indirectement".

Le verso est réservé à l'appréciation finale qui se résume à une formule et un classement dans une échelle de valeur allant du très satisfaisant à l'insuffisant.

Nous notons une nouvelle évolution des imprimés remis aux maîtres d'application en 1974.

Le recto est toujours laissé libre (certains le structurent d'autres non), les modifications se situent dans l'appréciation générale. L'apparition d'une nouvelle rubrique, où nous retrouvons pratiquement tous les indicateurs que contenaient les imprimés de 1955 à 1969 :

"Tenue, Assiduité, Préparation de la classe, constitution des documents personnels, recherches particulières, vocation pédagogique, aptitude psychologique, manière de comprendre les enfants, résultats obtenus dans les diverses disciplines, faiblesses constatées, qualités particulières, action éducative générale, intelligence générale, aptitudes spéciales."

L'évolution de ces imprimés nous permet de mettre en évidence les modifications apportées dans l'évaluation des stages pédagogiques.

Nous avons utilisé les différentes rubriques figurant sur les imprimés institutionnels puis nous avons ensuite relevé les critères d'évaluation utilisés par les formateurs que nous avons regroupés par champs : appréciations sur la personnalité, qualités d'enseignante, procédés pédagogiques, qualité de la préparation, conscience professionnelle, résultats obtenus, relations avec les élèves, curiosité envers le métier, moyens employés pour obtenir la discipline, implication dans la classe, ambiance de travail.

Dans chaque rubrique nous avons comptabilisé le nombre d'apparition des critères par champs afin de déterminer leur importance dans l'évaluation de la formation professionnelle des normaliennes.

L'étude de chaque rubrique permet de mieux cerner quel enseignant professionnel devait sortir de l'école normale.

1.2. Etude quantitative

Classement des rapports de stage

En règle générale, chaque dossier d'élève comprend en moyenne trois rapports de stage de maître d'application et un nombre variable de rapports de visite de professeur (2 à 6). Chaque dossier a été numéroté. Nous avons classé les rapports de maître formateur par ordre chronologique en fonction de la date où le stage a été effectué.

Nous avons mis en correspondance les rapports de visite des professeurs avec la discipline enseignée.

Nous avons ensuite relevé : le niveau de classe dans le quel le stage s'effectuait, la répartition des instituteurs et des professeurs en fonction du sexe, du niveau de classe ou de la discipline enseignée,

Nombres de rapports de stage tutelle

Sur l'ensemble de la période, nous avons retrouvé 1257 rapports dont 468 (37,23 %) rédigés par les instituteurs des classes annexes et d'application et 789 (62,76 %) par les professeurs des différentes disciplines enseignées à l'école normale, lors des visites qu'ils effectuent pendant le stage en tutelle. La différence s'explique par le fait que les stagiaires reçoivent plusieurs visites lors de leur stage.

Lorsque nous différencions les hommes et les femmes, assurant la formation professionnelle, nous remarquons qu'en général les normaliennes sont évaluées le plus souvent par le personnel féminin des écoles normales de fille. 25,22 % des compte-rendus de visite sont rédigés par des hommes et 74,77 % par des femmes parmi les professeurs.

Cette proportion est sensiblement identique pour les rapports rédigés par les instituteurs des classes annexes et d'application, 24,78 % d'instituteurs et 75,21 % d'institutrices.

Nous avons ensuite comparé les deux périodes. Nous observons une hausse du taux des rapports écrits par les professeurs masculins, de 14,14 % on passe à 16 %. Elle est plus importante encore dans la catégorie des maîtres d'application, de 12,4 % on atteint 40 % pour les années 1969/1977.

De même, nous notons une baisse dans le pourcentage de rapports établis par des femmes 27,59 % pour les institutrices et 18,02% pour les professeurs.

Tableau N°8 : Nombre de rapports de stage rédigés par les professeurs par sexe

	55/57	56/58	60/62	69/71	72/74	73/75	75/77
Hommes	13	11	19	54	61	21	20
Femmes	75	85	101	34	92	112	91

De 1969 à 1971 nous remarquons une baisse des rapports de visite rédigés par des femmes professeurs et une hausse de ceux rédigés par des hommes que nous n'expliquons pas.. Nous n'avons pas recherché les listes de professeurs nommés à l'école normale de filles de l'Aube. Ces données nous auraient peut-être permis d'expliquer cette différence en constatant des départs. Une autre hypothèse serait celle de cours donnés par les enseignants de l'école normale de garçons dans le cadre d'une certaine « mixité » des cours.

Tableau N°9 : Rapports de stage rédigés par les maîtres d'application

	55/57	56/58	60/62	69/71	72/74	73/75	75/77
Hommes	5	13	14	12	21	31	20
Femmes	46	104	76	28	20	34	44

Répartition des classes d'application,

(Tableau en annexe)

Nous avons établi une distinction entre les classes maternelles (regroupant petite, moyenne et grande section), les petites classes (allant du CP au CE2) les grandes classes (du CM1 au cours de fin d'études) et les classes uniques et de plein air. Nous observons un nombre croissant d'enseignants exerçant dans les écoles annexes et d'application où les normaliennes sont envoyées. 16 classes reçoivent des stagiaires en 1956-1957 - et 81 en 1975-1977.

Les élèves-maîtresses jusqu'en 1969 sont essentiellement envoyées dans des classes où exercent des femmes 80,76 % pour 19,23 % de classes tenues par des instituteurs qui se répartissent entre la classe unique, la classe de plein air, le CM et le cours de fin d'études et le cours préparatoire.

Les postes dans les classes de maternelles sont toujours occupés par des femmes ; leur nombre est stable jusqu'en 1972 et double à partir de 1973.

Nous remarquons également une progression des instituteurs à partir des années 1969 - 1971. En 1955/1957, ils représentaient ¼ du personnel et dès 1973, la moitié des classes d'application recevant les normaliennes est occupée par un homme. Ce fait s'explique par la mixité des écoles élémentaires.

Répartition des maîtres formateurs par niveau de classe

Tableau N°10 : Répartition des maîtres d'application sur les deux périodes

	Maîtres Application	MATERNELLE	CP -CE	CM -FE	Classe unique	Plein air
55/62	52	11 21%	11 21%	16 31%	11 21%	3 6%
69/77	102	19 19%	53 52%	25 25%	3 3%	1 1%

Lorsque des classes d'application sont créées, elles le sont souvent dans les petites classes (CP-CE2), leur nombre est relativement faible en 1955/1957 (deux classes). Des moins représentées avec la classe de plein air, elles deviennent les plus nombreuses en 1975/1977, les stages en classe de C.P étant devenus pratiquement obligatoires dans le plan de formation. Les classes uniques qui constituaient ¼ des classes d'application jusqu'en 1958 sont en nombre restreint depuis 1960 (une ou deux classes).

Tableau N°11 : Répartition des maîtres d'application par classe et par sexe

	Maternelle		Petites classes CP-CE		Grandes classes CM-FE		Classe unique / Plein air	
	H	F	H	F	H	F	H	F
1955 –1962	0	11	3 30%	7 70%	3 17,5%	14 82,5%	4 28,5%	10 71,5%
1969 – 1977	0	19	23 43%	30 57%	16 64%	9 36%	3 75%	1 25%
Total	0	30	26	37	19	23	7	11

Tableau N°12 : Répartition des maîtres d'application par sexe

1955 -1977	Hommes		Femmes	
	Maternelle		0	30
Petites classes CP/CE	26	50%	37	36,6%
Grandes classes CM/FE	19	36,5%	23	22,8%
Classe unique Classe de plein air	7	13,5%	11	10,9%
Total	52	100%	101	100%

La moitié des hommes choisit d'exercer dans des petites classes 50 %, puis dans une grande classe 36,5 % et dans une classe unique ou de plein air, 13,5%.

Le nombre des classes de cours moyen et de fin d'études est relativement constant.

Toutes les classes de maternelle sont tenues par des femmes. Sur l'ensemble des formatrices 29,7% enseignent en maternelle, 36,6% enseignent dans des petites classes, 22,8% dans des classes de CM ou de F.E et 10,9% dans une classe unique ou de plein air.

Classes dans lesquelles sont effectués les stages

Pour réaliser cette analyse nous nous sommes appuyés sur les rapports de stage dont nous disposons dans les dossiers. Nous avons constaté, en comparant les rapports de stage des maîtres d'application et les rapports de visite des professeurs, que certains documents n'existaient plus. Nous avons donc prélevé les informations dans les deux sources.

Nous avons différencié les stages tutelés et les stages en situation où les stagiaires avaient la responsabilité totale de la classe.

Cette forme apparaît à partir de 1971. Nous n'avons pas retrouvé tous les rapports de stage en situation, certains dossiers en sont dépourvus.

Analyse des rapports sur l'ensemble de la période

Dans une première phase, nous avons comptabilisé le nombre de stage en nous référant aux classes dans lesquelles les normaliennes se rendaient.

Puis nous avons regroupé les classes de maternelle (petite section, moyenne section, grande section).

Nous avons ensuite effectué un dernier regroupement en différenciant les petites classes (de la maternelle au CE1) des grandes classes (du CM1 à la classe de fin d'études).

Nous avons laissé, à part, la classe unique et la classe de plein air.

Sur l'ensemble de la période nous dénombrons 592 stages, 266 de 1955 à 1962 et 326 de 1969 à 1977. 364 sont organisés dans des classes maternelles et des petites classes soit 61,48 %, 147 dans les grandes classes (24,83%), 65 en classe unique (10,97 %) et 16 en classe de plein air 2,7 %.

Les classes de maternelle comptent 102 stages, 17,22% et les petites classes 262, 44,25%.

Les normaliennes ont tendance à effectuer leurs stages dans les classes où les élèves débudent leurs apprentissages, notamment celui de la lecture.

Comparaison entre les deux périodes

Nous observons une diminution du nombre de stages organisés en classe de maternelle pour les années 1969/1977. De 1955 à 1962, les stages en maternelle représentaient 20,67%, de 1969 à 1977 ils passent à 14,41%, bien que pour cette période le nombre des formateurs en maternelle ait augmenté.

De 1965 à 1977, la totalité des stages en maternelle n'est que de 14,41 %. Les normaliennes ne se rendent plus dans les classes de petites sections, (les classes d'application correspondantes n'existent peut-être plus, mutation des instituteurs, changement de niveau...) les stages se déroulent essentiellement en grande section (13,6 %).

Nous notons une augmentation des stages se déroulant dans les petites classes (du CP au CE2) de 1955 à 1962 on en compte 75, 28,12 % et de 1969 à 1977, 187 soit 57,36 % dont 41,17 % au CP et 42,24 % dans un cours élémentaire.

Les autres stages se répartissent dans des cours doubles, 16,57% (SE/CP, CP/CE).

De 1955 à 1962, seuls quatre maîtres de CP accueillent les normaliennes, alors que de 1969 à 1977 nous en dénombrons 21.

C'est également dans ce niveau de classe que nous constatons le plus grand nombre de stage en situation 28,12 % (sur l'ensemble des documents dont nous disposons).

Les stages dans les grandes classes (CM-FE) sont en légère diminution pour la seconde période, certainement due à la disparition progressive de la classe de fin d'étude 29,32 % de 1955 à 1962 et 21,16 % de 1969 à 1977.

Dans les grandes classes, les stages se situent essentiellement en CM2/FE pour la période de 1955/1962, 52,56% et en CM1/CM2, 26,92%.

Pour les années 1969/1977, les stagiaires se rendent pour 37,28% dans un CM1/CM2, 25,42% dans un CM1 et 22,03% dans un CM2. La classe de fin d'études ne représente plus que 6,77%, en début de période.

La classe unique, très représentative au début de période (jusqu'en 1960, elle semble un passage obligé pour les normaliennes), voit le pourcentage de ses stages diminuer considérablement de 1969 à 1977, 5,52 % pour 17,43 % 1955 à 1962. Cette situation s'explique par les mutations des maîtres d'application au nombre de cinq, jusqu'en 1960. Un seul exerce encore sa profession en milieu rural à partir de 1960, limitant ainsi le potentiel d'accueil de normaliennes en stage.

Réalité du terrain et instructions officielles

Dans les I.O du 2 octobre 1946, nous avons relevé les directives concernant l'organisation des stages. Il est clairement stipulé que :

" Chaque stagiaire devra avoir participé à la vie d'un cours préparatoire, pour les élèves maîtresses d'une école maternelle, d'une classe de fin d'études et d'une classe à tous les cours". Nous avons comparé le nombre de dossiers (nombre de normaliennes par promotion) à celui des stages effectués dans les classes d'application (en prenant en compte que certains rapports ont disparu).

Nous avons dressé un tableau comparatif et calculé le pourcentage de normaliennes CP/PA et CP/CE se conformant aux I.O.

Nous avons regroupé CP/CE lorsque ces classes étaient à cours double, de même que CM/FE et le CM/FE de la classe de plein air. (Voir tableau 14)

Tableau N°13 : classes dans lesquelles sont effectués les stages

Tableau 11	55/57	56/58	60/62	69/71		72/74		73/75		75/77	
				Tutelle	Situation	Tutelle	Situation	Tutelle	Situation	Tutelle	Situation
Mat.Ps	4	9									
Mat.Ms	3	9	11	1	1					2	
Mat.Gs	4	9	6	7		2		17	1	16	
CP	2	18	6	9		16	2	17	5	16	2
SE/CP				3	3	3	3			1	1
CP/CE1/CE2	2	3	9	2	1	5		8	1		
CE1/CE2	3	16	16	18	4	13	2	14	4	20	4
CE2/CM1	1		7	1	1	2	1		2	2	
CM1/CM2	4	8	9	12	1	10	2	12	1	16	2
CM1/CM2/FE	2	5									
CM2/FE	5	18	18	2				2			
CL.U	19	22	6	3	3	8		2		1	1
P.A	2	7	2			2		3			
DOSSIERS	19	27	30	16		15		16		18	
RAPPORTS	51	124	90	58	16	61	10	79	14	74	10

Tableau N°14 : Répartition des stages des normaliennes par type de classe

	1955 - 1962		1969 - 1977		1955 - 1977	
Maternelle	55	20,5%	47	14,5%	102	17%
Petites classes C.P /C.E	75	28%	187	57,5%	262	44%
TOTAL Maternelle Petites classes	130	48,5%	234	72%	364	61%
Grandes classes CM/FE	78	29,5%	59	21%	147	25%
Classe unique	47	17,5%	18	5,5%	65	11%
Plein air	11	4,5%	5	1,5%	16	3
TOTAL	266	100%	326	100%	592	100%

Tableau N°15 Répartition par niveau de classe	1955-1962		1969-1977			1955-1977		
	Tutelle		Tutelle	Situation	Total stages	Tutelle	Situation	Total stages
P.S	13 23,63%	4,88%				13		13 2,19%
M.S	23 41,81%	8,64%	3 6,66%	1	4 8,41%	26	1	27 4,56%
G.S	19 34,54%	7,14%	42 93,33%	1	43 91,48%	61	1	62 10,47%
<i>Total maternelle</i>	55		45	2	47	100	2	102

Tableau N°16 Répartition par niveau de classe	1955-1962		1969-1977			1955-1977		
	Tutelle		Tutelle	Situation	Total stages	Tutelle	Situation	Total stages
C.P	26 34,66%	9,77%	68 43,87%	9 28,12%	77 41,17%	94	9	103 17,39%
SE/CP			7 4,51%	7 21,87%	14 7,48%	7	7	14 2,36%
CP/CE1-2	9 12%	3,38%	15 9,67%	2 6,25%	17 9,09%	24	2	26 4,39%
CP/CE1	5 6,66%	1,87%				5		5 0,84%
CE1/CE2	14 18,66%	5,26%	27 17,41%	5 15,62%	32 17,11%	41	5	46 7,77%
CE1	10 13,33%	3,75%	18 11,61%	3 9,37%	21 11,22%	28	3	31 5,23%
CE2	11 14,66%	4,13%	20 12,9%	6 18,75%	26 13,9%	31	6	37 6,25%
<i>Total classes petites</i>	75		155	32	187	230	32	262

Tableau N°17	1955-1962		1969-1977			1955-1977		
Répartition par niveau de classe	Tutelle		Tutelle	Situation	Total stages	Tutelle	Situation	Total stages
CE2/CM1	8 10,25%	3%	5 37,28%	4 40%	9 13,04%	13	4	17 2,87%
CM1/CM2	21 26,92%	7,89%	22 37,28%	5 50%	27 39,13%	43	5	48 8,1%
CM1-2/FE	7 8,97%	2,63%				7		7 1,18%
CM1			15 25,42%	1 10%	16 23,18%	15	1	16 2,7%
CM2	1 1,28%	0,37%	13 22,03%		13 18,84%	14		14 2,36%
CM2/FE	41 52,56%	15,41%	4 6,77%		4 5,79%	45		45 7,6%
Total grandes classes	78		59	10	69	137	10	147
CL Unique	47	17,66%	14	4	18 5,52%	61	4	65 10,97%
Plein air	11	4,13%	5		5	16		16 2,7%
TOTAL	266	99,91%	278	48	326	544	48	592

	55-57		56-58		60-62		69-71		72-74		74-75		75-77	
Maternelle	11	57,89%	27	100%	17	56,66%	8	50%	2	13,33%	17	100%	18	100%
CP	4	21,05%	23	85,18%	17	56,66%	14	87,5%	24	100%	17	100%	17	84,44%
CE							18	100%	8	53,33%	14	87,15%	20	100%
CM							14	87,5%	10	66,66%	14	87,15%	16	88,88%
CM/FE	9	47,36%	27	100%	18	60%	2	12,5%			2	12,5%		
CL Unique	19	100%	22	81,48%	6	20%	3	18,75%	8	53,53%	2	12,5%	1	5,55%
DOSSIERS	19		27		30		16		15		16		18	

(Lorsque le nombre de rapports dans un type de classe est plus élevé que le nombre de dossiers, cela signifie que les normaliennes ont effectué un stage dans la classe citée et un autre dans un cours à plusieurs niveaux sans plus de précisions).

Nous nous apercevons que les futures institutrices n'effectuent pas toutes le stage en maternelle sauf pour les années 1956/1958, que la classe unique, si elle reçoit 100 % de normaliennes en 1955/1957 et 81,48 % de 56 à 58, n'en accueille plus que 20 % en 1960/1962.

De même, le cours préparatoire, stage obligatoire prévu dans les instructions ne reçoit que 21,05 % des élèves maîtresses en 55/57, 85,18 % en 56/58 et 56,66 % de 60 à 62. Nous constatons un décalage entre les directives prévues dans les I.O de 1946 concernant l'organisation des stages pédagogiques et la réalité du terrain à l'école normale de filles de l'Aube.

Pour la seconde période de notre étude, nous nous appuyons sur les circulaires du 18 octobre 1968 et du 6 juin 1969 relatives à l'organisation de la formation professionnelle des élèves-maîtres précisant que des stages d'observation seront organisés dans chacun des trois niveaux de l'école élémentaire (CP/CE/CM) et à l'école maternelle, (circulaire du 9 juin 1969).

Les normaliennes ne sont plus tenues de se rendre dans une classe à plusieurs niveaux. Un nombre restreint d'entre elles retient la classe unique comme lieu de formation. Seule la promotion 72-74 fait exception avec 53,33 % de fréquentation de ce cours. Elles se rendent presque toutes dans un cours préparatoire, le taux le moins important est de 87,5 % en 69-71. Le stage en cours élémentaire est effectué par toutes les normaliennes. Certaines choisissant ce niveau pour deux stages (un en CE et un autre en CE2).

Le nombre d'élèves-maîtresses optant pour un stage en Cours Moyen oscille de 87,8 % (75-77) à 66,66 %, en 72-74 taux le moins important.

L'école maternelle accueille la totalité des normaliennes de 1973 à 1977. Le nombre d'élèves est plus réduit pour les années 1962 à 1974, mais nous pensons que nous n'avons pas eu en notre possession l'ensemble des rapports, certains dossiers restant peu fournis et nous n'avons aucune autre source pour récolter les renseignements indispensables à cette analyse.

Nous supposons donc que les futures institutrices ont été plus nombreuses que nos chiffres ne l'indiquent, à se rendre à l'école maternelle.

Répartition des visites des professeurs par discipline

Tableau en annexe

Nous avons relevé le nombre de visites réalisées par les professeurs de l'école normale de filles afin de mettre en évidence les leçons les plus observées. Nous avons également fait apparaître la correspondance entre la discipline enseignée et la nature de la leçon entendue pour évaluer la stratégie mise en œuvre par les normaliennes.

Préparent-elles un cours en fonction du professeur et de sa discipline ou en fonction de leurs aptitudes spécifiques sachant qu'à chaque rapport de visite correspond une note ou une appréciation?

Nous n'avons pas trouvé de directives particulières concernant la nature des leçons lors des inspections des professeurs toutefois nous sommes peut-être en présence d'une règle implicite, les enseignants de l'école normale influant peut-être sur le choix des élèves-maîtresses lors de leurs cours à l'école.

Analyse générale des visites par discipline

Répartition des visites par champ disciplinaire

Nous avons regroupé toutes les matières faisant partie d'un même champ disciplinaire.

Français : Orthographe, Grammaire, Conjugaison, Langage, Elocution, Poésie, Lecture, Vocabulaire, Expression Ecrite, Ecriture, Etude de textes

Mathématiques

Disciplines d'Eveil : Sciences, Histoire, Géographie, Education civique, Leçon de choses et leçon d'observation

Morale

Disciplines Artistiques : Musique et dessin

Education physique

Travail Manuel et Cuisine

Analyse générale

(Tableau 16)

Nous avons pu constater, que sur l'ensemble de l'étude, ce sont les leçons de français qui se révèlent les plus observées par les professeurs, 29,97 % viennent ensuite les disciplines d'éveil 26,57, % les mathématiques pour 17,63 %, et l'éducation physique 14,73 %. Les disciplines à dominante artistique ne représentent que 7,05 % des leçons préparées par les normaliennes

lors d'une visite, de même que les leçons de morale 2,01 % ou de travail manuel/cuisine 1,76 % peu représentatives.

Si nous comparons les deux périodes, nous nous apercevons que les leçons de français occupent toujours les premières places avec 35,59 % (1955/1962) et 26,35 % (1969/1977), celles d'éveil viennent ensuite, 25,24 % (P1), 27,42 % (P2).

Les mathématiques progressent de presque la moitié pour la seconde période 21,44 % (P2) et 11,65 % (P1).

Les leçons de disciplines artistiques, très peu choisies par les élèves-maîtresses de 1955 à 1962, 1,61 %, voient leur taux s'accroître considérablement de 1969 à 1977, 10,51 % (ceci étant peut-être dû au développement des activités d'éveil mises en œuvre dans les programmes de l'école élémentaire).

Nous notons également que les cours de morale représentent 5,17 % des leçons entendues et 2,58 % pour les travaux manuels lors de la première période.

Tableau N°18 : Nombre de visites par champ disciplinaire

Visites par champ disciplinaire	1955/1977		1955/1962		1969/1977	
	FRANÇAIS	238	29,97%	110	35,59%	128
MATHEMATIQUES	140	17,63%	36	11,65%	104	21,34%
DISCIPLINES D'VEUIL	211	26,57%	76	25,59%	133	27,36%
MORALE	16	2,01%	16	5,17%		
TRAVAIL MANUEL CUISINE	14	1,76%	8	2,58%	6	1,23%
DISCIPLINES ARTISTIQUES	56	7,05%	5	1,61	51	10,49%
EDUCATION PHYSIQUE	117	14,73%	53	17,15%	64	13,16%
ESSAI	2	0,25%	2	0,64%		
TOTAL	794	99,97%	309	99,98%	486	99,96%

Analyse par champ disciplinaire

(Tableaux en annexe)

Français

Si nous analysons nos données par champ disciplinaire, il apparaît que dans le domaine du français, sur l'ensemble des années de 55 à 77, le plus grand nombre de leçons se situe en lecture 37,81 % (des leçons de français) dans une classe de CP en majorité 54,44 %, 10 % dans un CP/CE et 12,22 % en maternelle.

Si nous comparons nos deux périodes, nous notons que le nombre de leçons de lecture a doublé 27,21 % (P1) et 46,87 % (P2). L'accent étant mis sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, (les stages en classe de CP sont plus nombreux également pour cette période 31,01 % ainsi que le nombre de maîtres d'application).

Suivent celles de grammaire 12,18 % dispensées généralement dans les grandes classes (44,82 % CM, 17,24 % FE, 10,34 % CE/CM) ou dans un cours élémentaire pour 20,58 %. Ces leçons font moins souvent l'objet d'une évaluation pour (P2) 9,37 % (P1 15,45 %).

L'expression écrite (rédaction) ne représente que 10,5 % et elle est réservée aux classes de CM et de F.E 64 %, 8 % dans un CE/CM et 16 % dans un cours élémentaire quelque soit la période.

Les disciplines d'éveil

51,42 % des leçons sont occupées par les sciences dont 45,37 % réalisées dans les classes de CM. FE et de CE/CM, 39,81 % dans celles de CP/SE ou CE. La classe unique représentant 10,18 % de cette discipline.

L'histoire totalise 26,54 % dont 55,35 % dans les grandes classes et 32,14 % au CE.

La géographie représente 20 % de l'ensemble des visites en éveil dont 54,75 % dans les classes de CM et FE et 38,09 % dans les petites classes CP /CE.

L'éducation civique avec 1,42 % des visites n'est pas représentative. Les leçons se situent ou au CM ou dans un cours de fin d'études.

Nous observons une légère augmentation des évaluations de ces disciplines pour les années 1969 - 1977.

Les disciplines artistiques

La musique est plus souvent choisie par les normaliennes que le dessin. Nous décelons toutefois une progression de ces deux disciplines dans la seconde période de l'étude.

Les visites en musique passent de 1,29 % à 8,04 % (P2) et de 0,32 % à 2,47 % pour le dessin. 65,11 % des leçons de musique sont données dans des petites classes, dont 84,88 % en CP, 11,62 % en maternelle et seulement 16,27 % dans des grandes classes.

Si nous analysons le type de classe et la discipline que les professeurs évaluent, nous constatons que certaines matières semblent être réservées aux petites classes, telles l'élocution en maternelle, 53,33 % et 40 % dans les classes du CP au CE, le langage 85 % en maternelle et 10 % du CP au CE. 78,57 % des cours de poésie sont l'apanage des petites classes. Les leçons axées sur des apprentissages fondamentaux se retrouvent dans les petites classes essentiellement au niveau de la lecture, 80 % dans les petites classes, la conjugaison se situe essentiellement au CE 87,5 % et (25 % pour les grandes classes).

De même que les disciplines artistiques sont souvent enseignées aux jeunes élèves 29,07 % du dessin en classe de maternelle et 46,15 % du CP au CE, 65,11 % des leçons de musique se passent du CP au CE et 11,62 % en maternelle.

Les grandes classes sont souvent le lieu de leçons de grammaire 75,80 %, d'expression écrite 72 %, d'histoire 55,35 % ou de géographie 54,76 %. La classe unique semble indiquée pour les séances de sciences 10,18 % ou de morale 18,75 %.

Correspondance entre la discipline enseignée et la discipline évaluée lors de la visite

A la lecture du tableau nous constatons qu'en règle générale les normaliennes présentent une leçon dans la discipline du professeur. Nous ignorons s'il s'agit d'une recommandation ou d'un choix de l'élève-maîtresse dans le but de profiter de l'expertise du professeur. Toutefois parfois c'est une leçon sans lien avec la discipline qui est évaluée. Il peut s'agir de la contrainte de suivre l'emploi du temps de la classe de stage ou d'une stratégie pour éviter une évaluation trop spécialisée du professeur de la discipline concernée.

Tableau N°19	Sciences	Maths	Français	Hist/Géo	Leçon de choses	Arts plastiques	T.Manuel cuisine	Musique	Sport	Langage	Poésie	Lecture	Grammaire	Franç.+Poé +Lect +Gram +Lang	Morale	Instruction civique
Sciences	69 95,83 %	7 9,45%														
Maths	1 1,38%	58 78,37%	12 11,76%	4 5,97%	1		1 16,66%	2 20%		6 19,35%		1 4,54%	2 22,22%	21 12,2%	5 33,33%	
Français		1 1,35%	73 71,56%							12 38,7%	2 25%	14 63,63%	5 55,55%	106 61,62%	1 6,66%	
Hist/Géo		1 1,35%	1 0,98%	62 92,53%						4 12,9%	1 12,5%	2 9,09%	1 11,11%	9 5,23%		
Philosophie	2 2,77%	7 9,45%	9 8,82%	1 1,49%		1 20%			1 1,2%	9 29,03%	5 62,5%	5 22,72%	1 11,11%	29 16,86%	9 60%	1
Sport									82 98,79%							
Musique			1 0,98%					18 90%								
Dessin						4 80%										
Travail manuel							5 83,33%									
Langues			6 5,88%													
TOTAL LEÇONS	72	74	102	67	1	5	6	20	83	31	8	22	9	172	15	1

Tableau n°19 : Correspondance entre les disciplines enseignées et les leçons évaluées lors des visites par les professeurs

Séquence d'apprentissage observée lors des visites

2 Analyse qualitative des rapports de stage

2.1 Méthodologie

Nous avons utilisé les différentes rubriques figurant sur les imprimés institutionnels :

(Préparation de la classe, conscience professionnelle, Enseignement, travail obtenu par les élèves, discipline, intérêt pour la profession, aptitudes psychologiques, appréciation finale, jugement).

Nous avons ensuite relevé les critères d'évaluation utilisés par les formateurs et leur fréquence, nous les avons regroupés par champs : appréciations sur la personnalité nous avons regroupés tous les termes utilisés pour qualifier le caractère de la stagiaire, qualités d'enseignante, procédés pédagogiques, qualité de la préparation, conscience professionnelle, résultats obtenus, relations avec les élèves, curiosité envers le métier, moyens employés pour obtenir la discipline, implication dans la classe, ambiance de travail.

Dans chaque rubrique nous avons comptabilisé le nombre d'apparition des critères par champs afin de déterminer leur importance dans la formation professionnelle des normaliennes.

Préparation de la classe

Dans cette catégorie nous avons regroupé tous les items concernant les techniques utilisées pour préparer les leçons.

Conscience professionnelle

Nous trouvons les indicateurs liés à l'implication de la stagiaire dans la pratique de la classe.

Enseignement

Dans cette rubrique nous trouvons les procédés pédagogiques utilisés, la conduite des leçons, la qualité de la leçon, la conscience professionnelle, les qualités d'enseignante mais aussi des appréciations sur la personnalité et les résultats obtenus.

Travail obtenu par les élèves

Nous avons relevé : les résultats obtenus par les élèves, l'aptitude à diriger le travail, l'ambiance de travail, des appréciations sur la personne et l'attitude de l'enseignante.

Discipline

Il s'agit des moyens employés, de l'attitude envers les élèves, de l'attitude des élèves, des appréciations sur la personnalité ainsi que les moyens pédagogiques pour contrôler la classe.

Intérêt pour la profession

Dans cette rubrique sont évalués l'implication dans la classe, la curiosité envers le métier, l'ouverture d'esprit, le rapport avec les élèves et des appréciations sur la personnalité.

Aptitude psychologique

Nous avons relevé les qualités professionnelles, et des appréciations sur la personnalité

Appréciation finale - Jugement

Dans la conclusion du rapport les formateurs mettent l'accent sur la pédagogie, la conscience professionnelle, les relations avec les élèves, les appréciations sur la personnalité, les qualités d'enseignante et les résultats obtenus

Champs	Critères d'évaluation
Préparation	Claire, précise, détaillée, soignée, présence de fiches, préparation matérielle, bilan des leçons, travail personnel, aisance dans les disciplines
Conscience professionnelle	Travail régulier, sérieux, obéissance envers le formateur, vocation pédagogique, amour du métier
Moyens pédagogiques	Documentation, esprit de recherche, choix des procédés pédagogiques, qualité de la leçon rythme de la leçon,
Qualités d'enseignante	Ouverture d'esprit, utilisation des conseils du formateur, connaissances de la stagiaire, écriture soignée, bonne volonté, propreté, ordre, aide aux élèves en difficulté, explications données aux élèves, aptitudes relationnelles, analyse sa pratique, méthode d'enseignement, aptitudes à diriger la classe, rigueur du contrôle, prise en compte différences entre élèves, adaptation de l'enseignement, aide aux élèves, participation des élèves, aptitudes relationnelles
Appréciation sur la personnalité	Douceur, bienveillance, patience, timidité, souriante, gentillesse, dynamisme, élégance, souriante, bonne humeur, docilité, bonne tenue, dévouement, gaieté, intelligente, discrète, curieuse, courageuse, équilibrée
Résultats des élèves	Travail efficace, bons résultats des élèves, contrôle du travail, bonnes corrections, cahiers bien tenus, soignés, Rythme de la leçon,
Ambiance de travail	Discipline dans la classe, bonnes relations avec élèves, confiance des élèves, aide aux élèves
Moyens employés pour la discipline	Maintien de la discipline, fermeté, atmosphère de travail, occupation des élèves, utilisation de la voix, punitions, stimulation des élèves, autorité, confiance des élèves, donne de bonnes habitudes,
Implication dans la classe	Intérêt pour la vie de la classe, se documenter, observer les élèves, travail hors temps scolaire, prise de notes sur la classe
Aptitudes psychologiques	Contact avec les élèves, amour des enfants, présence en classe, initiatives
Curiosité envers le métier	Questions sur le métier, intérêt vie de l'école, pour la pédagogie, la psychologie, utilise les conseils du formateur

Les termes notés dans le tableau sont ceux employés par les formateurs. et parfois ils ne correspondent pas réellement à l'intitulé de la rubrique proposée sur le document institutionnel comme par exemple les aptitudes psychologiques.

Certains champs (qualités d'enseignante et celles inhérentes au caractère de la stagiaire) nous ont posé problème lors de l'analyse car il est parfois difficile de déterminer clairement les critères liés à la personnalité propre de la stagiaire et ceux liés à l'exercice du métier, nous avons fait des choix arbitraires sachant que certains items pouvaient se trouver dans les deux champs. La personnalité d'un enseignant est partie intégrante de sa façon d'enseigner.

Les notices de sortie

(Détail en annexe)

Nous avons conservé les rubriques imposées par l'institution. aptitudes intellectuelles, aptitudes pédagogiques (stages pratiques), appréciation et avis de la directrice.

Ces documents, nous ont permis d'apprécier la perception de la normalienne sortante, par la directrice, lors de son séjour à l'école normale et de mettre en évidence quelles compétences professionnelles, ou non de la stagiaire, ressortaient.

Nous présenterons dans un premier temps l'analyse générale sur l'ensemble des années d'étude de 1955 à 1977. Dans un second temps, nous avons fait le choix de détailler deux rubriques, celle concernant l'enseignement car nous pensons qu'elle constitue la spécificité du métier d'enseignant et nous avons également porté notre attention sur la conclusion des rapports qui représente la synthèse du stage et la mise en évidence des points essentiels retenus par le formateur lors de l'évaluation des compétences professionnelles.

2.2 Analyse générale des rapports de stage

Nous avons regroupé les items pour l'ensemble de la période (1955/1977) afin de mesurer l'importance de chaque champ dans la formation professionnelle des normaliennes.

Nous les avons regroupés en tenant compte des proximités de signification :

- Procédés pédagogiques et pédagogie.
- Qualité d'enseignante, compétences professionnelles, aptitude à diriger la classe.
- Relation avec les élèves, attitude envers les élèves et attitude des élèves envers l'enseignant.

Tableau N°20 : Analyse générale des rapports de stage

CHAMPS	EFF. ITEMS	%
Appréciations sur la personnalité	2574	26%
Qualités d'enseignante	2226	23%
Procédés pédagogiques	1066	11%
Qualité de la préparation	933	9%
Conscience professionnelle	889	9%
Résultats obtenus	699	7%
Relation avec les élèves	696	7%
Curiosité envers le métier	385	4%
Moyens employés (discipline)	171	2%
Implication dans la classe	130	1,5%
Ambiance de travail	16	0,5%
TOTAL	9785	100%

A la lecture du tableau, sur l'ensemble de la période, les items les plus nombreux se trouvent dans le champ « Appréciations sur la personnalité » 26%, ensuite ce sont les qualités d'enseignante 23% qui sont mises en évidence dans les rapports de stage

Les maîtres formateurs mettent l'accent sur les procédés pédagogiques employés par les stagiaires 11%, la qualité de la préparation occupe la quatrième place avec 9%, ainsi que la conscience professionnelle. 7% des items sont centrés sur les résultats obtenus par les stagiaires lors de leurs séquences d'enseignement et sur les relations avec les élèves. Les items restants sont peu représentatifs et occupent une place plus importante au sein des rubriques, 4% pour la curiosité envers le métier, 2% pour les moyens employés pour obtenir la discipline dans la classe, 1,5% pour l'implication des stagiaires dans la vie de la classe et 0,5% pour l'ambiance de travail.

Nous avons ensuite regroupé les champs qui nous semblaient relever du domaine de la professionnalité de la stagiaire, que nous avons appelées aptitudes professionnelles.

- Procédés pédagogiques
- Qualité de la préparation
- Résultats obtenus
- Relations avec les élèves
- Moyens employés pour obtenir la discipline
- Implication dans la classe
- Ambiance de travail

Tableau N°21 : Regroupement par domaines

Aptitudes professionnelles	3711	38%
Appréciations sur la personnalité	2574	26%
Qualités d'enseignante	2226	23%
Conscience professionnelle Curiosité envers le métier	1274	13%
TOTAL	9785	100%

Ce tableau nous indique que les aptitudes professionnelles sont considérées comme les plus importantes dans la formation des élèves institutrices, 38%. Nous notons toutefois que les qualités personnelles viennent en seconde position, 26% avant celles plus spécifiques de l'enseignante 23%.

2.3 Analyse de la rubrique enseignement

Nous avons analysé cette rubrique qui évalue les compétences d'enseignante de la stagiaire à travers cinq champs que nous avons déterminés en fonction des critères relevés dans les rapports.

- Les procédés pédagogiques
- La conscience professionnelle
- Les qualités d'enseignante
- Les appréciations sur la personnalité
- Les résultats obtenus

C'est dans cette partie des rapports que nous trouvons le plus grand nombre d'items que nous qualifierons de professionnels.

Nous avons procédé à un examen plus affiné de chaque champ en comparant les deux périodes.

Procédés pédagogiques

Pour l'étude de cette dimension qui représente 29% des items, nous avons distingué les critères relatifs à :

- 1) la construction de la leçon, plan suivi, notion d'apprentissage
- 2) l'animation c'est à dire la mise en œuvre de la séance
- 3) le type d'enseignement dispensé, la méthode utilisée
- 4) le contrôle du travail des élèves. Les corrections

Construction de la leçon

Pour les deux périodes ce qui retient l'attention des formateurs c'est le choix pertinent des exercices proposés aux élèves 48% (P1), 40% (P2), ensuite ils sont attentifs pour les années 55/69 au plan suivi, au fait que la notion essentielle de la leçon soit bien dégagée, 28% des items reflètent cette idée alors que pour la seconde période ce point ne représente plus que 10%.

Les maîtres d'application se montrent plus vagues dans leurs propos en demandant une leçon bien construite 33% sans autre précision.

Les critères suivants diffèrent d'une période à l'autre. Si « graduer les difficultés des élèves » 11%, et « suivre une progression logique », 9%, sont retenus par les formateurs pour la première partie de l'étude, ces aspects dans la construction de la leçon ne sont plus cités ensuite. Nous avons regroupé les items précisant les procédés pédagogiques utilisés, ils représentent 16%. Il est conseillé de « partir des observations des élèves » 5%, « d'alterner les phases orales et écrites » 2,5%, « de bien utiliser le matériel » 2,5%, « de suivre une méthode indiquée par le maître d'application » 3% et « de réaliser une trace écrite claire » 3%.

Animation de la leçon

Cette dimension totalise la majorité des items (75% P1, 69% P2), les critères sont souvent identiques d'une période à l'autre, seul l'ordre des priorités diffère. De 1955 à 1969, ce sont les techniques d'animation qui sont le plus souvent citées 47%. L'importance est donnée aux explications fournies aux élèves et aux interrogations de ces derniers. Pour la seconde période c'est la manière d'exposer la leçon qui semble essentielle aux formateurs.

Ensuite nous trouvons la capacité de suivre un objectif, une idée générale (9% P1) et la bonne utilisation des documents (7%P2). L'aide apportée aux élèves en difficulté est peu citée (1% P1, 5% P2).

La seconde composante importante dans l'animation de la leçon est l'activité des élèves (40% P1, 45% P2). La participation des élèves représente 55%(P1) et 66% (P2). La normalienne doit les laisser s'exprimer, réfléchir, rechercher.

« La stagiaire interroge les élèves pour les amener à découvrir elles-mêmes ce qu'elles auront à retenir » (61/62)¹⁶¹.

« La stagiaire doit veiller à ne pas parler trop vite, à faire participer les élèves plus directement à la leçon, par exemple en leur faisant écrire quelques mots ou en demandant un rapide croquis » (55/56).

On note dans ces deux extraits de rapports un sens différent de la participation. Il s'agit parfois d'inciter l'enfant à être actif dans son apprentissage en l'amenant à découvrir la notion, à exercer une activité intellectuelle, alors que pour d'autres participer se limite à une répétition de ce qui est dit soit orale soit écrite.

Dans les années 69/77 nous observons une évolution du sens de ce terme. La stagiaire doit s'attacher à faire mener aux élèves une véritable réflexion basée sur un travail de recherche et de construction du concept enseigné, elle doit également se pencher sur les procédures mises en œuvre pour apprendre *« C'est le cheminement des enfants vers les conclusions qui constitue dans l'éducation une part tout aussi importante que l'apport d'informations fournies par le maître » (69/71), « elle a compris que l'on doit provoquer la réflexion des élèves et que l'apport des enfants enrichit la leçon qui devient adaptée au niveau de la classe » (69/71).*

La conception de l'élève est différente, il n'arrive plus à l'école sans connaissances, on lui reconnaît désormais un certain potentiel de savoirs sur lequel il convient de s'appuyer pour enseigner. Le maître n'est plus celui qui détient la connaissance et la dispense aux élèves,

¹⁶¹ Toutes les citations sont extraites des rapports de stage pratique des normaliennes

mais celui qui déclenche les démarches et les stratégies pour faire acquérir les nouvelles notions « *elle va parfois trop vite, il faut laisser à l'enfant le temps d'entendre, de voir, de comparer, de déduire, en un mot de réagir car un savoir construit par l'enfant est plus solide et pour cela il faut discerner les étapes de l'acquisition prévue. Elle a tendance à toujours démontrer, expliquer, ce qui n'est pas efficace, il faut faire agir* » (73/75).

Les derniers critères pris en compte pour évaluer l'animation des séquences sont le rythme de la leçon 9% (P1), 7% (P2) et l'utilisation du tableau 4% (P1), 13% (P2).

Les derniers points qui retiennent l'attention des formateurs pour évaluer les procédés pédagogiques sont le contrôle du travail des élèves et le type d'enseignement dispensé.

Le contrôle du travail des élèves

Cette dimension représente 11% (P1) et 13% (P2) des items de ce champ. Il s'agit avant tout de contrôler les connaissances acquises ou requises avant un apprentissage nouveau, et de procéder à la correction des exercices. Dans la seconde période l'attitude envers les élèves compte dans cette évaluation, nous retrouvons des termes comme stimuler, être à l'écoute....

Le type d'enseignement dispensé

Les formateurs sont peu sensibles à cette dimension, 3% (P1), 1% (P2). Pour les années 55/62, cela se résume à utiliser la méthode proposée par le maître d'application, à individualiser l'enseignement avec un élève en difficulté ou à utiliser les procédés La Martinière. Une leçon trop démonstrative est considérée comme un point négatif.

Dans les années 69/77, dispenser un enseignement concret est retenu comme un aspect favorable alors qu'un enseignement dogmatique est considéré comme une erreur.

La conscience professionnelle

Les items de ce champ sont peu cités dans cette partie des rapports de stage consacrée à l'enseignement 3% (P1), 2% (P2). Les termes relevés se résument à la conscience professionnelle de la stagiaire dans le travail, au respect des horaires, (si elle arrive avant l'heure et si elle reste en classe après pour travailler avec le formateur) ou à l'intérêt qu'elle manifeste pour son futur métier.

Les qualités d'enseignante

Elle se mesure par l'intérêt des élèves, l'adaptation des notions à enseigner au niveau des enfants, la précision la clarté de la stagiaire, lors de l'exposé de la leçon.

Nous avons regroupé les items de ce champ en six catégories :

- 1) La qualité de l'enseignement évaluée par l'efficacité de la leçon.
- 2) Le langage employé
- 3) Les relations avec les élèves
- 4) L'ouverture aux conseils
- 5) Les connaissances
- 6) Les qualités personnelles

Qualité de l'enseignement

En comparant les deux périodes nous mettons en évidence que les formateurs des années 55/62 sont préoccupés dans un premier temps par la qualité de l'enseignement 48% qui se doit d'être clair et précis (56%), d'intéresser les élèves (11%), et d'être adapté au niveau des enfants (10%). Elle se mesure également par l'efficacité de la leçon (9%).

« elle intéresse ses jeunes élèves par un enseignement qu'elle désire vivant et concret et qu'elle dispense avec une certaine aisance et une bonhomie souriante qui accroche les enfants » (58/59).

Dans la seconde période la qualité de l'enseignement recueille 29% des items, les critères retenus sont différents , il s'agit d'apprécier la « présence » en classe 36%, l'intérêt manifesté par la stagiaire pour la vie de la classe 33% , d'intéresser les élèves 11% et de procéder à une bonne observation des enfants 11%, *« elle possède les qualités qui l'aideront à devenir une bonne institutrice, elle a de la présence, de l'autorité, de l'aisance devant sa classe qu'elle a bien en main, aisance gestuelle, aisance dans une voix ferme et douce à la fois » (69/71)*

« Une excellente tenue, une présence physique, une autorité payante lui ont permis de participer avec bonheur au bon déroulement de la classe » (76).

Le langage

Le langage, l'utilisation de la voix font également partie des items de réussite pour l'exercice du futur métier 11% (P1), 6% (P2).

Le langage utilisé doit être simple et naturel, (P1) ou adapté aux élèves (P2)

.

Les relations avec les élèves

Les critères d'évaluation relatifs aux relations avec les élèves sont le plus souvent retenus par les maîtres d'application des années 69/77 31% (P2), 17% (P1). Cela peut signifier que le centre d'intérêt des enseignants s'oriente progressivement vers l'élève. Les bons rapports avec les élèves, pour les deux périodes se manifestent par une bonne compréhension des enfants 63% (P1), 38% (P2). Dans les années 55/62, sont pris en considération, l'aide apportée aux élèves 22% et le fait d'aimer les enfants 10%. Les items des années 69/77 sont plus axés sur la bonne communication 28%, les encouragements prodigués 15%, et la disponibilité de l'enseignant 10%. L'ambiance de la classe est également un aspect relevé 5%, l'amour des enfants ne représente plus que 2%. « *Contact immédiat avec les enfants, simple, gentille, très calme, elle plaît aux petites qui lui accordent confiance et affection* » (56/57)

« *Elle possède les qualités intellectuelles et morales nécessaires à une bonne éducatrice, son amour pour les enfants a créé entre elle et l'ensemble de ses élèves ce respect et cette affection qui composent un des éléments de l'autorité* » (74/75).

La relation affective avec les élèves est considérée comme une composante de l'autorité de l'enseignante qui n'a plus besoin d'exercer la discipline de manière coercitive.

L'ouverture aux conseils

Cette aptitude de la stagiaire revêt plus d'importance dans les années 69/77 10% (P2), 6% (P1). Dans la première période c'est en premier une prise de conscience de ses erreurs 45%, puis la capacité d'accepter les conseils 22%, et la volonté de progresser 22% qui suscitent le plus de commentaires. La faculté d'analyser la leçon ne représente que 11%. Toutefois nous pouvons supposer que sous le terme « prise de conscience de ses erreurs », les formateurs sous-entendent une analyse de la pratique par la stagiaire.

Dans les années 69/77 se dessine plus nettement cette notion d'analyse de la pratique, le vocabulaire employé est plus clair, on demande une prise de recul, l'analyse de son enseignement par la normalienne 29%. La disposition à accepter les conseils prend une part plus importante dans cette évaluation 33%. Sont également cités, la prise de notes lors des séquences réalisées par le maître d'application 20%, les efforts fournis pour améliorer les séquences réalisées 11% et le fait de s'adapter sa pédagogie de la classe de stage 5%, « *elle a demandé des conseils, des explications sur la rénovation pédagogique, et a accepté les suggestions données pour les leçons* » (76).

« Apparemment consciencieuse, mais tout à fait superficielle ce qui dénote un certain manque d'intérêt, bien souvent les conseils donnés pour la préparation des exercices et pour les méthodes à employer ne sont pas suivies » (55/57).

Les connaissances

Les connaissances théoriques des normaliennes ne semblent pas ou peu préoccuper les formateurs, plus soucieux de la mise en œuvre des notions abordées. Nous avons relevé quelques allusions, essentiellement négatives sur le niveau intellectuel des élèves institutrices 3% (P1), 4% (P2). Les maîtres d'application se considérant certainement comme des formateurs à la pratique et laissant cet aspect de l'évaluation aux professeurs chargés des cours théoriques.

« Elle ne se classe pas hélas parmi les esprits les plus brillants, mais elle a toutes les aptitudes d'une bonne institutrice rurale ! » (61/62).

« Il faut dominer la discipline pour faire acquérir la notion mathématique et savoir l'exprimer dans un vocabulaire précis » (69/71). Les propos de la deuxième période sont plus ciblés par rapport à une discipline d'enseignement et moins cinglants que ceux des années 55/62 qui sont souvent très généraux.

Les qualités personnelles

Le dernier groupe d'items relevés dans l'évaluation des compétences d'enseignante, est centré sur les qualités personnelles de la stagiaire 15% (P1), 14% (P2). Ce sont en premier des qualités d'ordre et de méthode 51% (P1), de rigueur et de discipline 71% (P2) qui sont citées. Dans les années 55/62, nous notons souvent le terme d'intuition pédagogique dont la stagiaire devrait être pourvue alors que pour la seconde partie les formateurs parlent plus de qualités pédagogiques 10%. La réflexion 9%, la bonne volonté 9% sont souvent cités dans la première période, et dans les années 69/77 ce sont la conscience de la responsabilité 6%, l'esprit de recherche ou le soin apporté au matériel 5%.

Appréciations sur la personnalité de la stagiaire

Cette rubrique est constituée des critères relatifs au caractère de la stagiaire, ils représentent 19% (P1), 23% (P2) des items consacrés à l'évaluation de l'enseignement. Nous avons déterminé trois groupes.

La voix

La discipline

Le caractère

La majorité des items de cette catégorie sont relatifs au caractère de la normalienne 73% (P1), 82% (P2) quelque soit la période étudiée.

La répartition des critères est toutefois différente d'une période à l'autre. Dans les années 55/62, les formateurs notent le calme et la patience 35% (P1), 8% (P2) alors que dans les années 69/77 ils se centrent sur le fait qu'elle soit active, dynamique 20% (P2), 10% (P1). L'aisance en classe est plus souvent citée dans la première période 26% (P1), 7% (P2), ainsi que l'amabilité et la gentillesse 14% (P1), 5% (P2). La bonne tenue et la politesse totalisent 10% dans les années 69/77 et n'apparaissent pas avant. La timidité des stagiaires 8% (P1, P2) est souvent considérée comme un handicap. Pour les maîtres d'application des années 69/77, les élèves institutrices doivent se montrer assidues 9%, travailleuses 9% ou encore de bonne humeur 8%.

Ces indicateurs sont très subjectifs et n'évaluent pas la professionnalité de la future enseignante, il est étonnant de trouver ces critères dans une rubrique qui devrait être uniquement tournée vers les compétences enseignantes.

« Elle est simple et souriante, les leçons sont présentées avec aisance et amabilité, elle témoigne de beaucoup de patience vis à vis de son auditoire » (57/58)

« D'excellente tenue cette élève institutrice est modeste, timide et très douce » (74/76).

Résultats obtenus

Nous avons distingué les items portant sur l'enseignement donné et ceux relevant du travail des élèves. Les appréciations portant sur l'enseignement dénoncent trop d'abstraction 44% (P1) ou mentionnent des leçons agréables ou un travail intelligent 6% (P2).

Le travail réalisé par les élèves représente 20% (P1) 75% (P2) et se mesure essentiellement par leur capacité d'attention 36% (P1), 19% (P2).

Tableau N°22 : Comparaison des deux périodes de la rubrique enseignement

	<u>1955/1962</u>	<u>1969/1977</u>
PROCEDES PEDAGOGIQUES	31%	28%
Construction de la leçon Préparation	11%	17%
Animation de la leçon	75%	69%
Animation	47%	35%
Rythme de la leçon	9%	7%
Emploi du tableau	4%	13%
Activité des élèves	40%	45%
Contrôle du travail des élèves	11%	13%
Type d'enseignement, méthodes	3%	1%
CONSCIENCE PROFESSIONNELLE	3%	2%
Conscience professionnelle dans le travail	58%	50%
Respect des horaires	42%	17%
Intérêt pour le métier	/	33%
QUALITES D'ENSEIGNANTE	43%	38%
Qualité de l'enseignement	48%	29%
Relations avec les élèves	17%	31%
Qualités personnelles d'enseignante	15%	14%
Langage employé	11%	6%
Ouverture aux conseils	6%	16%
Analyse de pratique	/	/
Connaissances théoriques	3%	4%
APPRECIATIONS SUR LA PERSONNALITE	19%	23%
Voix	12%	7%
Discipline	15%	11%
Caractère de la stagiaire	73%	82%
RESULTATS OBTENUS	4%	9%
Type d'enseignement, méthodes	44%	6%
Travail des élèves	56%	75%
Intérêt des élèves	/	19%
TOTAL	<u>100%</u>	<u>100%</u>

2.4 Analyse de la rubrique conclusion ou appréciation générale

Cette rubrique conclut le rapport de stage. Nous constatons une évolution dans la terminologie. Dans les années 55/62, il s'agit d'un jugement porté sur la stagiaire et dans les années 65/77 d'une appréciation finale. Pour les garçons les termes de conclusion puis d'appréciation générale sont employés. Mais si les intitulés changent, l'évaluation reste peut-être la même.

C'est dans cette catégorie que nous trouvons le nombre de critères portant sur la personnalité de la stagiaire le plus élevé 53,5% sur toute la période. Il en est de même dans les rapports de visite des normaliens mais le pourcentage est moins élevé que pour les filles 26%. Nous avons regroupé les items par champs : Appréciations sur la personnalité, Qualité d'enseignante, Conscience professionnelle, Résultats obtenus et pédagogie. Nous avons ensuite analysé chaque rubrique par période en le comparant afin de mesurer les écarts et les évolutions.

Tableau N° 23 : Répartition des critères de la rubrique conclusion	1955/1965		1969/1977		1955/1977	
Pédagogie	39	2%	21	3%	60	2,5%
Appréciation sur la personnalité	1069	60%	229	35%	1298	53,5%
Relations avec élèves	148	8,5%	62	9,5%	210	8,5%
Compétences enseignante	248	14%	158	24%	406	16,5%
Résultats obtenus	26	1,5%	85	13%	111	4,5%
Conscience professionnelle	243	14%	104	15,5%	347	14,5%
Total	1773	100%	659	100%	2432	100%

Pédagogie

Tableau N°24 : critères relatifs à la pédagogie

	1955/1962	1969/1975
Organisation de la classe	31%	10%
Préparation (fiches cahier journal)	26%	38%
Conduite de classe	28%	52%
Sens pédagogique	15%	
Contrôle des élèves		

Cette catégorie est celle qui retient le moins l'attention des formateurs 2% (1955/1962). Les thèmes principaux sont l'organisation de la classe qui passe par un travail méthodique (31% des items), aspect qui ne se retrouve pas dans la seconde période. On demande aux normaliennes une conduite de classe vivante, faisant participer les élèves. Les formateurs accordent une place plus importante à la préparation de la classe 38% (26% P1), rigueur, précision, réflexion et sérieux sont exigés dans les années 1969/1975 alors que pour la période précédente on insiste sur la documentation et le matériel. Parfois les maîtres d'application emploient des termes vagues et peu explicites les futures institutrices devraient être dotées de « sens pédagogique » 15% P1

Conscience professionnelle

Tableau N°25 : Critères relatifs à la conscience professionnelle :

	1955/1962	1969/1975
Conscience professionnelle	88%	75%
Intérêt pour le métier	9%	16%
Méthode	3%	9%

Les formateurs mesurent essentiellement la conscience professionnelle des stagiaires à travers des notions qui se centrent sur l'idée de « goût pour le travail bien fait », de « travail sérieux », de « désir de réussir » ou encore du « goût de l'effort ». Nous trouvons également des appréciations qui mettent en évidence l'intérêt de la normalienne pour son futur métier (22% P1, 23% P2) le plus souvent désigné par « l'amour du métier » P1 ou la « vocation pédagogique » P2. Cette idée de vocation rejoint celle de sens pédagogique, les Normaliennes

seraient destinées ou non à la profession d'institutrice, la formation professionnelle ne servant qu'à déceler des compétences innées.

Relations avec les élèves

Les relations avec les élèves qui sont une compétence importante du métier d'enseignant ne retiennent que très peu l'attention des formateurs 9% sur l'ensemble de la période. L'item le plus souvent cité est « bon contact avec les élèves ». Les normaliennes doivent montrer leur « amour des enfants », elles doivent se faire « aimer des élèves » et obtenir leur confiance. Dans les années 69/75 les maîtres d'application sont sensibles au « climat de la classe » et à « la bonne ambiance dans la classe » ainsi qu'à la « compréhension des élèves », il faut chercher à les connaître, à les comprendre. La notion de discipline est présente dans la première période il faut s'imposer, ne pas se laisser déborder. L'aide apportée aux élèves représente 5% des items pour la seconde période et 1% pour la première. L'idée d'aide aux élèves rejoint celle de compréhension. La pédagogie se centrant de plus en plus sur l'élève.

Appréciation sur la personnalité

Tableau N° 26 : Critères d'appréciation sur la personnalité

	1955/1975
Personnalité	91%
Discipline dans la classe	8%
Voix	1%

Ce champ totalise le taux le plus élevé d'items de la partie conclusion du rapport de stage, 53% de 1955 à 1976, 60% pour la première période et 33% pour la seconde. Parmi les critères retenus ceux relatifs au caractère de la stagiaire sont le plus souvent cités.

Discipline

Les formateurs se centrent sur les mêmes critères d'évaluation du début à la fin de notre étude. Nous retrouvons des items liés à la discipline dans la classe. On demande aux normaliennes de l'autorité, de la fermeté, (90% P1, 56,5 P2). Pour la seconde période nous trouvons plus de critères relatifs à l'assurance, à la présence en classe (3 7,5% 2, 10% P1).

On observe également à travers ces rapports de stage une évolution de l'idée de la discipline, d'une direction autoritaire souhaitée dans les années 55/62, on s'oriente vers la notion

d'assurance. Pour obtenir la discipline il est moins nécessaire de faire preuve de fermeté et d'autorité.

« Elle manque d'autorité, elle éprouve une certaine difficulté à assurer la discipline d'une grande classe, elle est un peu molle et devra montrer plus d'énergie et d'enthousiasme dans l'exercice du beau métier qu'elle a choisi » (61-62)

« Elle a de la présence, de l'autorité, de l'aisance dans la voix et le geste » (75-76)

« Elle a des qualités d'autorité et une correction communicative qui me font dire qu'elle réussira » (60-62)

« Bien mise avec goût et coquetterie, elle semble aimer les enfants mais a peu d'autorité » (58/59)

Qualités personnelles :

Tableau N°27 :: Critères relatifs aux qualités personnelles

	1955/1962	1969/1975
Amabilité	32%	11%
Dynamisme	9%	15%
Gentillesse	15%	10%
Simplicité	3%	
Sérieux	6%	43%
Intelligente	3%	11 ?5%
Bonne volonté	4%	
Dévouée	6%	1%
Timidité	4%	4%
Bonne tenue	16%	
Confiance en soi	1%	1%
De la personnalité		2%
Soin et ordre	1%	

Le caractère de la stagiaire semble représenter un critère déterminant dans l'évaluation, les compétences professionnelles sont considérées comme secondaires dans cette partie qui conclut le rapport de stage. Les termes employés diffèrent d'une période à l'autre. Dans les années 1955 /1962 ce sont des items proches de la notion d'amabilité qui sont le plus souvent cités alors que dans les années 1969/1977 les formateurs s'attachent plus au sérieux de la

stagiaire (43%) au fait qu'elle soit travailleuse, courageuse, qu'elle fasse preuve de bonne volonté . « *Elle s'est vivement intéressée à son stage, consciencieuse, courageuse, animée d'une bonne volonté évidente* » (1976)

« *Dans les différentes matières enseignées, elle a de belles qualités de conscience et de bonne volonté* » (74/75).

La normalienne doit faire preuve d'une tenue irréprochable, d'élégance et de distinction, ces critères n'apparaissent plus dans la seconde période, les formateurs se montrant plus sensibles au dynamisme de la future enseignante.

« *Jeune fille d'excellente tenue, timide, douce et très serviable* » (58 /59)

« *Elle s'est toujours présentée dans une tenue soignée, elle est souriante et agréable* » (58/59)

« *Elle a le goût de l'effort dans la bonne humeur, elle cherche à se rendre utile auprès de la maîtresse et des aide, encourage et conseille* » (69/71)

Mais elle doit surtout se montrer aimable 32% P1 et 43% P2 ce trait de caractère semble être déterminant pour devenir enseignante.

« *Humeur agréable et régulière, patiente et douce avec les enfants* » (60/62)

« *Excellente tenue, humeur égale, caractère charmant, serviable et affectueuse, elle aime les enfants* » (58/59)

« *De visage souriant, d'humeur égale, elle s'est toujours présentée dans une tenue soignée, calme et patiente avec les enfants* » (58/59)

« *Je la crois un peu trop sèche, il faut qu'elle soit plus avenante devant les enfants, qu'elle sache sourire, je crains qu'elle ne soit pas assez généreuse* » (55/57)

Une autre qualité indispensable pour faire une bonne institutrice est la gentillesse 15% P1 et 10% P2, on note une certaine confusion entre ces traits de la personnalité et des compétences plus professionnelles comme les connaissances pédagogiques.

« *Douées de qualités pédagogiques certaines : douceur, fermeté, bonne humeur, aisance, elle deviendra une bonne institutrice si elle continue de travailler avec le désir de bien faire* » (55/56)

Les formateurs tentent de déceler si la normalienne sera digne de rejoindre le corps des enseignants du premier degré, elle doit s'en montrer digne.

« *Jeune fille sympathique et agréable qui dans la classe concilie de la plus heureuse façon autorité, enseignement et discipline. Ces attitudes permettent d'ores et déjà de dire qu'elle fera honneur à notre corporation* » (61/62)

Dans les années 69/77 les capacités intellectuelles sont davantage prises en compte les Normaliennes doivent faire preuve « d'un esprit vif et ouvert » et de curiosité.

« Elle possède les qualités intellectuelles et morales nécessaires à une bonne institutrice ».

Alors que dans la première période on insiste plus sur la tenue vestimentaire 16% P1 ce critère disparaissant pour les années 69/75.

« Tenue soignée, élégante, manières plutôt distinguées, grande facilité de parole » (61/62)

« Sa tenue devant les enfants est bonne mais qu'elle fasse un effort pour avoir un peu plus de distinction » (61/62)

« Tenue, humeur, caractère agréable, bien élevée, aimable, elle sollicite et accepte les conseils et les critiques gentiment, c'est une stagiaire consciencieuse douée de solides qualités professionnelles » (61/62).

Il est difficile de déterminer dans ce jugement si les « qualités professionnelles » évoquées mais non précisées sont effectivement liées à des compétences acquises lors de la formation ou si elles représentent un comportement dû à une certaine éducation. Les autres items sont moins représentés. Le dévouement 6% P1, 1% P2. La timidité 4% P1 et P2 est une caractéristique relevée comme un aspect négatif dans l'exercice du métier d'enseignant.

« Elle souffre d'un caractère timide qui paralyse son comportement devant les enfants et leur enlève toute spontanéité » (61/62).

« Présence un peu trop discrète, effacée, timide, difficulté pour établir le dialogue avec les élèves » (69/71)

« Timide et effacée au départ elle s'est épanouie donnant l'impression d'être à l'aise à la fin du stage » (75/77).

La stagiaire doit également montrer de la confiance en elle, avoir de l'amour propre et de la personnalité certains formateurs retiennent également sa résistance physique.

Qualités d'enseignante

Nous avons analysé le champ concernant les qualités d'enseignante qui représente 16% des items de la rubrique conclusion du rapport de stage. Lorsque nous différencions les périodes on observe une évolution pour les années 69/77 23% P2 et 14% P1. Il semble que les compétences professionnelles soient davantage prises en compte dans la synthèse finale. Nous avons déterminé quatre catégories : les aptitudes à se centrer sur l'enfant, les qualités d'institutrice sur le plan de l'enseignement et au niveau de la conduite de la classe.

Tableau N°28 : Critères relatifs aux qualités enseignantes

	1955/1962	1969/1975
Centrées sur l'enfant	4%	1%
Qualités enseignante	46%	18%
Conduite de classe	36%	63%
Centrées sur l'enseignement	14%	18%

Lorsque nous comparons les deux périodes nous observons que les maîtres d'application sont plus sensibles à la conduite de classe dans les années 69/77 63% P2 et 36% P1, les enseignants de la première période se centrent sur une appréciation des aptitudes d'institutrice de la normalienne 46% P1 18% P2. L'évaluation de la qualité de l'enseignement donné représente 14% P1 et 18% P2.

Les formateurs mesurent également les aptitudes de la future institutrice à se centrer sur l'enfant, son adaptation à l'âge des élèves et ses facultés d'observation.

La rubrique relative aux qualités d'enseignante se résume essentiellement dans la première partie de l'étude à une appréciation globale, les formateurs se contentent d'anticiper la réussite professionnelle de la stagiaire. « Fera une bonne institutrice », « Réussira dans le métier ». Dans les années 69/77, l'accent est mis également sur le potentiel de réussite mais également sur son niveau intellectuel, ses connaissances en psychologie ou pédagogie.

L'évaluation porte aussi sur la qualité de l'enseignement donné aux élèves.

Qualité de l'enseignement

Tableau N°29 : Critères relatifs à la qualité de l'enseignement

	1955/1962	1969/1975
Initiatives	32%	
Efficacité	29%	
Intéresse les élèves	24%	3%
Esprit de recherche	3%3	3%
Enseignement personnel	6%	3%
Doit s'améliorer	3%	
Bon enseignement	3%	
Donne des méthodes aux élèves		7%
Intuition pédagogique		3%
Connaissances solides		14%
Voix		3%
Réflexion		62%

Les items diffèrent d'une période à l'autre, les formateurs des années 55/69 sont plus sensibles aux initiatives prises, à l'efficacité de l'enseignement ou à l'intérêt suscité chez les élèves. Dans la seconde partie de l'étude, on exige davantage un travail intelligent et de la réflexion. La maîtrise des connaissances pour enseigner commence à devenir un critère important 14% P2.

« Il convient pour le maître de dominer son enseignement et d'avoir une connaissance approfondie des sujets traités » 1976

Dans leur conclusion les formateurs évoquent la conduite de la classe et son organisation. Les items liés à cette évaluation sont plus explicites dans la seconde période, l'implication de la stagiaire dans la vie de la classe occupe une place importante 23%.

« Il ne faut pas craindre de participer effectivement voire même avec enthousiasme aux activités enfantines » (69/71)

« Elle participe aux activités de la classe pendant et en dehors de la présence des enfants » (74/75)

L'esprit d'ouverture, la réceptivité aux conseils donnés et leur mise en application constituent les critères les plus souvent utilisés 30%

« Elle est docile, reconnaît ses erreurs et accepte les conseils » (74/75)

« Elle a fait son travail très sérieusement tenant compte des conseils reçus et des observations faites au cours de la classe » (69/71)

Les compétences d'auto-analyse des séquences réalisées en classe sont relevées 16% P2.

La discipline est toujours un point important 11% P2, notée par la présence en classe ou par l'autorité de la stagiaire. Les maîtres d'application de la première période retiennent essentiellement l'ouverture d'esprit 65% P1, le sens de l'organisation et de la méthode 32% P1. En comparant les deux périodes, nous constatons que les items utilisés sont plus professionnels et moins orientés sur la personnalité de la stagiaire.

Conduite de la classe

Tableau N°30 : Critères relatifs à la conduite de la classe

	1955/1962	1969/1975
Ouverte aux conseils	65%	30%
Méthode et organisation	32%	3%
Maîtrise de la classe	3%	
Discipline dans la classe		11%
Participe à la vie de classe		23%
Initiatives		2%
Ordre et soin		4%
Observation des élèves		3%
Conscience de son rôle		5%
Aisance dans la classe		3%
Analyse de la leçon		16%

Résultats obtenus

Tableau N°31 : Critères relatifs aux résultats obtenus lors des leçons présentées

	1955/1962	1969/1975
Bon stage	73%	91%
Doit approfondir son enseignement	27%	
Travail inégal		2%
Bonnes leçons		2%
Des progrès		4%
Résultats moyens		1%

La dernière partie de la conclusion est consacrée aux résultats obtenus par la stagiaire.

C'est souvent une appréciation globale portant sur la qualité du stage dans son ensemble. Les formateurs indiquent les efforts à fournir et les améliorations à apporter lorsque le travail leur semble moyen. Nous avons relevé les aspects considérés comme négatifs dans cette rubrique. Pour les deux périodes étudiées la majorité des critiques sont centrées sur les qualités personnelles de la stagiaire 58% P1 et 56% P2, le plus souvent c'est l'absence de dynamisme, de bonne humeur ou d'autorité qui est signalée. Ensuite les reproches portent sur la qualité de l'enseignement donné 30% P1 et P2 et enfin sur les relations avec les élèves 6% P1 P2 notamment l'absence de contact avec les élèves.

2.5 Analyse des débuts de rapports de stage pratique des maîtres d'application de 1969 à 1977

Les imprimés des rapports de stage de 1969 à 1977 n'étant pas structurés comme ceux de la première partie de l'étude (1955/1968) où les rubriques étaient imposées par l'institution, il nous a semblé intéressant de relever les aspects sur lesquels les maîtres d'application mettaient l'accent en commençant la rédaction du rapport de stage.

Nous avons dégagé plusieurs thèmes puis nous avons relevé la fréquence de leur apparition.

Tableau N°32 :Thèmes abordés dans les début des rapports de stage

	1969/1975
Personnalité de la stagiaire	25%
Préparation de la classe	22%
Relations avec les élèves	17%
Bonne tenue/ Assiduité	22%
Ponctualité/ Investissement hors temps scolaire / Investissement vie de classe	7%
Connaissances/ouverture d'esprit	6%
Intérêt pour la profession	1%

Les débuts des rapports de stage abordent pour 25% d'entre eux la personnalité de la stagiaire.

« D'une bonne tenue elle a montré un caractère toujours égal » 1974

« Elle est réservée et assez discrète, j'ai fait des efforts pour la mettre à l'aise. J'aurai aimé la voir plus détendue, plus expansive » 1975

« Elle fait preuve d'un bon caractère et d'une bonne humeur toujours égale » 1972

« Douce, souriante avec juste ce qu'il faut d'autorité, elle sait se faire aimer de ses élèves » 1975

« Ce qui me frappe chez elle c'est son calme, sa douceur, sa gentillesse » 1974

« J'ai accueilli dans ma classe une demoiselle polie, ponctuelle, jolie, de bonne tenue et pourvue d'un dynamisme certain. » 1974(issu d'un rapport de stage rédigé par un formateur masculin)

« Présentation très soignée, voix posée calme et bienveillante »1975

« Le désir de bien faire, la douceur et le calme font de cette jeune fille une stagiaire agréable » 1974

« Ce qui me frappe tout de suite chez cette stagiaire c'est sa douceur à l'égard des enfants, douceur dans la voix et son visage agréable et souriant » 1974

La bonne humeur et l'amabilité sont le plus souvent évoqués dès le début de l'évaluation du stage. Une future institutrice se doit d'être souriante et agréable pour les élèves mais également pour le formateur qui la reçoit.

Les critères relatifs à la préparation de la classe sont cités en début de rapport pour 22%.

« Elle arrive très tôt pour parfaire sa préparation » 1972

« Au cours du stage elle a fourni un très bon travail tant dans la préparation, la réalisation et la réflexion qui doit suivre » 1974

« Elle a le souci de la préparation précise et détaillée » 1973

« La préparation des séquences est trop succincte, les recherches particulières préconisées sont d'une présentation négligée » 1973

« Les préparations sont très pensées quant au contenu et au déroulement de la leçon » 1973

« Elle a fourni un travail très sérieux, la préparation de la classe est claire, précise, pensée à l'avance, les objectifs pédagogiques sont nettement dégagés » 1975

Les formateurs sont également sensibles à la bonne tenue et à l'assiduité pendant le stage. 22% des rapports commencent par ce thème.

« Elle a une bonne tenue devant les enfants » 1970

« Elle arrive en classe très tôt et peut ainsi préparer les tableaux, le matériel et me présenter ses fiches » 1972

« Elle n'a eu aucune absence, parfois elle arrive à 8h pour préparer les tableaux » 1971

« Tenue et présentation satisfaisantes » 1974

« Ponctuelle, d'une bonne tenue elle a montré lors de ce stage un caractère égal. Malgré tout j'aurai aimé une humeur plus enjouée » 1976

« Elle a suivi le stage sans aucune absence et la durée de sa présence en classe est réglée par le travail de préparation et de rangement » 1974

« Présentation très soignée, voix posée, bonne humeur, calme et bienveillance ont facilité le contact avec les élèves » 1973

Les enseignants accordent également de l'importance à la ponctualité et à l'investissement en dehors du temps scolaire. ainsi qu'à l'intérêt porté à la vie de la classe pour 7% et 17% des rapports débutent en insistant sur les relations avec les élèves.

« Très rapidement elle s'est sentie à l'aise au milieu des élèves pour lesquels elle avait une grande attention » 1974

« De bonnes relations se sont établies entre les enfants et la stagiaire qui a tout de suite manifesté beaucoup d'intérêt pour toutes les activités » 1975

« Elle participe aux activités de la classe pendant et en dehors de la présence des enfants » 1976

« Dès les premiers jours elle s'est intéressée et a participé à la vie de la classe d'elle-même, elle a guidé tout de suite travail » 1976

« Elle s'est montrée tout de suite active et prête à rendre service c'est le type même de la bonne petite élève » 1976

Les formateurs sont moins nombreux à mettre l'accent dès le début du rapport de stage sur le déroulement des leçons, le désir d'apprendre et de se perfectionner de la stagiaire ainsi que sur son aptitude à se documenter, ses connaissances, son ouverture d'esprit ou sa capacité à accepter et utiliser les conseils ne représente que 6%. De même l'intérêt pour la profession 1% des items relevés.

« Elle a été animée dès le début du stage d'un profond désir d'apprendre et de se perfectionner » 1976

« Je veux saluer sa bonne volonté, elle a fait preuve de lucidité et a ressenti avec justesse ses faiblesses voire ses ignorances » 1974

« Elle a montré beaucoup d'intérêt pour le travail effectué au CM2, elle a pris connaissance des programmes » 1972

« Elle a pris des notes, s'est intéressée aux programmes » 1971

« Elle a accumulé une grande quantité de documents dont les sources étaient les fiches du maître d'application » 1975

« Elle a de bonnes connaissances en mathématiques et français ainsi qu'en éducation physique ce qui lui donne de l'assurance quand elle prend la classe en main » 1972

« Tout au long de son stage elle a montré à chaque instant l'intérêt qu'elle portait à notre métier » 1970

Dans ces extraits de rapports de stage, les formateurs sont sensibles à l'investissement des stagiaires dans leur futur métier.

2.6 Analyse des meilleurs rapports de stage des normaliennes

Nous avons sélectionné les meilleurs rapports de stage rédigés par les formateurs de terrain. Pour la première période ils sont notés et nous avons gardé ceux dont la note était comprise entre 16 et 18.

Pour la seconde période des appréciations ont remplacé les notes et nous avons conservé les rapports satisfaisants et très satisfaisants.

Tableau N°33 : Répartition des champs d'évaluation issus des meilleurs rapports de stage

	1955/1975	1969/1975
Relations avec les élèves	21%	
Discipline dans la classe	7%	
Personnalité de la stagiaire	24%	
Qualité de l'enseignante	25%	
Divers	3%	
Procédés pédagogiques	20%	

Nous observons que les formateurs se centrent sur les qualités d'enseignant 25%, ensuite viennent les appréciations sur la personne 24% avant les connaissances ou les procédés pédagogiques 20%, les relations avec les élèves 21% ou la discipline employée dans la classe 7%. Les items classés dans « divers », 3% rassemblent des termes comme bonne institutrice ou bon stage. On ne note pas de différence entre la première et la seconde période quant à l'évaluation des stages qui reste toujours très axée sur la personnalité des stagiaires. On attendrait que cette évaluation soit plus centrée sur les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner.

Tableau N°34 : Critères relatifs à la personnalité

	1955/1975
Dynamisme	23,5%
Autorité	7,5%
Aisance	10%
Intelligente	4,5%
Ordre et soin	3,5%
Amabilité	29%
Bonne volonté	6,5%
Tenue	15,5%

En analysant plus finement les critères d'évaluation de ces futures institutrices considérées comme les meilleures par l'institution, on s'aperçoit que la normalienne idéale doit être douce et aimable 29%, dynamique et active 23,5% et avoir une excellente tenue, être ponctuelle 15,5% . Elle doit avoir de l'aisance 10% mais également de l'autorité 7,5% et le goût de l'effort se montrer travailleuse et courageuse et faire preuve de bonne volonté.

Eléna Gianini Belotti, citée par Geneviève Fraisse dans *Les femmes et leur histoire*¹⁶², met en évidence le rôle primordial dans l'éducation des petites filles de la mère et de l'institutrice, personnes qui transmettent et que l'on imite. Nous avançons l'hypothèse que l'institution Ecole Normale concourt à favoriser les attitudes et comportements stéréotypés en évaluant les futures institutrices sur des critères non professionnels liés aux caractéristiques féminines. La période est riche en évolutions pour la vie des femmes mais l'univers clos des EN semble imperméable à ces mutations. Il faut toutefois relativiser car il s'agit d'une évaluation et les normaliennes se plient aux exigences de l'institution en vue d'obtenir leur diplôme. Nous ne pouvons affirmer que le modèle d'institutrice qu'elle tente d'imposer soit bien réel en dehors des murs.

2.7 Analyse des aspects négatifs relevés dans les rapports de stage pratique

Il nous a semblé judicieux de relever les aspects négatifs des rapports de stage. Nous avons effectué ce travail dans la partie jugement et appréciation finale. La conclusion représente la synthèse du stage et fait le point sur les compétences professionnelles de la future institutrice. Sur l'ensemble de la période de l'étude 1955/1977 les points négatifs se concentrent sur le caractère de la normalienne et sur les aspects plus professionnels de sa personnalité 86 %. La pédagogie utilisée n'est citée que pour 14%.

Dans la première période (1955/1968) 1% des critères négatifs se trouvent dans le domaine de la pédagogie et concernent la préparation de la classe jugée insuffisante ainsi que le fait que la stagiaire ne provoque pas la réflexion des élèves. Le mauvais contrôle des résultats des élèves représente également 1% des items négatifs ; ensuite nous avons relevé le manque de conscience professionnelle qui se traduit par l'absence de sérieux dans le travail et le désintérêt pour la profession 4%. Les relations difficiles ou inexistantes avec les élèves sont notées dans les rapports pour 6%, les reproches sont essentiellement centrés sur le manque de contact avec les élèves, le manque d'intérêt pour les enfants et l'absence de discipline.

¹⁶² FRAISSE Geneviève, *Les femmes et leur histoire*, Gallimard 1998, p522-523

La majorité des aspects négatifs de cette partie du rapport de stage se situent dans le domaine de l'évaluation de la personnalité de la stagiaire ce qui représente 88% des critères. 30% portent sur des aspects relatifs au métier d'enseignant et 58% sur son caractère. Les formateurs relèvent pour 70% le manque d'autorité, 22% sur la conduite de la classe non adaptée comme le manque d'exigence envers les élèves, 4% sur le manque d'adaptation aux élèves, la stagiaire n'arrive pas à se mettre à leur niveau et ne sait pas utiliser sa voix lorsqu'elle enseigne.

Les points négatifs directement liés à la personnalité de l'élève-maîtresse (8%) mettent l'accent sur son manque de gaieté, de bonne humeur ou de dynamisme 67%. La perte de contrôle de soi, le manque de calme, de douceur ou de docilité représente 14 % et le manque de réflexion sur le travail n'est cité que pour 1%.

Dans la seconde période (1969/1977) Les points négatifs relevés sont plus importants dans le domaine de la pédagogie 10%. Comme pour la première période les aspects négatifs se concentrent sur le plan de la personnalité de la normalienne 86%. 35 % sur les aptitudes plus professionnelles par exemple ne pas faire participer les élèves 13%, manquer de réflexion et de connaissances 20% et l'absence d'analyse et de retour sur la leçon 13%.

Le manque d'autorité est cité pour 33%. Les formateurs semblent être plus sensibles à des compétences plus professionnelles. Le champ au caractère de la stagiaire 50% des reproches sont liés au manque de bonne humeur et de dynamisme, 27% à l'absence d'autorité, 5% signalent une voix terne, 9% des items sont en lien avec l'absence de courage et de travail ainsi que le manque de confiance en elle et une personnalité insignifiante.

Nous notons une évolution dans l'évaluation du formateur vers des critères plus orientés vers le professionnel dans la seconde période.

Les évaluations négatives des futures institutrices sont plus centrées sur la personnalité que sur la maîtrise des techniques pédagogiques ou sur leurs connaissances pour enseigner.

2.8 Une autre perspective, l'analyse des rapports de visite des normaliens.

Les archives de l'école normale de garçons (conservées dans les locaux de l'ESPE de Troyes comme celles des normaliennes) ne nous ont pas fourni un nombre important de documents. Les dossiers sont incomplets, disparates et nous n'avons pas eu la possibilité de travailler sur des séries continues.

Nous avons retrouvé 25 rapports de stage 5 pour les années 1965/1966 et 20 pour les années 1969/1972. Dans l'ensemble les normaliens effectuent leur stage pratique dans des classes où des hommes enseignent 80% sur l'ensemble de la période de l'étude et 20% de femmes qui se concentrent de 1969 à 1972.

Tableau N°35 : Répartition des maîtres formateurs

	1965/1966	1969/1972
Nombre de rapports	5	20
Hommes	5	15
Femmes	0	5

Tableau N°36 : Classes dans lesquelles ont effectués les stages

	1965/1966	1969/1972
CP	0	6
CE	2	5
CM/FE	3	9

Si nous regroupons sur l'ensemble de la période les « petites classes » CP et les grandes classes CE, CM/FE nous nous apercevons que les garçons font un stage avec de jeunes enfants pour 24% et avec des élèves plus âgés pour 76%. Nous notons également qu'il n'y a aucun rapport de stage en maternelle même après les années 1969. Les classes maternelles sont réservées aux femmes, c'est à partir de 1977 que les hommes pourront y enseigner. Dès la création des salles d'Asile et ensuite celle de l'école maternelle, le secteur de la petite

enfance a été réservé au personnel féminin. Au début du XXe siècle l'institutrice d'école maternelle est décrite comme « une mère intelligente et dévouée »¹⁶³

Analyse qualitative

Nous avons employé la même méthodologie que pour analyser les rapports de stage et de visite des normaliennes.

Les documents officiels

Pour la même période les imprimés fournis par l'école normale de garçons sont très différents de ceux de l'école normale de filles. Jusqu'en 1966 les rubriques sont plus orientées vers l'aspect professionnel du stage, On retrouve également, comme pour les normaliennes « tenue et présentation » (mais sans précision), autorité sur les élèves, exposé des leçons, correction des devoirs, aptitudes dans les différentes disciplines (français, calcul, histoire et géographie, dessin, travail manuel et chant ainsi que l'éducation physique. Ensuite les formateurs doivent renseigner les progrès accomplis pendant le stage et ceux à réaliser. Un paragraphe consacré à la conclusion termine le rapport.

A partir de 1969 le document change. Les intitulés des différentes rubriques ont disparu et sont remplacées par un texte introductif à l'évaluation : « *Le maître d'application appréciera librement sur la présente feuille le comportement de l'élève-maître pendant le stage en s'attachant plus particulièrement à indiquer dans quelle mesure s'est-il intéressé aux situations dans lesquelles il s'est trouvé placé et aux activités auxquelles il a été associé, directement ou indirectement. Il paraît souhaitable que, sans porter jugement définitif, le maître d'application apprécie par une formule et par un classement dans l'échelle de valeurs la participation au stage* »

Parfois le texte est structuré en reproduisant les anciennes catégories.

Les formateurs doivent évaluer les progrès du normalien, rubrique qui n'apparaît pas dans les imprimés de l'ENF. La comparaison que nous avons effectuée avec les normaliens nous a permis de constater que les formateurs étaient plus incités à évaluer les compétences professionnelles des garçons, leurs progrès en matière de conduite de la classe plutôt que d'apporter des commentaires sur leur personnalité

¹⁶³ Garnier Pascale , « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169 | octobre-décembre 2009,

Analyse générale

La majorité des critères d'évaluation se situent dans des catégories consacrées à l'enseignement 22% sur la mise en œuvre, 18,5% sur les aptitudes dans les différentes disciplines, 13% sur la qualité du travail de préparation, 8% pour la tenue et l'assiduité et l'autorité sur les élèves. La conclusion totalise 19% des items du rapport de stage.

Tableau N°37 : Analyse générale des rapports de stage des normaliens

	1965/1966	1969/1972	1965/1972
Tenue Assiduité	7	31	38 (8%)
Autorité sur élèves	10	26	36 (8%)
Langage	0	14	14 (3%)
Préparation de classe	22	34	56 (13%)
Correction travail élèves	11	0	11 (2,5%)
Aptitudes dans les disciplines	67	17	84 (18,5%)
Enseignement	26	74	100 (22%)
Progrès du stagiaire	28	0	28 (6%)
Conclusion	21	66	87 (19%)
total	192	262	454

Nous avons regroupé d'une part les critères liés aux aptitudes professionnelles et d'autre part ceux qui évaluent la personnalité du stagiaire. Sur l'ensemble de la période les maîtres d'application évaluent essentiellement les compétences professionnelles des normaliens 86% et signalent pour 14% des traits de la personnalité.

Tableau N°38 : Critères relatifs à la personnalité et critères professionnels

	1965/1972	
Personnalité	64	14%
Aptitudes Professionnelles	390	86%
Total	454	100%

Analyse par rubrique

Tableau N°39 : Analyse par rubrique

	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Tenue Assiduité	5	71%	11	35,5%	16	42%
Vocation / Intérêt métier		0	3	9,5%	3	8%
Dynamisme	2	29%	5	16%	7	18%
Sérieux Travailleur		0	8	26%	8	21%
Adaptation à la classe	2		2	6,5%	2	5,5%
Intelligent			2	6,5%	2	5,5%
Total	7	100%	31	100%	38	100%

Dans cette rubrique les critères liés à la tenue représentent 42%, ceux liés à la personnalité (dynamisme et intelligence) 23,5% et ceux en rapport avec le travail de l'enseignant 34,5%

Autorité sur les élèves et contact avec les élèves

Pour les années 1965/1966 nous avons cette rubrique consacrée à l'«autorité qui disparaît pour la seconde période pour s'intituler « contact avec les élèves.

Tableau N°40 : Critères relatifs à l'autorité sur les élèves et au contact avec les élèves

	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
<i>Autorité</i>	5	50%	5	19%	10	27,5%
Discipline	2	20%			2	5,5%
<i>Fermeté</i>	2	20%			2	5,5%
Expérience de la classe	1	10%			1	3%
Aisance			3	11,5%	3	8%
<i>Allure débonnaire</i>			1	4%	1	3%
<i>Calme</i>			2	7,5%	2	5,5%
Prend en compte difficultés élèves			4	15,5%	4	11%
<i>Attitude paternelle</i>			1	4%	1	3%
<i>Austère</i>			2	7,5%	2	5,5%
Proche élèves			7	27%	7	19,5%
Intérêt pour élèves			1	4%	1	3%
TOTAL	10	100%	26	100%	36	100%

Dans cette rubrique 41% des items sont axés sur la personnalité et 59% sont en lien avec les aptitudes professionnelles.

Préparation de la classe

Tous les critères portent sur l'évaluation du travail fourni pour préparer la classe. Les formateurs relèvent le sérieux 37,5%, la rédaction de fiches détaillées, soignées et fournies en abondance 37,5%. La présence d'un bilan et d'une analyse des leçons réalisées est également mentionnée pour 12,5% ainsi que la préparation du matériel 3,5% et l'existence d'un plan et de répartitions des notions à aborder.

Tableau N°41 : Critères relatifs à la préparation de la classe

	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Sérieux/ régulier	5	23%	16	47%	21	37,5%
FICHES					21	37,5%
Abondantes	2	9%				
Soignées	4	18%	1	3%		
Détaillées/Approfondies	3	13,5%	11	32,5%		
Répartitions/Plan	2	9%	3	8,5%	5	9%
Bilan de leçons	5	23%	2	6%	7	12,5%
Matériel prévu	1	4,5%	1	3%	2	3,5%
TOTAL	22	100%	34	100%	56	100%

Langage

Cette rubrique n'existe que pour la seconde période et porte essentiellement sur l'emploi d'un langage correct, adapté aux élèves et d'un vocabulaire surveillé. Une élocution claire avec une bonne articulation sont conseillées. Un débit trop rapide et un ton trop bas sont reprochés aux normaliens. Nous avons considéré ces critères d'évaluation comme étant essentiellement professionnels.

Tableau N°42 : Critères relatifs au langage utilisé par les normaliens

	1969/1972	
Elocution correcte	6	43%
Débit trop rapide	1	7%
Langage pas adapté	1	7%
Ton de voix trop bas	1	7%
Bonne articulation	3	21,5%
Surveiller le vocabulaire	2	14,5%
Total	14	100%

Enseignement

Nous avons regroupé les critères relatifs à la conduite de la classe. L'évaluation est uniquement centrée sur les aptitudes professionnelles à acquérir lors du stage pratique 92%. Les normaliens sont peu évalués sur les aspects liés à leur personnalité 8%. Les seules remarques portent sur l'autorité, signale si le stagiaire est sympathique, réservé, indulgent adroit ou soigneux.

Aptitudes dans les disciplines

Les disciplines évaluées par les maîtres d'application concernent le français et le calcul, l'histoire la géographie, les sciences le travail manuel et l'éducation physique pour la première période. De 1969 à 1972 seuls le français et le calcul sont évalués. La majorité des critères est consacrée à la mise en œuvre de l'enseignement de ces matières 97%.

Tableau N°43 : Critères relatifs aux aptitudes des normaliens dans les disciplines enseignées

CALCUL	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Bonne leçon	3	20%	4	44,5%	7	29,5%
Fait manipuler Elèves actifs	4	26%	3	33,5%	7	29,5%
Méthode	1	7%			1	4%
Exemples concrets	3	20%	1	11%	4	16,5%
Bonnes explications Guide les élèves	3	20%			3	12,5%
%Parle trop	1	7%			1	4%
Aide élèves en difficulté			1	11%	1	4%
TOTAL	15	100%	9	100%	24	100%

	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
FRANÇAIS						
Très bonnes aptitudes Bonnes leçons	5	39%	1	12,5%	6	28%
Bon choix exercices	1	7,5%			1	5%
Bons résultats des élèves	1	7,5%			1	5%
Bonne observation de la langue	1	7,5%			1	5%
Bonnes explications et questionnement	4	31%			4	18%
Doit améliorer la diction	1	7,5%	1	12,5%	2	9,5%
Aisance			1	12,5%	1	5%
Rappel des objectifs leçon			1	12,5%	1	5%
Attend trop des élèves			2	25%	2	9,5%
Elèves actifs			1	12,5%	1	5%
Préparation leçon insuffisante			1	12,5%	1	5%
TOTAL	13	100%	8	100%	21	100%
SCIENCES						
	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Bonnes leçons	2	20%				
Bonne observation	3	30%				
Intérêt des élèves	2	20%				
Fait manipuler Elèves actifs	2	20%				
Guide le questionnement	1	10%				
TOTAL	10	100				
HISTOIRE/GEOGRAPHIE						
	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Bonnes leçons	4	33,5%				
Méthode	1	8,5%				
Guide le questionnement	3	25%				
Bonne utilisation des documents	1	8,5%				
Manque de connaissances	1	8,5%				
Calmer les élèves	2	16%				
TOTAL	12	100%				

EDUCATION PHYSIQUE	1965/1966		1969/1972	1965/1972
Bonne leçon	4	29%		
Discipline	3	22%		
Contrôle des élèves	1	7%		
Bon choix exercices	1			
Elèves travaillent	2	14%		
Travail sérieux	1	7%		
<i>Bonne humeur</i>	1	7%		
<i>Dynamisme</i>	1	7%		
TOTAL	14	100%		
TRAVAIL MANUEL	1965/1966		1969/1972	1965/1972
Habileté	1	33,5%		
Bons résultats	2	66,5%		
TOTAL	3	100%		

Dans cette partie du rapport de stage nous ne trouvons que deux critères sur la personnalité du normalien, ils sont concentrés dans l'évaluation des leçons d'éducation physique, le futur maître doit être de bonne humeur et dynamique 3%.

Progrès à accomplir

Cette rubrique est présente dans les rapports de stage des années 1965/1966. L'évaluation porte sur les compétences professionnelles des futurs enseignants, nous n'avons relevé qu'un seul item mentionnant un trait de caractère du stagiaire le manque d'assurance 3,5%.

La conduite des leçons représente 42,5%, l'efficacité de l'enseignement 25%, la discipline et les relations avec les élèves 15% chacune.

Tableau N°44 Progrès à accomplir

	1965/1966	
Conduite des leçons	5	17,5%
Intérêt des élèves	2	7%
Relations avec les élèves	4	14,5%
Aisance en classe	1	3,5%
Préparation de classe	1	3,5%
Assurance	1	3,5%
Attentif aux conseils	2	7%
Discipline	4	14,5%
Construction des leçons	3	11%
Ecriture au tableau	1	3,5%
Questionnement des élèves	3	11%
Maîtrise de l'orthographe	1	3,5%
TOTAL	28	100%

Conclusion et appréciation finale

La dernière partie du rapport de stage est consacrée à la conclusion et l'appréciation finale. Pour conclure les formateurs évoquent la personnalité du stagiaire pour 22% le reste des critères d'évaluation sont centrés sur les compétences professionnelles développées ou non lors du stage 88%.

Tableau N°45 : Critères relatifs à la conclusion et à l'appréciation finale

	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Très bon stage	1	5%			1	1%
Préparations sérieuses	2	9%	3	4%	5	5%
Intérêt des élèves	1	5%			1	1%
Bonnes méthodes	2	9%	2	2,5%	4	2%
Bons résultats	1	5%			1	1%
Conscience professionnelle	2	9%	4	5,5%	6	6,5%
Ouvert aux conseils	3	14%	8	10,5%	11	11,5%
Curiosité	1	5%			1	1%
Volonté d'apprendre /Bonne volonté	1	5%	1	1,5%	2	2%
<i>Bonne humeur</i>	1	5%			1	1%
<i>Gentillesse</i>	1	5%			1	1%
Présence en classe	2	9%	6	8%	8	8,5%
<i>Dynamisme</i>	1	5%	4 5,5%		5	5%
Travailleur	1	5%	2	2,5%	3	3%
<i>Manque de personnalité</i>	1	5%			1	1%
Aime le métier			7	9%	7	7,5%
Fera un bon instituteur			20	26,5%	20	21%
Bonnes leçons			1	1,5%	1	1%
<i>Ambition</i>			1	1,5%	1	1%
Initiatives			1	1,5%	1	1%
<i>Sympathique</i>			2	2,5%	2	2%
<i>Patient</i>			3	4%	3	3%
<i>Aime les enfants</i>			2	2,5%	2	2%
<i>Intelligent</i>			1	1,5%	1	1%
Travail Sérieux			2	2,5%	2	2%
<i>Ordonné</i>			4	5,5%	4	4%
Manque de culture pédagogique			1	1,5%	1	1%
TOTAL	21	100%	75	100%	96	100%

Dans la conclusion les formateurs pensent que le stagiaire fera un bon instituteur pour 21% ensuite ce sont l'ouverture aux conseils 11,5% et la présence en classe 8,5% qui sont le plus souvent citées. Ils sont également sensibles à l'attachement du futur enseignant à son métier 7,5%. Lorsqu'ils évoquent les traits de personnalité c'est pour souligner la patience 3%, l'ordre 4% et le dynamisme 5%.

2.9 Comparaison avec l'évaluation des stages pratiques des normaliennes de la conclusion

L'évaluation des normaliens

Nous avons fait le même type d'analyse sur la conclusion des rapports de stage des Normaliens.

Tableau N°46 : Appréciation générale

	1965/1966	1970
Résultats	12%	25%
Méthodes	12%	2,5%
Personnalité	35%	25%
Qualités d'enseignant	23%	30%
Intérêt pour les élèves	6%	10%
Conscience professionnelle	6%	2,5%
Préparation de la classe	6%	2,5%
Relations avec les collègues		2,5%

Les résultats obtenus font apparaître des différences avec l'évaluation des filles. Si dans les années 65/66, les critères liés à la personnalité sont les plus nombreux 35% les termes les plus souvent employés font référence à la curiosité, au dynamisme au côté travailleur du stagiaire, la gentillesse et la bonne humeur n'étant cités qu'une seule fois. Les qualités d'enseignant se traduisent par la conscience professionnelle, la volonté d'apprendre ou de se perfectionner ou encore l'ouverture aux conseils.

Dans les années 1970 ce sont les qualités d'enseignants qui sont le plus citées 30% ensuite nous trouvons les appréciations sur la personnalité et les résultats obtenus 25%. Les futurs enseignants doivent être patients, calmes, dynamiques et travailleurs faire preuve de maîtrise et affirmer leur personnalité. Les formateurs notent également le sérieux, l'ordre et la rigueur ainsi que l'ambition.

Les qualités d'enseignant se résument à l'intérêt pour le métier, la présence en classe ou encore « les qualités pédagogiques.

Conclusion

L'analyse de la conclusion des rapports de stage des élèves institutrices permet de mettre en évidence que les critères d'évaluation sont essentiellement centrés sur des caractéristiques liées à leur personnalité. L'appréciation finale permet aux formateurs de faire la synthèse du stage et logiquement dans cette partie nous devrions relever le bilan des compétences professionnelles. Ce constat nous amène à penser que la formation professionnelle dispensée dans les Ecoles Normales de 1955 à 1975 n'a pas abandonné la tentation de former les futures enseignantes à la fois sur le plan professionnel et sur le plan de leur personnalité. L'ambition de Guizot lors de la création des Ecoles Normales de garçons en 1833 était de « gouverner les esprits » une formation globale dans le but former un corps dont l'esprit serait au service de l'état. Cette ambition s'applique aux écoles normales de filles avec en plus la volonté de transformer ces jeunes filles issues généralement de milieux modestes en femmes modèles, une institutrice parfaite, souriante, élégante, dévouée, dynamique et sérieuse pour des générations d'élèves.

2.10 Les rapports de visite des professeurs

Les professeurs de l'école normale effectuent des visites d'évaluation lors des stages tutelées des normaliennes. Nous avons analysé ces comptes-rendus rédigés par les professeurs hommes et femmes confondus ; Ils décrivent généralement le déroulement de la leçon à laquelle ils ont assisté. Cette analyse peut nous permettre d'approcher les démarches d'enseignement conseillées par les professeurs des différentes disciplines et de remarquer les évolutions sur toute la période de notre étude. Nous avons fait le choix de ne prendre en compte que la partie réservée à la conclusion et à l'impression générale sur la stagiaire. L'objectif est de comparer les constats des professeurs avec ceux des maîtres d'application, formateurs de terrains, poursuivent-ils les mêmes objectifs de formation et à quelles compétences sont-ils sensibles ?

Dans un premier temps nous ferons l'analyse des rapports de visite et ensuite nous comparerons avec les conclusions rédigées par les formateurs de terrain.

Nous avons effectué une analyse par discipline en relevant les critères les plus souvent cités. Puis nous avons affiné en procédant à une analyse par catégorie.

Nous avons regroupé les critères correspondant au maintien de la discipline dans la classe, aux compétences professionnelles et également ceux qui étaient en lien avec la personnalité de la stagiaire que nous avons désignés comme « non professionnels ».

Tableau N°47 : Analyse générale

	1955/1965		1969/1977		1955/1977	
Discipline Tenue	158	24%	94	7%	252	13%
Critères non professionnels	238	36%	415	32%	653	33%
Compétences professionnelles	269	40%	795	61%	1064	54%
Total	665	100%	1304	100%	1969	100%

A la lecture du tableau sur toute la période de l'étude les compétences professionnelles sont le plus souvent citées dans la conclusion du rapport de visite 54%, ensuite ce sont les critères « non professionnels » 33% et enfin ceux liés à la discipline dans la classe 13%. Si nous comparons les deux périodes (55/65) et (69/77) nous percevons des différences, la discipline

occupe moins de place et la différence est plus sensible entre les items liés à la professionnalité et ceux dépendant de la personnalité. Nous pouvons expliquer cette évolution par les modifications apportées par le plan de formation de 1969 qui accorde plus de place à un nouveau modèle de formation favorisant l'expression et la participation des élèves. Les normaliennes sont plus souvent sollicitées pour apporter une réflexion personnelle sur les questions d'éducation. Dans cette période post-normale, les formateurs s'attachent moins au caractère et aspects féminins des stagiaires et se concentrent sur les méthodes employées pour réaliser les leçons.

Années 1955/1965

Tableau N° 48 Analyse par discipline 1955/1965

ANNEES 1955/1965	Français		Maths		EPS		Histoire		Géographie	
	Discipline Tenue	55	25%	23	30%	29	23%	7	15%	9
Critères non prof	93	42,5%	27	35%	33	26%	20	43,5%	19	38%
Compétences prof	71	32,5%	27	35%	64	51%	19	41,5	22	44%
Total	219	100	77	100	126	100	46	100	50	100

	I.Civique		Sciences		Musique Arts Plastiques		Trav. Man Cuisine		Morale	
	Discipline Tenue	1	20%	20	21%	4	36,5%	3	30%	7
Critères non prof	3	40%	23	24%	5	45,5%	5	50%	10	40%
Compétences prof	1	20%	53	55%	2	18%	2	20%	8	32%
Total	5	100	96	100	11	100	10	100	25	100

En observant par champ disciplinaire, les professeurs de sciences et d'éducation physique et sportive (EPS) sont les plus attentifs aux compétences professionnelles 55% et 51% des items, les enseignants des autres disciplines semblent encore attachés à l'évaluation de la personnalité des stagiaires.

« Leçon bien construites les idées essentielles se dégagent, les expériences sont bien présentées. Elle possède des qualités intellectuelles certaines mais doit faire un effort pour

s'adapter aux autres pour s'ouvrir aux enfants et faire preuve de cette générosité indispensable pour tous ceux qui se destinent à l'enseignement » Sciences 1958¹⁶⁴

« La maitresse expose sans grande chaleur ni grande vie, elle n'a pas enthousiasmé son auditoire » Histoire 1957

« La stagiaire fait réfléchir les élèves s'adresse à leur intelligence plutôt qu'elle ne dresse des mécanismes » Maths 1957

« La stagiaire définit et les élèves copient la définition sur le tableau. Elle ne sait pas interroger les élèves pour faire surgir de l'esprit des idées utilisables » Maths 1956

Années 1969/1977

Nous avons fait la même analyse pour les rapports de visites pour la seconde période et nous constatons que les évaluations sont plus souvent situées dans le champ professionnel 61%, la personnalité ne représente plus que 32% et la discipline 7%.

Les professeurs des disciplines scientifiques et disciplines d'éveil mettent plus souvent l'accent sur les compétences professionnelles des normaliennes, 86% pour les sciences, 89% la géographie, 74% l'histoire et 72% L'EPS. Les professeurs de français sont ceux qui prennent le plus en compte la personnalité de la normalienne dans leur évaluation.

Tableau N°49 : Evaluation par discipline 1969/1977

ANNEES 1969/1977	Géographie		I.Civique		Sciences		Musique		Arts Plast	
	Discipline Tenue	2	3%	0		12	6%	10	6%	1
Critères non professionnelles	5	8%	2	50%	16	8%	58	37%	3	13%
Compétences professionnelles	57	89%	2	50%	175	86%	58	57%	19	83%
Total	64	100	4	100	203	100	156	100	23	100

¹⁶⁴ Extrait de rapport de visite de professeur

Tableau N°50 : Analyse par discipline 1969/1977

ANNEES 1969/1977	Français		Maths		EPS		Histoire	
Discipline Tenue	3	3%	25	9%	11	9%	2	4%
Critères non prof	33	37%	66	23%	24	19%	13	22%
Compétences prof	54	60%	192	68%	89	72%	43	74%
Total	90	100	283	100	126	100	58	100

ANNEES 1969/1977	Lecture		Poésie		Ecriture		Conjug Ortho Vocab		Trav Manuel		Langage	
Discipline Tenue	19	10%	5	20%	0		3	5%	0		1	3,5%
Critères non prof	90	46%	5	20%	2	77%	29	47%	5	62,5 %	14	50%
Compétences prof	85	44%	15	60%	1	33%	30	48%	3	37,5 %	13	46,5%
Total	194	100	25	100	3	100	62	100	8	100	28	100

Dans un second niveau d'analyse, nous avons regroupé les critères liés à la personnalité de la normalienne « non professionnels » et nous avons scindé en deux catégories

- Critères liés au métier
- Critères non professionnels dont certains soulignent le côté féminin

Pour les critères relatifs aux compétences professionnelles nous avons également différencié ceux qui relevaient des relations avec les élèves, de la technique de classe, des connaissances et une catégorie « divers » regroupant ceux que nous ne pouvions classer.

Tableau n°51 : Répartition des critères « métier » et critères non professionnels

	1955/1955		1969/1975	
Critères « métier »	94	29%	95	26%
Critères non professionnels	227	71%	270	74%
Total	321	100	365	100

La lecture du tableau fait apparaître une plus grande importance accordée aux critères liés aux caractéristiques « féminines » lors de l'évaluation par les professeurs dans la partie de leur rapport consacré à la conclusion. Nous relevons peu de différences entre les deux périodes. Nous avons analysé le contenu de ces rubriques. Dans les années 1955/1965 les professeurs sont sensibles à la voix et au langage employé par la normalienne 32% et 34% pour la seconde période (69/77) ainsi qu'au sérieux 34% dont elle fait preuve.

Dans les années 1969/1977 ce sont les items liés à l'assurance 45,5% et la présence en classe 40% qui semblent les plus importants

« Elle devrait affirmer un peu plus sa présence dans la classe, intervenir comme animatrice, régulatrice au sein du groupe classe. Souvent son attitude paraît morne. Plus d'entrain, un sourire l'aideraient à mieux communiquer avec les enfants » Lecture 1976

« Il faut parler plus fort, intervenir davantage à propos des réactions des élèves ou pour les inciter à participer. Il faut insister sur les finalités de l'exercice, ne pas hésiter à entraîner les enfants à une refonte complète du texte écrit. N'oubliez pas de sourire ! » Psychologie 1974 texte libre

« Comme toutes les stagiaires débutantes, elle a trop tendance à formuler elle-même les conclusions et à trop parler pendant la séance. Elle fournit un travail sérieux et bien pensé » Maths 1975

Tableau N°51 : Critères « métier »

Critères métier	1955/1955		1969/1977	
	Voix, langage	30	32%	50
Contact avec élèves	6	6,25%		
Méthode Rigueur	13	14%	5	3,5%
Sérieux	32	34%	9	6,5%
Efforts	7	7,5%		
Assurance			43	30%
Présence en classe			38	26%
Divers (initiative, réceptive aux conseils)	6	6,25%		
Total	94	100	145	100

Les critères que nous avons regroupés et qualifiés de féminins sont ceux qui décrivent la future institutrice par sa gentillesse, son calme et sa douceur 27% (1955/1965), 32,5% pour la seconde période, ensuite nous relevons des items liés à la personnalité de la stagiaire comme le dynamisme 19% (55/65) et 24% (69/77) ou l'aisance en classe qui recueille 17% (55/65) et 20% (69/77),.

« Manque de vie de chaleur entraînant. Donnez-vous vraiment à votre classe et votre enseignement sera transfiguré ! » Grammaire 1959

« Ce sont ses qualités de présence, d'attention maternelle, de bonne volonté que j'essaie d'apprécier » Lecture 1958

« Affirmez vous davantage mais en restant gentille et féminine » Français 1958

« Elle n'a pas l'entrain, la bonne humeur, le dynamisme si souhaitable chez une institutrice » Lecture 1958

« Elle est très méthodique, rigoureuse, nette, des qualités que l'on a plaisir à noter...Elle essaie de faire travailler les enfants sur le plan de l'audition et de la phonologie aussi bien que sur le plan du code écrit. Prenant conscience de ses difficultés c'est la seule élève-maîtresse qui demande des conseils, des renseignements et même des notions théoriques de phonétique. A côté de ses qualités pédagogiques, elle montre une grande gentillesse, beaucoup de calme, de tact, son expression est claire, sa voix agréable et elle sait sourire. » Lecture 1972

« Cette élève-maîtresse m'a dès l'abord fait une très bonne impression par sa présentation, son visage aimable et souriant, le calme et l'ordre qui régnaient dans la classe... Elle semble à l'aise au milieu de jeunes enfants » musique 1972

« Soyez moins terne et plus enjouée, une leçon d'EPS doit être une détente et non une source d'ennui. Ne mettez pas les élèves au silence » EPS 1961

Tableau N°52 : Critères non professionnels

Critères non professionnels	1955/1955		1969/1975	
Amabilité/gentillesse Douceur, calme	61	27%	87	32,5%
Aisance	38	17%	55	20%
Dynamisme	44	19%	65	24%
Ordre/soin	14	6%	5	2%
Autorité	16	7%		
Discrète, simple			8	3%
Patience	6	3%	18	7%
Froideur	20	9%		
Timidité	16	7%	10	3,5%
Divers (simplicité, aime enf, fantaisie honnête)	12	5%		
Divers (Émotive, bon goût, confiance en elle, disponibilité)			21	8%
Total	227	100	270	100

Critères professionnels

Dans la rubrique relations avec les élèves nous avons regroupé la participation des élèves à la classe, leur intérêt pour les leçons, l'adaptation de la stagiaire au niveau des élèves

Pour la technique de classe nous avons rassemblé les items relatifs à la conduite des leçons, au rythme, à la maîtrise de la classe, à la trace écrite et à l'utilisation du tableau ou encore à l'utilisation de schémas et de croquis ainsi que l'analyse des erreurs des élèves ou l'observation des enfants au travail.

Concernant les connaissances il s'agit de critères liés aux disciplines enseignées ou savoirs pédagogiques sur les méthodes.

Les critères « divers » sont des appréciations telles que « fera une bonne institutrice » ou intérêt pour la classe

Les professeurs relèvent dans leur évaluation les procédés et techniques employés pour faire la classe, ce critère est présent pour 70. % dans les années 1955/1965 et pour 43,5% dans les années 1969 /1977 les évaluateurs étant plus sensibles aux relations avec les élèves et leur participation 17,5% (55/65) et 32% (69/77)

« Vous partez de l'animal mort c'est bien, mais chaque fois qu'il est possible partez du vivant c'est encore mieux. Lier la structure de l'animal et son mode de vie » Sciences 1958

« Le rythme de la leçon est trop lent, tout le début a duré trop longtemps alors que l'essentiel n'a été vu que dix minutes. Les enfants ont travaillé mais uniquement mentalement il aurait fallu les faire écrire sur l'ardoise ou au brouillon, pour des élèves de CE une leçon d'une heure sans activité manuelle est très pénible » Maths 1972

« L'application de la méthode active a révélé des multiples insuffisances de la part de la maîtresse. Le rythme trop lent des exposés a contribué à un éparpillement de l'attention qui n'a pas été corrigé et a dégénéré en chahut. Les interventions de la maîtresse se sont révélées trop rares et insuffisantes » histoire 1974

« Elle n'a pas su laisser les enfants aller à la découverte, elle n'était pas assez attentive aux remarques et n'a pas su faire jaillir les questions intéressantes manquant aussi de patience » Musique 1972

« Les élèves sont attentifs, disciplinés, n'hésitent pas à poser des questions, il faudrait une préparation plus minutieuse encore dans laquelle interviendrait une réflexion sur l'utilisation du tableau et la sélection des éléments à y transcrire, les enfants auraient ainsi des points de repère et cela éviterait une trop grande agitation de la maîtresse réécrivant plusieurs fois de suite la même chose. Il faudrait aussi un vocabulaire plus rigoureux et être cohérent dans les notations » Maths 1973

« La leçon commence par une manipulation collective autour d'une grande table. Les enfants sont très actifs. Elle a tendance à vouloir faire elle-même le travail au moment délicat de la leçon plutôt que de laisser découvrir aux enfants les propriétés visées » Maths 1974

« Elle aurait dû illustrer ses propos et ses affirmations de photographies illustrant la crise de 1848 » Histoire 1972

« La conception de la leçon est à revoir, il semble qu'elle a été conduite plutôt par un souci de documentation et d'information que par celui de réaliser une véritable formation scientifique. Il aurait fallu saisir toutes les occasions de faire formuler des hypothèses et de chercher à les vérifier, de fournir la rigueur et conduire la préparation en conséquence....

Elle doit tendre à orienter sa conception des leçons sur la formation plutôt que sur l'information » Sciences 1971

Tableau N°53 : Critères professionnels

	1955/1955		1969/1975	
Relations avec les élèves	29	17,5%	256	32%
Technique de classe	105	70%	347	43,5%
connaissances	12	7,5%	79	10%
Divers	8	5%	113	14,5%
Total items prof	164	100	795	100

Lors de leur visite d'évaluation les professeurs sont sensibles à la participation des élèves à l'élaboration des concepts. Il faut les amener à réfléchir, à s'interroger et ne pas se contenter d'un cours magistral. Nous pensons que les méthodes actives influent sur la formation des normaliennes. On ne leur demande plus d'imiter une manière d'enseigner mais de prendre des initiatives et d'intégrer l'élève à la construction de ses connaissances.

Comparaison avec les évaluations des formateurs de terrain

En reprenant les résultats obtenus lors de l'analyse des rapports de stage des formateurs de terrain nous constatons qu'ils évaluent plus les normaliennes sur leurs aptitudes personnelles c'est-à-dire sur leur caractère que sur leurs compétences professionnelles attendues pour l'exercice du métier.

Tableau N°53 : Evaluations des formateurs de terrain

	1955/1977	
Aptitudes personnelles	5689	58%
Compétences professionnelles	3581	36,5%
Divers	515	5,5%
Total	9785	100%

Nous avons repris les résultats obtenus dans l'analyse de la conclusion des rapports de stage des maîtres d'application afin de comparer avec ceux des professeurs.

Tableau N°54 : Conclusion des rapports de stage des formateurs de terrain

	1955/1965		1969/1977		1955/1977	
Pédagogie	39	2%	21	3%	60	2,5%
Appréciation sur la personnalité	1069	60%	229	35%	1298	53,5%
Relations avec élèves	148	8,5%	62	9,5%	210	8,5%
Compétences enseignante	248	14%	158	24%	406	16,5%
Résultats obtenus	26	1,5%	85	13%	111	4,5%
Conscience professionnelle	243	14%	104	15,5%	347	14,5%
Total	1773	100%	659	100%	2432	100%

Nous avons regroupé les items en deux catégories « non professionnel » appréciations sur la personnalité et « professionnel » pédagogie, qualités d'enseignante, résultats obtenus et relations avec les élèves, dans la catégorie divers nous avons mis les critères liés à la conscience professionnelle. Dans les rapports des maîtres d'application nous ne trouvons pas d'évaluation sur la tenue ni sur les moyens d'obtenir la discipline de la stagiaire dans la partie conclusion.

Tableau N°55 : Conclusion rapports maîtres d'application

	1955/1965		1969/1977		1955/1977	
Discipline Tenue						
Critères non professionnels	1069	60%	229	35%	1298	53,5%
Compétences professionnelles	461	26%	326	49,5%	787	32%
Divers	248	14%	104	15,5%	347	14,5%
Total	1773	100%	659	100%	2432	100%

Tableau N°56 : Conclusion des rapports de visite des professeurs

	1955/1965		1969/1977		1955/1977	
Discipline Tenue	158	24%	94	7%	252	13%
Critères non prof	238	36%	415	32%	653	33%
Compétences prof	269	40%	795	61%	1064	54%
Total	665	100%	1304	100%	1969	100%

La comparaison de ces deux tableaux permet de mettre en évidence que lors de leur évaluation les professeurs d'école normale sont plus attentifs aux compétences professionnelles des stagiaires, à leur façon d'enseigner, aux relations qu'elles entretiennent avec les élèves alors que les formateurs de terrain restent attachés à la personnalité de la normalienne et se basent sur des critères qui relèvent de caractéristiques considérées comme féminines. On retrouve également la même évolution de l'évaluation qui se centre davantage sur le professionnel dans la seconde période de 1969/1977. Cette inflexion est sans doute due aux modifications des plans de formation qui visent à former des professionnelles de l'enseignement.

Les instructions et programmes de 1969 marquent une véritable rupture avec les formations antérieures et les deux années de formation sont consacrées à l'apprentissage du métier. Les formateurs semblent plus axés sur l'apprentissage des gestes professionnels certains rapports de visite des professeurs sont très détaillés sur la manière de conduire une leçon de sciences ou de mathématiques et ils n'hésitent pas à donner des conseils très précis sur les procédés pédagogiques à employer et sur le déroulement de la séquence.

« Il est souhaitable de partir d'objets concrets, réels, qui sera ensuite conduite de manière à faire découvrir des propriétés qui permettront la représentation puis la fabrication d'objets géométriques en carton. Chaque enfant se constituera ainsi une collection d'objets géométriques de toutes sortes et un grand nombre de figures. Ils seront ensuite classés selon telle ou telle propriété. A l'intérieur de chacune des classes des constructions seront faites »

Professeur de maths 1969.

Les élèves-maîtresses sont invités à analyser leur pratique de classe. Elles doivent identifier les problèmes rencontrés et tenter de trouver des solutions par elles-mêmes et ne plus se

contenter d'appliquer celles des maîtres d'application. Les professeurs les incitent à revenir sur les démarches et se pencher sur la spécificité de la discipline enseignée.

« La leçon s'avère à son terme strictement d'observation, ce qui n'a rien à voir avec l'éveil scientifique. Il s'agit avant tout de se poser des problèmes et de tenter de les résoudre »

Professeur de sciences 1976

CHAPITRE 5 CONCLUSION DE L'ANALYSE DES RAPPORTS DE STAGE

1 Les rapports de stage sous l'angle de la morale professionnelle

L'étude des manuels de morale professionnelle et de son enseignement dans les écoles normales nous a permis de porter un autre regard sur les rapports de stage pratique des normaliennes. Ces imprimés édités par l'institution reprennent les thèmes développés dans les cours de morale professionnelle. L'assiduité, l'exactitude que l'on trouve dès le début du rapport, dans la partie appréciation sur l'institutrice, l'accent est mis sur la préparation de la classe, sur la façon d'enseigner et sur la discipline. La rubrique qui semble concentrer tous les critères relatifs à la morale est celle qui s'intitule jugement sur la stagiaire : tenue, humeur, caractère, amour des enfants, autorité, aptitude à organiser et à diriger et la conscience professionnelle.

La lecture des nombreux rapports de stage nous a permis de mettre en évidence que les normaliennes étaient évaluées sur des critères professionnels et d'autres que nous avons qualifiés de non professionnels, plus liés à la personnalité de la future institutrice qu'à ses compétences d'enseignante. L'éclairage de la morale professionnelle nous a permis d'affiner cette première approche. Les formateurs de terrain ont parfaitement intériorisé les normes et principes des cours de morale professionnelle nourris par les deux ouvrages cités, le code soleil et le manuel d'André Ferré. Lors de leur évaluation, guidée par le formulaire fourni par l'administration, la morale professionnelle devient leur cadre de référence. Si nous observons les items retenus pour l'analyse de la personnalité de la normalienne nous nous apercevons qu'ils correspondent à la description de l'enseignant idéal des manuels de morale professionnelle, bonne humeur, maîtrise de soi, patience, dévouement, bonne volonté, consacré à son métier. Nous faisons le même constat pour les qualités d'enseignante, nous retrouvons les recommandations du Code Soleil sur les méthodes ou la préparation et l'animation de la classe. Dans notre étude, les différences sont peu sensibles d'une période à l'autre, les modifications importantes de la société et du système éducatif ne semblent pas influencer sur l'évaluation des stages pratiques. Les différentes éditions du Code Soleil sont relativement stables sur toute la période étudiée des années 1955 à 1977. Cet ouvrage ne mentionne ni ne prend en compte les nouvelles réalités scolaires des années 1960/1970 comme par exemple l'explosion scolaire ou la prolongation de la scolarité (réforme Berthoin). Il semble que les maîtres d'application, formateurs de terrain se conforment à ce modèle immuable de l'enseignant de l'école primaire, André Pachod relève dans l'édition de 1952

des positions bien arrêtées « Les maîtres ne permettront pas ...que le choc des opinions et des croyances vienne troubler la paix studieuse de l'école publique »¹⁶⁵ il relève également dans un numéro de la revue de l'école libératrice de 1968, des propos semblables tenus par le SNI : « Nous ne perdrons pas pied dans cette frénésie de renouveau, nous ne saurions accepter que l'on bouscule nos habitudes ».

L'analyse de la conclusion des rapports de stage des élèves institutrices permet de mettre en évidence que les critères d'évaluation sont essentiellement centrés sur des caractéristiques liées à leur personnalité, fortement influencé par les principes relevés dans les manuels de morale professionnelle. L'appréciation finale permet aux formateurs de faire la synthèse du stage et logiquement dans cette partie nous devrions relever le bilan des compétences professionnelles.

Dans le cadre de notre recherche nous avons tenté de mettre en évidence les compétences professionnelles sur lesquelles les formateurs de terrain s'appuyaient pour évaluer les normaliennes lors de leur stage pratique. Notre étude retrace vingt années de formation au sein de l'école normale de filles de l'Aube et se situe dans le contexte des années soixante, période de grandes mutations, tant au niveau de la vie quotidienne des français que de l'évolution des mentalités.

2 L'école normale un instrument de promotion sociale

Destinées à fournir à l'Etat des hommes et des femmes dévoués et reconnaissants le but des écoles normales était de créer un corps dont l'esprit serait au service de l'Etat en place. Recrutés parmi les classes populaires, l'Etat leur offrait également l'opportunité d'une ascension sociale. A l'issue de l'étude sociologique de la population de l'école normale de filles de l'Aube, le choix du métier d'institutrice offre aux filles la possibilité de s'insérer facilement dans la vie active en rompant avec le modèle familial de la femme au foyer. Cette profession leur garantit la stabilité de l'emploi, la possibilité de se consacrer à l'éducation de leurs enfants et de la concilier avec leur travail ainsi que l'accession à une certaine émancipation. Cette stratégie s'applique aux normaliennes dont la mère travaille dans une usine, le but étant d'échapper à la condition ouvrière (11% de 1955 à 1969 et 18% de 1970 à 1977)

Les promotions d'élèves institutrices que nous avons étudiées, issues du concours de fin de troisième ou de la classe de seconde, sont le produit d'une origine sociale modeste et d'un

¹⁶⁵ PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs*, Paris, Editions L'Harmattan, 2007 p 206

système scolaire leur offrant peu d'alternatives autre que le métier d'institutrice. Elles perçoivent leur entrée dans l'institution comme une promotion sociale et se sentent redevables envers elle, adhérant ainsi à son mode de fonctionnement.

3 Les modèles de professionnalité développés lors des stages pratiques

3.1 Une professionnalité globale

L'étude des rapports de stage pratique nous permet de rejoindre le concept de professionnalité globale énoncée par Vincent Lang, une formation constituée d'une culture générale solide fondée sur la polyvalence acquise lors des cours dispensés par les professeurs au sein de l'école normale, d'une morale professionnelle enseignée par la directrice de l'établissement mais également transmise lors des stages pratiques par les maîtres d'application

Nous avons mis en évidence le rapport étroit qui existe entre les principes énoncés dans le manuel de référence de l'enseignement de cette discipline rédigé par A. Ferré et la teneur de l'évaluation figurant dans les rapports de stage pratique. Les imprimés sur lesquels le rapport est rédigé n reprennent les thèmes développés dans les cours de morale professionnelle. L'assiduité, l'exactitude que l'on trouve dès le début du rapport, dans la partie appréciation sur l'institutrice, l'accent est mis sur la préparation de la classe, sur la façon d'enseigner et sur la discipline. La rubrique qui semble concentrer tous les critères relatifs à la morale est celle qui s'intitule jugement sur la stagiaire : tenue, humeur, caractère, amour des enfants, autorité, aptitude à organiser et à diriger et la conscience professionnelle.

Les formateurs de terrain ont parfaitement intériorisé les normes et principes des cours de morale professionnelle nourris par les deux ouvrages cités, le code soleil et le manuel d'André Ferré. la morale professionnelle devient leur cadre de référence. Nous faisons le même constat pour les qualités d'enseignante, nous retrouvons les recommandations du Code Soleil sur les méthodes ou la préparation et l'animation de la classe.

Cette professionnalité globale se caractérise également par la transmission de recettes. Les maîtres d'application sont très concrets dans leurs conseils comme par exemple pour la préparation de la classe où les normaliennes doivent faire figurer le matériel, préparer les tableaux, prévoir le plan de la leçon et les exercices d'application. De même pour la discipline, les « recettes » consistent à occuper les élèves, rendre les leçons vivantes ou veiller au silence et à la tenue. Les élèves doivent être surveillés et il est impératif de leur donner des habitudes d'ordre.

Dans la partie consacrée à l'enseignement et la conduite de la leçon nous avons trouvé peu de références aux diverses théories sur la pédagogie mais plutôt des indications pratiques sur la

façon de procéder. Ne pas parler trop vite, faire participer les élèves et surveiller leur travail sont des points souvent cités dans les rapports.

Les professeurs sont également très précis dans leurs commentaires en décrivant minutieusement comment la leçon doit se dérouler.

« Une liste des objectifs doit apparaître dans la préparation. Il s'agissait ici surtout d'objectifs éducatifs, aptitudes à imaginer des hypothèses, à séparer des variables, acquisition d'une méthodologie. Chacune doit faire l'objet d'une réflexion approfondie par exemple il est très utile de prévoir pour chaque groupe comment se fera l'enregistrement de l'expérience, un tableau est parfois indispensable pour donner de la netteté et il faut aider les enfants à le concevoir » Professeur Sciences 1974

« Par un jeu judicieux de questions/réponses concernant la gravure accrochée au tableau, elle a d'abord suscité l'observation des enfants, à partir de leurs réponses elle a établi progressivement le texte choisi pour la leçon, ensuite elle a fait une mise en relief de la lettre « c ». La leçon a continué sous forme de vérification des connaissances acquises, sur une interrogation sur les phonèmes à l'aide de panneaux muraux » Professeur français 1972

3.2 Un modèle charismatique

Cette formation correspond également à ce que R. Bourdoncle¹⁶⁶ qualifie de modèle charismatique, alternance entre théorie dispensée à l'école normale et formation pratique reçue lors des stages et valeurs morales inculquées tout au long des années d'étude.

Il s'agit d'un compagnonnage, le formateur de terrain accompagnant la stagiaire pendant son stage, servant également de modèle d'identification, représentant « l'enseignant idéal » choisi par sa hiérarchie pour transmettre les gestes professionnels et les valeurs inhérentes au métier.

La normalienne est invitée à imiter le maître d'application, à utiliser ses procédés et méthodes. Nous avons parfois relevé des termes évocateurs la normalienne doit faire preuve de disponibilité, se montrer docile et serviable, accepter les conseils et tout le temps du stage se consacrer totalement à son futur métier.

« Apparemment consciencieuse, mais tout à fait superficielle ce qui dénote un certain manque d'intérêt, bien souvent les conseils donnés pour la préparation des exercices et pour les méthodes à employer ne sont pas suivies » (55/57).

¹⁶⁶BOURDONCLE Raymond, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre 1993, pp 76-76

« Peu enthousiaste ni attirée par la profession laquelle elle se destine. Je l'ai senti dès le début du stage elle n'apporte pas assez de cœur à la besogne. »1958

Le modèle de formation conçu par l'institution vise une professionnalité basée sur la pédagogie pratique, donner des connaissances utilitaires et s'appuyant sur un plan de formation qui diffuse les doctrines de l'éducation en fonction des différentes époques.

Les différents plans de formation détaillent les notions que les élèves de l'école normale doivent maîtriser, savoirs disciplinaires et théoriques utiles pour enseigner il est toujours précisé qu'il ne s'agit pas de dispenser des savoirs de type universitaire mais uniquement ce qui sera indispensable au futur instituteur ou institutrice.

Le plan de 1905 s'appuie sur un programme de l'enseignement de la morale très conséquent dont l'objectif est à la fois de former le futur enseignant qui devra enseigner ces principes à ses élèves et leur inculquer les valeurs républicaines. Il présente également une accumulation de connaissances constituant le socle des savoirs indispensables au futur enseignant.

La réforme de 1920 a pour but de rendre aux écoles normales le sentiment de leur rôle spécial Les élèves ne doivent à aucun moment oublier leur rôle futur, qu'ils sont destinés à devenir instituteurs et institutrices. Leur éducation professionnelle doit être l'objet de tous les soins, et elle doit commencer dès le premier jour de la première année, l'éducation générale fait partie intégrante de l'éducation professionnelle. L'instituteur doit être un homme instruit. La préparation professionnelle est pratiquée dès la première année. La nouvelle réforme institue l'école normale comme lieu où la pédagogie s'enseigne.

Le plan de 1969 marque la rupture avec les anciens modèles, on passe d'un modèle construit sur l'accumulation de connaissances et l'apprentissage des gestes professionnels par imitation du maître d'application, à un modèle ancré dans l'expérience personnelle de la pratique de la classe et une mise en perspective des apports théoriques reçus à travers les différents enseignements dispensés à l'école normale. Les élèves sont invités à analyser leur pratique de classe dans une démarche réfléchie. Ils doivent identifier les problèmes rencontrés et tenter de trouver des solutions par eux-mêmes et ne plus se contenter d'appliquer celles des maîtres d'application. Nous relevons un décalage entre les perspectives de ce plan de formation et les pratiques relevées sur le terrain dans les rapports de stage. La référence à l'analyse de pratique est peu présente 11%. Dans les années 69/77 se dessine plus nettement cette notion d'analyse de la pratique, le vocabulaire employé est plus clair, on demande une prise de recul, d'analyse de son enseignement par la normalienne. La disposition à accepter les conseils prend une part plus importante dans cette évaluation. Sont également cités, la prise de notes lors des

séquences réalisées par le maître d'application, les efforts fournis pour améliorer les séquences réalisées et le fait de s'adapter sa pédagogie de la classe de stage,

« Il faut réserver une place pour noter les réactions, les difficultés rencontrées afin d'améliorer son travail » (CE 69/71)

Une formation qui se caractérise par un engagement total des stagiaires dans le métier et par une exemplarité de la conduite au quotidien, exactitude, tenue irréprochable, conscience morale. Ces sujets font l'objet d'une évaluation spécifique, une partie de l'évaluation leur est consacrée sous les termes de conscience professionnelle et implication dans le métier.

Les formateurs mesurent l'implication de la stagiaire sur sa capacité d'observation des élèves, sur la prise d'informations, l'intérêt pour la vie de la classe et sa participation ainsi que l'aptitude à se documenter. Le temps passé hors horaires scolaires permet aux maîtres d'application de mesurer l'investissement de la normalienne.

« Elle s'intéresse au fonctionnement de la coopérative scolaire, à la documentation présente dans la classe, elle aime la compagnie, elle s'intéresse à la vie de l'institutrice de campagne. »1962

L'aptitude pour la profession est essentiellement évaluée sur les critères de sérieux et de bonne volonté de la stagiaire, sur son dévouement, sa docilité

Dans les années 1969/1977 les termes changent ce sont les aptitudes psychologiques pour le métier qui sont évaluées. L'attitude de la stagiaire envers les élèves et les relations centrées sur l'enfant dans l'acte d'enseigner sont les critères les plus souvent cités. Aimer les enfants être proche d'eux, gagner leur confiance sont des qualités jugées indispensables pour l'exercice du métier et devenir une « bonne institutrice ».

3.3 Les savoirs professionnels

Les savoirs professionnels transmis sont essentiellement liés aux dispositifs d'enseignement et moyens techniques que sont la construction et l'animation des leçons, l'importance des fiches de préparation est soulignée. Nous sommes plus dans le cadre de savoir-faire pratique, les savoirs théoriques sont peu mentionnés quelque soit le type de formateurs. Les professeurs se situent également dans ce cadre.

Nous trouvons peu de références sur la gestion des apprentissages seul le questionnement est mentionné. Le type d'appropriation des savoirs par les élèves et la diversité des situations d'apprentissage ne font pas l'objet de remarques de la part des maîtres d'application. Toutefois une étude plus approfondie des rapports de visite des professeurs aurait pu

permettre d'apporter des éléments sur ces points dans la mesure où le déroulement des leçons observé est relaté avec précision.

Les connaissances des normaliennes dans le domaine de la psychologie de l'enfant, sur son fonctionnement cognitif ou l'adaptation des méthodes aux élèves n'apparaissent pas dans les évaluations. Les savoirs théoriques sont peu évoqués, qu'il s'agisse des savoirs disciplinaires ou des savoirs pour enseigner. La pédagogie qui est l'emblème de la professionnalité des enseignants du premier degré n'est pas citée comme premier critère d'évaluation utilisé par les formateurs de terrain dans les rapports de stages pratiques des normaliennes. Ils ne représentent que 11% des items.

Nous nous situons dans le cadre du « stade artisanal » formulé par Philippe. Perrenoud, on applique des techniques apprises sur le terrain, c'est également le modèle de l'enseignant technicien cité par Marguerite Altet, la formation au métier se fait par modèle imitatif transmis par le maître d'application, les compétences techniques dominent. Ces savoirs pratiques découlent de l'expérience quotidienne de la profession acquis en situation.

A l'issue de l'analyse des rapports de stage nous constatons peu de références sur les savoirs sur la pratique, sur le « comment faire ». Les normaliennes sont parfois invitées à réaliser un bilan de leur enseignement dans leur cahier journal, à prendre du recul, noter les problèmes rencontrés, mais les formateurs évoquent le plus souvent « l'ouverture aux conseils » et l'intégration de ces derniers lors des leçons suivantes. Il ne s'agit pas d'un accompagnement à l'analyse de pratique en invitant la stagiaire à revenir sur son action.

Le modèle pédagogique diffusé lors de la formation est celui de la pédagogie active. Il faut rendre l'enfant actif, il doit participer. Au début de l'étude (1955/1969), l'élève actif est celui qui répond aux questions posées par la stagiaire

« La stagiaire interroge les élèves pour les amener à découvrir elles-mêmes ce qu'elles auront à retenir » (61/62).

Ensuite nous notons un changement, cette participation porte davantage sur la construction des savoirs par l'enfant, l'enseignant doit initier les démarches d'apprentissage, laisser le temps de les construire. Il ne transmet plus uniquement, il déclenche le processus.

« Elle va parfois trop vite, il faut laisser à l'enfant le temps d'entendre, de voir, de comparer, de déduire, en un mot de réagir car un savoir construit par l'enfant est plus solide et pour cela il faut discerner les étapes de l'acquisition prévue. Elle a tendance à toujours démontrer, expliquer, ce qui n'est pas efficace, il faut faire agir » (73/75).

3.4 Une professionnalité construite sur le « savoir être »

Francine Muel-Dreyfus¹⁶⁷ précise que les conditions de caractère et de savoir-être sont indissociables de la professionnalité, elle cite notamment l'égalité d'humeur, la patience, la tenue vestimentaire différente de celle du quotidien, simplicité, humilité et amour et respect de l'enfant. Dans les rapports de stage des normaliennes ces indicateurs représentent un pourcentage conséquent 26%. Dans chaque rubrique nous trouvons des propos relatifs à la personnalité des normaliennes, certains sont liés au métier mais d'autres sont éloignés de ce que l'on peut qualifier de professionnels. Qu'il s'agisse de la préparation de la classe 0,5% (P1) et 3% (P2), du travail obtenu par les élèves 5% (P1) et 23,5% (P2) ou de la partie consacrée à l'enseignement 19% (P1) et 23% (P2) nous relevons des critères qui portent sur une évaluation liée à leur personnalité dont la majorité en lien avec le caractère de la stagiaire. C'est dans la conclusion du rapport que ces indicateurs se retrouvent en nombre. Les formateurs choisissent dans leur synthèse de mentionner des aspects non professionnels 53,5%.

3.5. Une professionnalité spécifiquement « féminine »

Le phénomène du Baby-boom a accéléré la féminisation des écoles primaires, cette vague démographique s'accompagne d'une demande accrue de scolarisation, un nombre important d'instituteurs quitte les classes élémentaires pour se tourner vers les cours complémentaires plus prestigieux. Les candidates sont plus nombreuses à se présenter au concours qui est de ce fait plus sélectif pour les filles alors que les écoles normales peinent à recruter des instituteurs, les hommes préférant s'orienter vers des carrières plus valorisantes.

Pour faire face aux besoins d'enseignants, des remplaçants et suppléants bacheliers sont sollicités, issus d'origine sociale moins modeste que les élèves des écoles normales, ils vont contribuer à modifier le corps d'enseignants du premier degré. En majorité ce sont des femmes issues des classes bourgeoises, renonçant à des études longues ou difficiles, qui répondent à cette demande, renforçant ainsi la prépondérance féminine qui ne cesse de s'accroître passant de 65% en 1930 à 70% en 1969. S'occuper d'enfants passe pour une activité féminine compatible avec la vie familiale et les rôles de mère et d'épouse. La représentation du modèle de l'institutrice a peu évolué. En se féminisant la profession a perdu de son prestige aux yeux des hommes qui préfèrent d'autres carrières.

¹⁶⁷ MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed de minuit, 1983

Face aux évolutions de la société des années soixante, l'institution Ecole Normale et la formation professionnelle des futures institutrices semblent imperméables aux mutations et à l'évolution des mentalités. Même si des réformes se profilent et aboutissent lorsque l'on examine les pratiques des formateurs de terrain, ceux qui reçoivent les normaliennes et qui les évaluent, on s'aperçoit que les filles sont le plus souvent évaluées sur des critères non professionnels. La future institutrice doit en premier posséder les qualités féminines qui feront d'elle ou non une « bonne enseignante ». Le retour sur l'histoire de la formation permet de mesurer les réticences des décideurs pour confier l'enseignement des tous les enfants (filles et garçons) à des femmes alors que paradoxalement, elles investissent massivement les carrières de l'enseignement. Très longtemps basé sur son modèle de formation visant la transformation des individus par le biais du régime claustral, il semble que l'institution ait trouvé une autre alternative pour tenter de modeler les esprits et ait confié cette mission aux maîtres d'application chargés de les accueillir et de les former au métier. En effet à partir de 1969 l'institution abandonne l'internat et exerce de ce fait moins d'emprise sur la population normalienne, les élèves arrivent plus âgés après le baccalauréat pour suivre la formation professionnelle. Les stages pratiques vont être le lieu où se diffuse le « modèle élargi » c'est le constat que nous avons développé par l'analyse des rapports de stage.

Cette formation identique dans les textes pour les deux sexes ne s'est pas révélée réellement la même lors de l'évaluation des stages pratiques dont l'objectif est de mesurer les compétences professionnelles acquises. Paradoxalement c'est également le premier métier à appliquer l'égalité des salaires entre hommes et femmes en 1908.

La lecture de ces rapports nous a permis de mettre en évidence que les normaliennes n'étaient pas évaluées uniquement sur des critères professionnels, mais que d'autres appréciations, nombreuses, portant sur leur personnalité semblaient prendre une part considérable dans cette évaluation. Les critères retenus privilégient des traits spécifiquement « féminins ».

L'analyse des rapports de stage des normaliens nous a permis de noter une différence importante en effet les formateurs relèvent davantage les compétences professionnelles des futurs instituteurs et s'attachent beaucoup moins à leur personnalité. Ils évaluent les compétences professionnelles 86% et le caractère du stagiaire ne retient que pour 14% leur attention. Ils notent le sérieux, l'ordre et la rigueur ainsi que l'ambition.

L'analyse de ces rapports de stage met en évidence que les formateurs de terrain évaluent les normaliennes selon une catégorisation de sexe. Les qualités « féminines » sont plus valorisées que les compétences professionnelles. Les futures institutrices sont tenues d'exercer et de

transmettre des rôles, des devoirs, des qualités conformes et spécifiques de leur sexe, cette assignation à des dispositions de genre en fonction des stéréotypes culturels de la féminité va engendrer une vision spécifique de leur place dans la société. Lors de leur formation professionnelle les normaliennes sont amenées à reproduire ensuite les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans la société. Le système de normes de sexe se traduit par des stéréotypes de sexe orientant ainsi les conduites des acteurs de la vie scolaire. Les enseignantes ainsi formées contribuent à, créer les différences et les inégalités

Face aux évolutions de la société des années soixante, l'institution Ecole Normale et la formation professionnelle des futures institutrices semblent imperméables aux mutations et à l'évolution des mentalités. Même si des réformes se profilent et aboutissent lorsque l'on examine les pratiques des formateurs de terrain, ceux qui reçoivent les normaliennes et qui les évaluent, on s'aperçoit que les filles sont toujours très évaluées sur des critères non professionnels. La future institutrice doit en premier posséder les qualités féminines qui feront d'elle la « maîtresse » idéale proposant un modèle féminin à ses élèves.

Ce constat nous amène à penser que la formation professionnelle dispensée dans les écoles normales de filles de 1955 à 1975 n'a pas abandonné la tentation de former les futures enseignantes à la fois sur le plan professionnel et sur le plan de leur personnalité. L'ambition de Guizot lors de la création des écoles normales de garçons en 1833 était de « gouverner les esprits » une formation globale dans le but former un corps dont l'esprit serait au service de l'état. Cette ambition s'applique aux écoles normales de filles avec en plus la volonté de transformer ces jeunes filles issues généralement de milieux modestes en femmes modèles, une institutrice parfaite, souriante, élégante, dévouée, dynamique et sérieuse pour des générations d'élèves.

Il faut toutefois relativiser ces résultats inscrits dans le cadre d'une étude monographique et dont le corpus est constitué de documents institutionnels dans le cadre d'une évaluation qui contribuait à la certification. Les normaliennes se pliaient certainement aux attentes des formateurs dans le but d'obtenir une appréciation favorable. Sorties de l'école normale elles se sont certainement détachées de certains principes inculqués pour affirmer leur personnalité et professionnalité. L'institution a tenté de les façonner en valorisant les caractéristiques féminines mais elle leur a également permis d'acquérir autonomie financière et indépendance à une période où le modèle de la femme au foyer dominait dans les années soixante.

La suppression des écoles normales et leur transformation en Institut universitaire de formation des maîtres ont donné une nouvelle impulsion à la formation des enseignants du

premier degré, une formation universitaire professionnalisante. Une recherche semblable s'appuyant sur les rapports de visites des maîtres formateurs de l'IUFM serait pertinente et permettrait de mettre en évidence si le modèle de formation des écoles normales est définitivement abandonné.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTINI Pierre, *L'école en France, XIX^e-XX^e, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992.

ALTET Marguerite.. *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck 1996.

ALTET Marguerite. (2000). « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante? », *Recherche et Formation*, 2000, N°35, pp 25-41.

ALTET Marguerite. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue Française de Pédagogie*, 2002, N°138, pp 85-93.

ARTIERES Philippe et GIRY Emmanuelle, *68 les archives du pouvoir*, L'Iconoclaste 2018.

BAILLAT, Gilles. (dir.), *Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne, 2001.

BAILLAT, Gilles. (dir.), *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne, 2003.

BARBIER Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris Presses Universitaires de France, 1996.

BARD Christine, BAUDELLOT Christian, MOSSUZ-LAVAU Janine, *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, la Martinière, 2004.

BARD Christine, *Les femmes dans la société française au 20^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2001.

BADINTER Elisabeth, *L'un est l'autre*, Paris, Odile Jacob, 1986.

BANTIGNY Ludivine, JABLONKA Ivan, (2009). *Jeunesse oblige: Histoire des jeunes en France XIX^e-XXI^e siècle*. Paris Presses Universitaires de France. 2009.

BANTIGNY Ludivine. « Jeunesse et engagement pendant la guerre d'Algérie. » *Revue d'histoire politique*, N° 8, (2), 2007, pp 39-53.

BATTIGLIA Françoise, *Histoire du travail des femmes*, Paris, La Découverte, 2000.

BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles!*, Paris, Seuil, 1992.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotype et libertés*, Paris, Nathan, 2007.

De BEAUVOIR Simone, *Le deuxième sexe*, tome I et tome II, L'expérience vécue, Paris, Gallimard, 1949.

BENOIST Pierre, LAOT Françoise, LESCURE Emmanuel de » (dir.), « Pour une histoire de la formation », *Histoire de l'éducation*, N°122, 2009, pp 128-132.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAMAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008.

BERGER Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979 Etude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine. Paris, Minuit, 1964.

BERNARD Mathias, « La culture jeune? Objet d'histoire », *Cahiers du Centre d'histoire Espaces et Cultures*, 2006, N° 24, pp 89-98.

BISHOP Marie-France. « Les enseignants de l'école primaire, une identité professionnelle originale. » *Le français aujourd'hui*, 2010, N° 171, (4), pp 75-86.

BLANDIN Claire, « Les discours sur la sexualité dans la presse féminine : le tournant des années 1968 », *Hermès, La revue*, 2014/2, N° 69.

BLOCH Marc-André. « La formation des enseignants ». In: *Revue Française de Pédagogie*, volume 3, 1968. pp. 9-17.

BORNE Dominique, *Histoire de la société Française depuis 1945*, Armand Colin, Paris, 1988.

BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, édition de Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, édition de Minuit, 1970.

BOURDONCLE Raymond, « la professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, N°105, octobre 1993.

BOURDONCLE Raymond, « La professionnalisation des enseignants.1-La fascination des professions ». *Revue Française de Pédagogie*, 1991, N°94, pp 73-92.

BOURDONCLE Raymond. « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique ». *Spirale*, 1994, *Revue de Recherche en Education*, N° 13, pp 77-96.

BOURDONCLE Raymond, « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, 1990, N°8, pp 57-72

BOURDONCLE Raymond. « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs ». *Revue Française de Pédagogie*, 2000, N°35, pp 117-132.

BOUYER Christian, *La grande aventure des écoles normales d'instituteurs*, Le cherche midi Paris, 2003.

BRUNET S "Les difficultés de la direction, école primaire annexe et d'application de Poitiers une parmi tant d'autres : organisation et fonctionnement" *Les Ecoles Publiques* 4 Février 1957.

BURGEVIN Christine, *Enseignante c'est bien pour une femme...Directeur c'est mieux pour un homme?*, 528 p, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 3, 2012.

CACOUAULT Marlaine, OEUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, collection repères, La découverte, 1995.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs...mais femmes, carrières et vies privées de enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La découverte, 2007.

CAPELANI Christine, BARTH Britt-Mari. LAOT Françoise, « La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy ». *Revue Française de Pédagogie*, volume 129, 1999. L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. pp. 150-155.

CHAPERON Sylvie, *Les années Beauvoir. 1945-1970*, Fayard, 2000.

CHAPERON Sylvie. « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 ». *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°48, octobre-décembre 1995. pp. 61-74.

CANAC Roger, *Ces demoiselles au tableau noir*, PUG, 2002.

CHARLES Frédéric, CLEMENT Jean-Paul, *Comment devient-on enseignant l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.

CHARLES Frédéric, *Instituteurs un coup au moral*, Paris, Ramsay, 1988.

CHARLES Frédéric et CIBOIS, Philippe. (2010). « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée ». *Sociétés contemporaines*, 2010, N°77,(1), pp 31-55.

CHARLES Frédéric, LEGENDRE Florence, *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*, Paris, Sudel, 2006.

CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

COMPAGNON Béatrice, THEVENOT Virginie, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin (Terre d'histoire), 2001.

CONDETTE Jean-François, *Le régime de Vichy, la fermeture des écoles normales et l'échec des instituts de formation professionnelle : quand l'idéologie prime sur la pédagogie*, dans Jean-François CONDETTE et Gilles ROUET, Cent ans de formation des maîtres en Champagne Ardenne (1880-1980), Reims, CRDP, collection « Journées d'études », 2008.

CONDETTE Jean-François, ROUET Gilles (dir.), *Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Écoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980* Actes des journées d'études organisées les 30 avril 2003 et 16 mars 2005 par l'IUFM de Champagne-Ardenne et l'Association des amis du Musée aubois d'histoire de l'éducation (Troyes). [Reims]: CRDP de Champagne-Ardenne, 2008.

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles)*, Paris: L'Harmattan, 2007.

CRUBELLIER Maurice, *L'École républicaine 1870-1940: esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Christian (Vivre l'histoire), 1993.

Delphy Christine, *L'ennemi du patriarcat*, Paris, syllepse, 1998.

DELSAULT Yvette, *La place du maître, une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 1992.

DEVELET Michel. *Peut-on former des enseignants ?* Paris : E.S.F 1994.

DEVINEAU Sophie, « La féminisation de l'enseignement quel enjeu éducatif ? », Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève, septembre 2010.

DORISON Catherine, (2008) « Quelle réforme pour quelle démocratisation ? La question de l'école primaire dans la transformation du système éducatif, 1945-1970 ». *Le Télémaque*, 2008, N°34, pp 29-42.

DORISON Catherine, CHEVALIER Jean-Pierre, BELHADJIN Anissa, ELALOUF Marie-Laure, LOPEZ Maryse, *Des écoles normales à l'ESPE*, PUG, 2018.

DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadriges, PUF, 1999.

DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan, 1990.

DURU-BELLAT Marie et HENTTIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand colin, 2003.

DUVEAU Georges, *Les instituteurs*, Paris, Seuil, 1957.

FERRE André, *Morale professionnelle de l'instituteur*, Société Universitaire d'Éditions et de Librairie, 1949.

FIEVET Michel, *L'invention de l'école des filles. Les amazones de Dieu aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Imago 2006.

FORESTIER Yann. (2010). « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, 2010, N°29,(1), pp 181-196.

FORESTIER Yann, « Le malentendu réformateur des années 1960 », *Histoire de l'éducation* 2013, N° 139, pp 73-92.

FRAISSE Geneviève, *Les femmes et leur histoire*, Paris, Editions Gallimard, 1998.

FRAISSE Geneviève, *La différence des sexes*, Paris, PUF, 1996.

GARNIER Bruno, *Les compagnons. L'Université nouvelle*, INRP, 2008.

GARNIER Pascale, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, 2009, N°169 | octobre-décembre, pp 5-15.

GUERANGER David, « La monographie n'est pas une comparaison comme une autre. Les études de l'intercommunalité et leur territoire », *Revue Terrains et Travaux*, 2012, N°21, pp 23-36.

GOIGOUX Roland, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, 2007, vol 1, N°3, pp 47-69.

GONTARD Maurice, *La question des écoles normales primaires de la Révolution à nos jours*, Toulouse, CDRP-IPN, 1975.

GOUBET Louis "Les textes officiels des Ecoles d'application", Paris, INRP 1946.

GRANDIERE Marcel, *La formation des maîtres en France, 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006

HAMEL, J. (2010). « Défense et illustration de la tradition monographique dans les sciences sociales au Québec ». *Les Études Sociales*, 2010, N°151(1), pp 39-52.

HAMELINE Daniel, *L'éducation dans le miroir du temps*, LEP Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2002.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, PLAISANCE Eric, SIROTA Régine, *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, L'Harmattan, 1993.

HERITIER Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Paris, Le Pommier, 2005.

HERITIER Françoise, *Masculin, Féminin II, dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, 2002.

HERITIER Françoise, PERROT Michelle, AGACINSKI Sylviane, BACHARAN Nicole, *La plus belle histoire des femmes*, Seuil, 2011

ISAMBERT-JAMATI Viviane. « Les primaires, ces "incapables prétentieux". *Revue Française de Pédagogie*, volume 73, 1985. pp 57-65.

JACAUET-FRANCILLON François, CACOUAULT Marlaine, KHERROUBI Martine, « Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la photo de classe 1890-1990 », *Recherche et formation*, 1995, N°20, pp 139-147.

KAHN Pierre. (2008). « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970: l'impossible réforme? ». *Le Télémaque*, 2008, N° 34,(2), pp 43-58.

KERGOAT Danièle, *les rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, Maruani Margaret, Paris, La découverte, 2005.

LANG Vincent. *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

LANG Vincent. (1996). « Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation ». *Recherche et Formation*, 1996, N°23, pp 9-27.

LAHIRE Bernard. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan 1998.

LANGOUET Gabriel, *50 ans d'école et demain ?*, Paris, Fabert, 2008.

LAOT Françoise, de LESCURE Emmanuel, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008.

LAOT Françoise. « La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 ». *Le Mouvement Social*, 2010, 232, (3), pp 29-45.

LAOT Françoise. (2010). « La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 ». *Le Mouvement Social*, 2010, 232, (3), pp 29-45.

LAOT Françoise, *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. Paris, L'harmattan, 2000.

LAOT Françoise, « Les épouses des auditeurs. Le film Retour à l'école? Couples et formation d'adultes dans les années 1960 », *Travail, genre et société*, 2012/1 N°27, pp 125-146.

LAPEYRE Nathalie, *Les professions face aux enjeux de la féminisation*, Paris, Octarès, 2006.

LAPREVOTE Gilles, *Les Écoles normales primaires en France, 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984.

LE GOFF Jean-Pierre, *La France d'hier : Récit d'un monde adolescent Des années 1950 à Mai 68*, Stock, 2018.

LEGRIS Patricia, « *Les écoles normales primaires de 1945 à 1970 Les contradictions progressives d'une institution à deux vitesses* », in *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Prost, Antoine, PUR, 2014.

LELIEVRE Françoise, LELIEVRE Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.

LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)* Nathan 1991.

LELIEVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen. Onze questions en débat*, ESF, 2002.

LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *La République n'éduquera plus* Plon 1993.

LELIEVRE Claude. (2009). « L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question. » *Carrefours de l'éducation*, 2009, (2), pp 189-198.

LEON Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, 1995.

LEYENS Jacques-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges, *Stéréotypes et cognition sociale* Paris, Mardaga, 1996.

LOISON Marc, *L'école primaire française de l'Ancien Régime à l'Education prioritaire*, Vuibert, 2007.

LUC Jean-Noël, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle, de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

MALGLAIVE Gérard, LAOT Françoise, « Formation des adultes, formation des enseignants, entretien de Françoise Laot avec Gérard Malglaise », *Recherche et Formation*, 2006, N°53, pp 69-78.

MARUANI Margaret, *Femmes, genre et sociétés l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2005.

MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, 1789-1930*, Paris, Tempus, 2004.

MAYEUR Françoise, *L'enseignement et l'éducation en France*, Tome III De la révolution à l'école républicaine, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979.

MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République* Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

MIALARET Gaston. *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Presses Universitaires de France 1996.

- MICHEL, Youen. « Mai 68 et l'enseignement: mise en place historique ». *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 2008, vol. 41,(3), pp 13-25.
- MORDER Robi. « Années 1960 : crise des jeunesses, mutations de la jeunesse ». In: *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2004, n°74, pp 62-69.
- MORIN-MESSABEL Christine, SALLE Muriel, *A l'école des stéréotypes, Comprendre et déconstruire*, L'Harmattan 2013.
- MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?*, Paris, PUF, 1989.
- MOSCONI Nicole, *Femmes et savoir la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- MUEL-DREYFUS Francine, *Vichy et l'éternel féminin*, Paris, Seuil, 1996.
- MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris, Editions de minuit, 1983.
- MUEL-DREYFUS Francine, *Le Métier d'éducateur, les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1985.
- MULLER, Baldner. (2003). 3Écrire l'histoire locale le genre monographique3. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2003, N°9,(2), pp 37-51.
- NIQUE Christian, *Comment l'école devint une affaire d'état*, Nathan, 1990.
- NIQUE Christian, *L'Impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991.
- OZOUF Mona, OZOUF Jacques, *La République des instituteurs*, Paris, Points Histoire, 2001.
- PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs*, Paris, Editions L'Harmattan, 2007.
- PAQUAY Louis. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation*, 1994, N°15, pp 7-38.
- PASTRE Pierre, MAYEN Patrick VERGNAUD Gérard, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 2006, N°154, pp 145-198,
- PAVARD Bibia, *Mai 68, Que sais-je ?*, PUF, 2018.
- PAVARD Bibia., LEVEQUE Sandrine, BLANDIN Claire. (2017). « Elle et Marie Claire dans les années 1968: une «parenthèse enchantée ? ». *Le Temps des médias*, 2017, N°29, (2), pp 65-78.
- PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'harmattan, 1994.
- PERRENOUD Philippe. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience ». In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud

(dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck supérieur, 2001.

PERROT Michelle, DUBY Georges, *Histoire des femmes en occident : Le XXe siècle*, Tome 5, Tempus, Perrin, 2002.

PEYRONIE Henri, *Instituteurs: des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, PUF, 1998.

POISSON Denise, « L'éveil des écoles normales en mai 1968 », *Revue de l'ICEM*.

PRAIRAT Eirick, RETORNAZ Annick. « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat ». *Revue des sciences de l'éducation*, 2002, Vol. XXVIII, 3, pp 587-615.

PROST Antoine, *Education, société et politique*, Paris, Edition du Seuil, 1992.

PROST Antoine, *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Presses universitaires de Rennes, 2014.

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

PROST Antoine. *L'École et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Perrin 2004.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école/ Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, 2013.

PROST Antoine, *Petite histoire de France au XXe siècle*, Paris, Editions Armand Colin, 1979.

PROST Antoine, *Regards historiques sur l'éducation en France, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, coll. Histoire de l'éducation, 2007.

PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement en France, l'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin, 1981.

PROST Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, 1999, N°22, pp 9-24.

REVILLARD Anne, *La Cause des femmes dans l'État. Une comparaison France-Québec*, Presses universitaires de Grenoble, 2016.

ROTMAN Patrick, *Mai 68 raconté à ceux qui ne l'ont pas vécu*, Seuil, 2005.

ROGERS Rebecca, THEBAUD Françoise, *La fabrique des filles*, Paris, Editions textuel, 2010,

ROGERS Rebecca, *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2004.

ROGERS Rebecca, *L'enseignement au féminin*, TDC N° 986, L'école en France

- ROGERS Rebecca, VAN ESSEN Mineke « Ecrire l'histoire des enseignants,: Enjeux et perspectives », *Histoire de l'éducation*, 2003, N°98, pp 5-35.
- ROGERS Rebecca, « L'internat pour fille au XIXe siècle: une question de mœurs? », *Revue Française de Pédagogie*, 2014, N°189, pp 43-53.
- SCHON, Donald A, *Le praticien réflexif. A la recherche du Savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques 1994.
- SCHWEITZER Sophie. (2002). « Les enjeux du travail des femmes ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, N° 75,(3), pp 21-33.
- SCHWEITZER Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- SCHWEITZER Sylvie, *Femmes de pouvoir. Une histoire de l'égalité professionnelle en Europe (XIXe-XXIe siècle)*, Payot, 2010.
- SINGLY De François, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987.
- SIRINELLI Jean-François. « La France des sixties revisitée ». In: *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 2001, N°69, pp 111-124.
- SIRINELLI Jean-François, « Génération, générations », 2008, In *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, N° 98, pp 113-124.
- SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- SOHN Anne-Marie. « Les "relations filles-garçons": du chaperonnage à la mixité (1870-1970) ». *Travail, genre et sociétés*, 2003, N°9, (1), pp 91-109.
- TARDIF Maurice , LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1999.
- THEBAUD Françoise, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, ENS Edition, é007.
- TROJER Vincent, *Une histoire de l'éducation et de la formation Auxerre*, Sciences Humaines Éditions, 2006.
- VERNEUIL Yves, « Formation professionnelle, antiféminisme et masculinisme dans l'enseignement secondaire », *Recherche et formation*, 2012, N°69, pp 15-30
- VERNEUIL Yves, « Identités et compétences professionnelles dans les années 1920 », *Histoire de l'éducation*, 2009, N°121, pp 43-66.
- VIAL Jean, *Les instituteurs douze siècle d'Histoire*, Paris, Editions Jean-Pierre Delarge, 1981.
- ZANCARINI-FOURNEL Michelle, ARTIERES Philippe, 1968 une histoire collective, (1962-1981), Paris, La Découverte, 2008.

REVUES

Revue *Histoire de l'éducation* - numéro 115-116 - septembre 2007 L'éducation des filles XVIIIe-XXIe siècles, *Hommage à Françoise Mayeur* sous la direction de P. Caspard, J.-N. Luc et R. Rogers.

Revue Recherche et formation N° 35 Formes et dispositifs de la professionnalisation, INRP, 2000.

ANNEXES

a oublié parfois de laisser parler les élèves; elle veut encore trop déverser le savoir - Elle a peur aussi des difficultés qui sont inévitablement soulevées par les questions posées. On ne perd pas "la face" en disant "qu'on ne sait pas" - c'est à ces moments-là qu'il faut solliciter des jeunes collaborateurs. Si elle exige des enfants une expression orale, correcte. Chaque élève doit parler, mais tous doivent entendre.

M^{lle} D se plaît avec les enfants, elle sait toucher leur sensibilité. Sa très bonne lecture de la poésie qu'elle a présentée a mené les enfants vers le beau, beaucoup plus sûrement que des explications nombreuses et détaillées. Elle sent ce qu'il faut faire. Son équilibre transparaît dans son enseignement. La gymnastique n'est pas délaissée au profit d'une autre discipline - Elle fait de sa personne. elle entraîne son monde.

M^{lle} D réfléchira sur l'enseignement qu'elle sera appelée à donner et je crois qu'elle sera exigeante pour elle-même (cette qualité devient de plus en plus rare = aussi je suis heureux de la sentir chez M^{lle} Daout.)

Le Maître de Stage

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES
DE SAINTE-SAVINE

STAGES PÉDAGOGIQUES

RAPPORT sur le stage de M^{lle} Elisabeth
ÉCOLE de Meurville CLASSE Unique
DATE DU STAGE } 5 janvier 1959 inclus
 } 21 janvier 1959 inclus

ASSIDUITÉ : (signaler les absences)

Bonne

Absences : Néant

EXACTITUDE : a) dans l'heure d'arrivée en classe :

Exactitude

b) dans l'exécution du travail :

Exactitude

APPRECIATION DE L'INSTITUTRICE

1) Sur la préparation de la classe :

Préparations écrites :
Intelligentes - Claires - Précises
Présentées régulièrement

Préparation matérielle : Bonne

2) Sur l'enseignement :

Initiative dans choix de plusieurs exercices -
À noter : beaucoup de bonne volonté, de souci de bien
faire, mais gaucherie, maladresse dans exposés et
enchaînements des exercices, gaucherie qui semble due à

3) Sur le travail obtenu des élèves :

un manque d'assurance, à de la timidité
Résultats assez bons seulement, par suite
de la maladresse et du manque de netteté et
de vie dans explications (remarque : la voix basse et
neutre de M^{lle} rend T. S. V. P.
son enseignement terne)

4) Discipline (procédés employés, sentiments suscités) : Bonne discipline, mais M^{elle} s'attirerait davantage l'intérêt et la sympathie des enfants si elle apportait plus d'enjouement, plus de gaieté dans ses rapports avec eux.

Intérêt témoigné par la stagiaire sur tout ce qui a trait à la profession :

M^{elle} a pris tâche à cœur, et l'a accomplie avec courage et conscience. J'ai toujours noté chez elle la préoccupation de réussir sa demi-journée de classe, le souci de la préparer méticuleusement.

JUGEMENT SUR LA STAGIAIRE

Tenue, humeur, caractère — Aptitudes et inaptitudes spéciales — Amour des enfants

Autorité, aptitude à organiser et à diriger — Conscience professionnelle, etc...

J'ai eu plaisir à relever chez M^{elle} de solides qualités de courage, de conscience, de franchise, qualités dont les manifestations semblent un peu paralysées par une difficulté de s'extérioriser et de se confier. En résumé : Bon Stage pour M^{elle} qui m'a donné l'impression d'avoir vraiment « acquis » dans ma classe. Je lui souhaite de surmonter très vite les difficultés d'une débutante dans son enseignement et je lui accorde ma confiance dans la direction d'une classe. A Meurville le 22 Janvier 1959

Note proposée :

14 (sur 20)

L'Institutrice de la classe

d'ap-... n : ...

Annexe 2 Rapport de stage pratique normalienne

DÉPARTEMENT DE L'AUBE

1958 1959

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES
DE SAINTE-SAVINE

STAGES PÉDAGOGIQUES

RAPPORT sur le stage de M^{lle} M.

ÉCOLE Maternelle Benicelle

CLASSE Section de 3 à 4

DATE DU STAGE : 5 au 21 janvier

ASSIDUITÉ : (signaler les absences) B

EXACTITUDE : a) dans l'heure d'arrivée en classe : B

b) dans l'exécution du travail : B

APPRECIATION DE L'INSTITUTRICE

- 1) Sur la préparation de la classe : Bon travail. Les fiches sont préparées soigneusement et présentées en temps voulu. Le plan en est clair, les notions essentielles mises en relief et bien adaptées au niveau des petits. La stagiaire a pu faire acte de sa compétence à la confection du matériel pour les diverses activités manuelles et la suite en classe.
- 2) Sur l'enseignement : L'enseignement bénéficie des qualités de préparations : clarté, progression logique, sens pédagogique certain. Elle trouve d'emblée le mot juste, sent l'écueil à éviter. Les questions posées sont simples et adroites. Les exercices de langage sont particulièrement
- 3) Sur le travail obtenu des élèves : bien conduit. M^{lle} guide discrètement les enfants qui ainsi sollicités s'intéressent et parlent volontiers. D'autre part la stagiaire se tient aisément de l'organisation et de la conduite des activités par groupe.

T. S. V. P.

4) Discipline (procédés employés, sentiments suscités) : Elle est douce, très patiente avec les petits, s'efforce de comprendre leurs problèmes, de réparer leurs maladresses. Les enfants lui obéissent volontiers; elle s'impose le plus souvent par son attitude calme.

Intérêt témoigné par la stagiaire sur tout ce qui a trait à la profession :

Mlle ... s'intéresse à tout ce qui a trait à l'École Maternelle aux méthodes, procédés employés, diversité des activités, services spécialisés... Elle a trouvé ici un climat qui non seulement lui plaît mais lui convient.

JUGEMENT SUR LA STAGIAIRE

Tenue, humeur, caractère — Aptitudes et inaptitudes spéciales — Amour des enfants
Autorité, aptitude à organiser et à diriger — Conscience professionnelle, etc...

Stagiaire simple, serviable, discrète. Elle est très ordonnée ce qui est très important dans une classe de petits. Elle a fourni un travail régulier, intelligent, souvent fructueux. Elle est maternelle avec les enfants et à son aise parmi eux. Les enfants s'aiment bien.
Elle gagnerait parfois à s'aimer davantage.
En tout, c'est un bon stage.

A Ste Genevieve, le 24 1959

Note proposée :

14 (sur 20)

L'Institutrice de la classe
d'application

V

Active et curieuse, Françoise participait à toutes les activités de la classe, dans une mesure que je me plais à reconnaître surprenante lors d'un premier stage d'observation qui a été pour moi un réel plaisir.

Elle semble avoir bien compris les méthodes employées dans ma classe aussi bien en français qu'en mathématique. Tout cela est de bon augure et je ne puis que souhaiter d'avoir souvent des stagiaires de cette valeur.

L'institutrice:

Annexe 3 Rapport de visite de professeur

DEPARTEMENT DE L'AUBE

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES
DE SAINTE-SAVINE

INSPECTION du 3 février 1959

Nom de l'Élève : Melle

Inspection faite par M^{me}

Spécialité : Histoire - éco

Classe d'application de Paul Langeron

Cours Moyen et Fin d'étude

Nom de l'Instituteur : M^{me}

Nature de l'Ecole : Filles : 4 classes Afflicat

Nature des leçons entendues : Géographie

Note (sur 20) : 13.14

- I - Préparation de la classe : Sérieuse
- II - Présentation et tenue du Stagiaire : Maitresse aimable
- III - Discipline et tenue des élèves : Bien
- IV - Leçons entendues : Géographie, d'hist. Vie humaine et économique

La leçon est complète, nourrie de maitresse d'expirime adéquatement, et se devant d'une bonne carte qu'elle a dessinée au tableau fait une description vivante de la vie agricole en hist (principalement l'hist de Mousson). Chaque détail de son exposé donne l'occasion de faire nos yeux un résumé, au tableau. Peut être en ce résumé ne saisit-on pas toujours nettement le trame ou la construction de la leçon, c'est sur ce point que Melle devra faire porter son effort si elle veut que son enseignement ne soit pas seulement attrayant, mais soit encore efficace. Car la leçon a intéressé les élèves qui ont participé activement à la leçon et ont même fait de questions après la leçon.

V - Impression générale - Conclusions :

Melle peut donc, si elle travaille avec soin, présenter un sujet avec agrément, avec vie. Une grande classe répondrait mieux, je pense, à son esprit curieux, qui aime la recherche intellectuelle. Mais il lui faudrait se discipliner pour simplifier et ordonner.

Le Professeur,

Annexe 4 Rapport de stage pratique normalien

ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS
~~TROYES~~

Sainte - Savine

R A P P O R T D E S T A G E

NOM DU MAITRE : [redacted]

NOM DU STAGIAIRE : [redacted]

(Du 6 au 25.10.69)

CLASSE : C.P.

NOTE PROPOSEE : 12

N°13

ECOLE : Chartreuse - Troyes.

I - CONDUITE ET TRAVAIL : (Tenue - assiduité - Préparation de la classe - Constitution des dossiers personnels - Recherches particulières - Vocation pédagogique - Aptitude psychologique - manière de comprendre les enfants - Intelligence générale).

Mr. [redacted] prépare sérieusement ses leçons. Ses fiches sont claires et assez détaillées. Il a terminé son stage avec un important dossier personnel. Mr. [redacted] s'est mis assez rapidement à la portée des élèves. Il sera nécessaire, cependant, de se montrer plus dynamique, plus "vivant".

II - ENSEIGNEMENT : (Résultats obtenus dans les diverses disciplines - Faiblesses constatées - Qualités particulières - Action éducative générale).

Du travail satisfaisant dans les différentes matières enseignées mais le rythme est parfois un peu lent.

Le tableau noir est employé rationnellement.

Bien qu'un effort ait été fait, l'écriture au tableau et sur les cahiers pourra encore être améliorée.

Sur l'ensemble du stage, Mr. [redacted] a fait preuve de sérieux et s'est montré normalement à l'aise avec les enfants.

III - APTITUDES SPECIALES : (pour les disciplines littéraires, scientifiques, manuelles ou enseignement post-scolaire).

IV - APPRECIATION GENERALE :

M. : [redacted] prépare sérieusement sa classe et fait des leçons satisfaisantes. Cependant, il lui sera nécessaire de se montrer plus dynamique afin que son autorité sur les élèves s'affermisse et que son enseignement ne perde pas, peu à peu, de son efficacité.

DATE ET SIGNATURE :

le 1^{er} mars 1970.



DÉPARTEMENT DE L'AUBE

Classe d'application de CHARTREUX

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS
de TROYES

Cours : C.E. 1

Effectif : 31

Nom du Maître de Stage :

Nom du stagiaire :

RAPPORT DE STAGE

Stage du 15 Avril au 14 Mai 1966

M. [redacted]

Tenue et présentation du stagiaire :

Très bien

Autorité sur les élèves : Bonne. Cependant, au cours de leçons particulièrement "actives", il est nécessaire de discipliner les élèves et de n'accepter que des réponses individuelles.

Préparation des leçons : (Cahier-journal, fiches, documents, etc...) Préparation très sérieuse. Fiches abondantes, soigneusement préparées. Répartition journalière du travail bien détaillée. Critiques des leçons rédigées régulièrement et avec application.

Exposé des leçons : (Emploi du tableau noir - Interrogations de contrôle - Ecriture - Aptitude à s'occuper de toutes les divisions)

M. [redacted] a toujours utilisé judicieusement le tableau dans la préparation de son travail. Mais son écriture est parfois irrégulière et les enfants ont eu quelque peine à "déchiffrer" certains mots. Veiller à la bonne formation des lettres.

L'avantage du procédé "Lamaritain" dans les interrogations de contrôle sur l'ardoise est qu'il permet une lecture globale et rapide des résultats. Il ne faut donc pas contrôler individuellement les élèves mais s'efforcer d'effectuer le contrôle "en bloc" ! (en demandant aux élèves de montrer ensemble leurs ardoises, par exemple)

Corrections des devoirs d'élèves : Bonnes corrections des devoirs effectués sur le cahier journalier dès le début du stage. Les remarques et notes doivent être rédigées avec soin, cela constitue un modèle pour l'élève.

Aptitudes de l'élève stagiaire dans les diverses disciplines :

Français : Très bonnes aptitudes. [redacted] a particulièrement réussi les leçons de conjugaison et de grammaire en faisant appel au sens de la phrase (ou du temps au quel un verbe est employé) avant de se référer à la forme. Ne pas négliger la lecture qui reste une activité de base dans un C.E. 1.

Sciences : Observation d'un escarbot. Les enfants sont vivement intéressés. Ils ont "découvert" une tulipe, - sépales, pétales, pistil, étamines. Ne pas leur imposer de résumés trop longs, l'essentiel de cet enseignement réside en l'observation et - la découverte !

Histoire - Géographie : Attention à la discipline : ces leçons consistent en l'observation de documents qui intéressent beaucoup de jeunes enfants. Les questions doivent être posées lentement et les réponses ne doivent pas être collectives. Exiger, au besoin, des réponses écrites (sur l'ardoise) propres à ramener le calme dans la classe.

Dessin - Chant - Travail manuel : Bons résultats dans ces disciplines

Education physique : M. [redacted] a donné avec beaucoup de sérieux (et de plaisir semble-t-il) l'enseignement de l'E.P. Mais si ce genre de leçon constitue une détente physique incontestable, ne pas oublier que cette détente peut également être très profitable en exigeant calme et discipline !

Progrès réalisés en cours de stage : Très nets en ce qui concerne la conduite des leçons. M. [redacted] a su intéresser ses jeunes élèves en entretenant avec eux un dialogue permanent.

Progrès à accomplir : - Veiller à l'écriture au tableau noir : les élèves ne doivent pas faire d'efforts pour déchiffrer les textes.
- S'efforcer de maintenir une discipline (surtout au cours de certaines leçons "actives") en recourant à davantage de travail écrit.

CONCLUSION : M. [redacted] a effectué un très bon stage dans cette classe. Ses préparations ont toujours été très sérieuses et il a obtenu d'excellents résultats dans de nombreuses leçons. Il a fait preuve de beaucoup de conscience professionnelle. Ses élèves ont apprécié ses méthodes (actives puisque les sollicitant fréquemment) sa bonne humeur et sa gentillesse.

NOTE : (sur 20) $15\frac{1}{2}$
(Cette note peut être, si on le désire, décomposée en ses divers éléments : travail, réussite, etc...)

A Troyes le 16 Mai 1966

Le Maître de stage.

ECOLE NORMALE D'INSTITUTRICES
SAINTE-SAVINE

R A P P O R T D E S T A G E

NOM DU MAITRE : L. [redacted]

NOM DU STAGIAIRE [redacted]

CLASSE : Cours moyen lère A.

NOTE PROPOSEE : B

ECOLE : Charles Baltet

TENUE ET PRESENTATION : Excellentes.

PREPARATION DE LA CLASSE : Travail sérieux, régulièrement présenté, mais en fin de stage, l'ensemble est difficile à examiner. On y trouve, mêlés, des comptes rendus de leçons, des feuilles du cahier-journal, et des fiches.

La présentation de la préparation écrite est donc à revoir : choix et utilisation d'un format, emploi du classeur ou du cahier, incorporation des fiches dans le cahier-journal, ou classement de ces fiches accompagnées des documents dans des dossiers.

Je signale quelques fiches, plus élaborées que d'autres, claires, de lecture facile, avec des intentions pédagogiques nettement indiquées.

CONDUITE DE LA CLASSE : Monsieur [redacted] est un garçon sympathique, réservé, presque timide. Quand il dirige la classe, il s'adresse aux enfants avec beaucoup de gentillesse, mais il parle trop bas et les élèves sont obligés de tendre l'oreille pour le comprendre. Les garçons turbulents et paresseux ont vite remarqué l'indulgence du maître et ne s'intéressent guère à la classe. En revanche, les autres, mis en confiance par l'attitude amicale du maître, participent avec le plus grand sérieux.

Monsieur [redacted] s'efforce de respecter les habitudes et les méthodes instaurées dans cette classe. Il interroge les enfants. Il obtient des réponses mais s'en trouve souvent embarrassé. Il ne sait pas encore choisir ou provoquer celles qui ouvrent les voies les plus directes. Dans les exposés, on tourne en rond : il faudrait appréhender d'une manière plus franche les difficultés que pose l'activité en cours.

ENSEIGNEMENT - Résultats acquis dans les diverses disciplines -
En français - Amélioration d'un texte d'élève.

Monsieur [redacted] ne se tire pas mal de cet exercice difficile : il obtient des résultats intéressants, mais ce n'est pas sans mal : maître et élèves se fatiguent et l'exposé s'étire en longueur.

Mr [redacted] est à la merci des enfants : si ces derniers ne lui proposent rien d'intéressant, c'est l'impasse. Il a bien en réserve ; dans sa préparation, une solution, mais jouant le jeu, il lui en coûte de l'imposer.

Il faut donc donner à la préparation une importance plus grande, prévoir plus et dans des directions variées, mais avec l'intention bien marquée de laisser au texte corrigé toutes les qualités de l'original.

Ainsi Mr [redacted], assuré d'éviter les blocages, se sentirait beaucoup plus à l'aise pour conseiller et orienter les élèves.

RECITATION : Attitude beaucoup trop passive du maître.

Mr [] s'est borné à faire lire le poème et à en expliquer quelques mots : les enfants pour la plupart sont restés insensibles à la poésie et n'ont pas cherché à se surpasser.

Pourtant certains élèves expriment admirablement ce qu'ils ressentent : on pouvait les écouter dans leur style particulier.

De plus les autres enfants, ceux qui ne sont pas très doués sont capables de juger ~~de~~ le poème et la manière de le déclamer pouvaient devenir le centre d'un débat animé.

Enfin la récitation, ne l'oublions pas, est également l'occasion de bien lire et surtout de faire fonctionner tous " les organes paroleurs

CALCUL : Exposés dans l'ensemble satisfaisants *{ mise en forme d'énoncé recherche collective de la solution*

Mr [] s'est adressé à l'entendement des élèves et ces derniers ont bien réagi.

Contrairement aux exercices de français, les leçons de calcul se sont déroulées sur un rythme assez alerte. Mais attention ...

- La part des enfants fut trop réduite. Les meilleurs étaient capables d'exposer la solution, et de répondre aux questions de leurs camarades.

- Le temps accordé au travail écrit de recherche m'a paru insuffisant : les plus faibles n'ont pas pris conscience de la situation.

- Avant la correction, il est bon d'examiner les cahiers d'essai et d'en tenir compte pour les explications.

- Le schéma établi après la mise en forme de la solution n'a servi pratiquement à rien. Il est nécessaire de le construire à l'aide de l'énoncé seulement et avec tout le soin voulu.

EVEIL - Sujet d'histoire : le sacre de REIMS;

Mr [] a proposé aux élèves l'étude ^{d'un} compte rendu du sacre écrit par trois témoins. Les élèves s'intéressaient au texte et Mr DORMOY en profitait pour donner d'autres détails et éclairer ce fait historique important. Puis l'explication des mots anciens prit le pas sur le sujet historique si bien que les enfants ont beaucoup écouté mais à peine lu le texte. Il aurait fallu faire lire et relire, expliquer aussi, avec l'intention de faire connaître le document dans ses moindres détails.

CHANT : Monsieur [] n'est pas inapte, mais il lui reste beaucoup à apprendre dans ce domaine.

EDUCATION PHYSIQUE : Bonnes leçons mais les élèves ne font pas avec application les mouvements démontrés. Il ne faut pas craindre de les faire recommencer.

APPRECIATIONS GENERALES :

Mr [] est un jeune maître très consciencieux et, je le répète sympathique. Il manque un peu de méthode et de fermeté, mais ce sont là défauts mineurs à peine visibles. J'ai apprécié sa gentillesse avec les enfants, son calme, son indulgence. Sur le plan professionnel il possède de sérieuses qualités et ne manque pas d'aptitudes. Personnellement, je ne doute pas de sa réussite.

Troyes le 8 Mai 1970

Annexe 5 Appréciations de sortie rédigées par la directrice

admisés au concours d'entrée en 1^{ère} année
année 1965

Appréciations			Observations générales
Caractère	Habitudes	Vocation	
Douce, réservée, serviable	Travail régulier, sérieux	Bien orientée. Sens des responsabilités - Dévouement.	Bonne candidate
Vive, pleine de bon sens, réfléchi, de quilibre, de franchise	Très bonnes habitudes de travail (intelligent et organisé)	Semble réunir de bonnes aptitudes pour enseigner	Est en 2 ^e depuis 1964, mène de façon satisfaisante les préparations concours et BEPC
amiable	travail soigné élève très consciencieuse	semble bien orientée; envie de réussir	Très bonne candidate
élève courageuse. Peut arriver	bonnes. du travail, de l'application	Peut réussir en Français, mais manque de maturité pour consolider connaissances en Allemand.	A fait beaucoup de progrès, assez bon niveau, mais les résultats sont encore trop moyens pour réussir à l'EN.
encore enfantin. Assez ferme, manque de personnalité	du soin, de l'ordre mais manque de tenacité dans le travail	opinion difficile à émettre car élève trop moyenne trop ferme; semble former régulièrement un travail moyen	Quelque élève qui voudrait réussir mais qui travaille trop superficiellement. Peut suivre en seconde, quelques progrès en fin d'année
timide, susceptible mais agréable	travailleuse	bien orientée	Bonne candidate. Solide
agréable. Une certaine assurance dans le comportement. Bien équilibrée	régularité régulière, exactitude parfaite. travail satisfaisant de l'élève mais un peu irrégulier en mathématiques	élève dévoué en Français	élève très équilibrée, présentant bien, doit pouvoir s'imposer facilement dans une classe
Assez fondée, de l'allant, goût de l'activité et esprit d'initiative. Positive et réaliste.	Assez bonnes de propreté et de soin. Sérieuse	Pas de finesse, mais connaissances assez sûres en ces matières. Compréhension lente mais sûre	élève moyenne qui veut réussir.
élève gentille. active		Très bonne élève.	
Flétri et poétique. Esprit imaginaire, à qui manque quelquefois de la méthode pour réussir parfaitement (et aussi un peu d'énergie)	Manque la stabilité, l'ordre et la discipline dans le travail. Manque encore de soin dans la présentation et l'écriture	élève intelligente et fine. Présente en toutes matières quand elle veut travailler à fond.	élève intelligente qui a fait des progrès considérables en 2 ans. Peut très bien réussir, si elle se donne la peine de s'appliquer et ne se laisse pas aller à la mollesse.

Appréciations			Observations générales
Caractère	Habitudes	Vocation	
Dirigé et sensible.		Résultats bien équilibrés élève fonctionnel et appliqué	
Élève équilibré. Soigné, digne, facile d'accès et sensible. Bien dirigé et assez soigné. Volonté de réussir. Dispositif dans le travail.	Travail soigné, régulier; élève méthodique, ordonné, appliqué, très sérieux.	Beaucoup d'intuition et de finesse d'esprit. Solde de réussite. Sérieux.	Élève irréprochable, digne et travailleur. Fait une bonne enseignante.
Soigné et doux mais qui manque de fermeté, de volonté.	Se travaille pas régulièrement.	Intelligente, sensible toujours en dessous de ses possibilités en toutes matières.	A fait beaucoup de progrès en Mathématiques cette année, digne en Français, cette jeune fille a l'esprit original mérite de réussir.
Très sérieux à la maison mais ferme à l'école. Pas de spontanéité.	Travail sérieux beaucoup de bonne volonté.	Assez intelligente, mais trop fermée, trop passive, aussi les résultats sont-ils moyens seulement.	Élève très en progrès (surtout en Mathématiques et Allemand) Peut réussir.
Il admet pas les observations avec bonne humeur. Manque de simplicité.	Travail de façon régulière.	Aptitude très peu marquée.	Résultats moyens et irréguliers.
Bon caractère.	assez appliqués.	Résultats moyens en lettres Réussit bien en mathématiques.	Bonne candidate.
Jeune fille agréable et sociable, très serviable. Bon caractère.	Travail un peu irrégulier.	Doit aimer enseigner.	Jeune fille digne qui a donné de bons résultats durant l'année scolaire.
Ambitieuse, sûre d'elle, caractère ferme et volontaire.	Élève travailleuse et sérieuse.	TB en Allemand, B en Français (surtout à l'oral) et malgré des faiblesses en orthographe, résultats moyens en Mathématiques.	Élève un peu décevant, brillante à l'oral, très étendue à l'écrit, capable de surprises inattendues. Mais je la crois intelligente et capable de réussir.
Caractère un peu ambigu dû à une certaine fierté, gentille par ailleurs.	Très bonnes habitudes de travail.	Aime les enfants et pourrait s'en occuper avec gentillesse et douceur.	B.E.P.C en 1964. A préparé sérieusement le concours cette année. Mériterait de réussir.
Caractère indépendant, jeune fille sûre et assez soignée.	Travail sérieusement mais sans tenir compte des conseils que l'on voudrait lui donner.	Pourra réussir dans la profession.	B.E.P.C en 1964. A préparé sérieusement le concours et a fait de grands progrès. Mériterait de réussir.
Sérieuse - agréable.	Élève travailleuse.	Résultats moyens mais consciencieux.	Assez bonne candidate.
Beaucoup de caractère, même vis-à-vis des professeurs.	Bonnes habitudes de travail.	Aimerait s'occuper de jeunes enfants.	B.E.P.C en 1964. A travaillé sérieusement, cette année, pour préparer le concours.

Appréciations			Observations générales
Caractère	Habitudes	Vocation	
ouvert, amable, attachant	Travail sérieux. Esprit en développement.	Bien orientée. A des aptitudes pour l'étude des mathématiques.	Bonne candidate.
amable en dépit d'une certaine brusquerie	Très travailleuse.	Bien orientée.	Bonne candidate.
élevée, sérieuse, attachante	Travail soigné, réfléchi.	Mérite de réussite. Très bons résultats.	Excellente candidate.
fille timide et réservée. Fait preuve de gentillesse et de sympathie.	Bonnes habitudes de travail.	Réussit certainement dans la profession.	B.E.P.C. 1964. A fourni un travail sérieux pendant cette année scolaire. Mérite de réussite.
elle un peu contente d'elle	travail régulier.	Bien orientée. certaine aisance d'expression. Assez bien en mathématiques.	Bonne candidate.
travailleur, docile, soucieux de bien faire et aussi très amable et agréable.	Beaucoup de soin et d'application dans le travail.	Est un peu lourd mais appliqué et opiniâtre. A beaucoup acquis cette année en toutes matières.	Peut suivre en seconde. Mérite de réussite.
amable	Travail assez régulier.	Résultats en progrès. Soit bien orientée.	Assez bonne candidate.
elle gentille, très timide, attitudes effacées.	Volonté ordonnée mais double travail est souvent superficiel.	Serait consciencieuse dans la profession.	B.E.P.C. 1964. A travaillé assez consciencieusement cette année.
elle timide, gentille et avec son entourage	Excellentes habitudes de travail.	Excellentes aptitudes. Vocation marquée.	B.E.P.C. 1964. A travaillé très sérieusement cette année. Mérite de réussite.

Annexe 6 : Questionnaire N°1

I) PERSONNEL

Types d'établissements fréquentés: Maternelle
Ecole élémentaire
 Ecole primaire supérieure
 Cours complémentaire
 Collège
 Lycée

avant formation?
 ou maintenant? Diplômes obtenus Bac math. élém. avant l'année de formation Sciences physiques lettres
 Bourses oui non
 Entrée à l'E.N. date 1961 Age 16 ans
 Années de formation professionnelle de 1964 à 1965

nombre d'années

B) ORIGINE SOCIALE

Profession Père: Prof. Mère: employée de mairie

Nombre d'enfants dans la famille 1
 Origine géographique Ville Campagne

C) QUESTIONS

Pour quelles raisons êtes-vous entrée à l'E.N ?
 parce que mon père était ancien normalien et que je voulais être enseignant.

Qui vous a conseillé ? mon père

Avez-vous eu le choix ? oui

A quelle autre profession vous destiniez-vous ? aucune

Les années passées à l'E.N ont elles été déterminantes dans votre formation intellectuelle et culturelle ? Pouvez-vous expliquer ?
 en 2^{de} 1^{ère} découverte de la vie de groupe et de promo (TROYES)
 terminale = découverte d'autre EN (Châlons) → ciné-club.
 Sinon pas de sorties nombreuses → pas le temps. puisque pour faire instr. des très les classes on faisait en plus: musique, dessin, T.M. (ceci était facultatif pour les autres). Donc non 2 sorties par an: Théâtre - Edus de la découverte à Paris

II) CULTURE - (LOISIRS)

Quelles étaient les lectures effectuées pendant ces années de formation ?
 ? ? pas le temps - (préparation MGP par correspondance)
~~Le Guide du Français Les Propos sur l'Education (Alain)~~

Certaines étaient-elles déconseillées ? non

Quelles étaient les pratiques culturelles développées à l'E.N.F ?
 (cinéma, peinture, expositions, concerts... etc) etc.
 chorale (et encore je ne sais pas si c'est en 4^e année)
 sinon rien

Quels étaient les loisirs pratiqués à l'E.N.F ?
 (sport, voyages, travaux d'aiguilles, danse... etc) etc
 voyage de promotion en fin de formation professionnelle
 stage 8 jours au séi
 stage obligatoire d'Education Populaire
 sinon rien

III) VIE EN INTERNAT

En 2^{de} 1^{er} term. j'étais interne
TROYES CHALONS/M.

en dernière année: j'étais externe.

Quel était le rythme de vie en internat ? (lever, repas, coucher, soirées.....)

6h 30 lever.. 12h. déjeuner. 17h étude (sans surveillants)
19h... repas. étude. 21h coucher -

Comment était organisée la vie communautaire ?

Chaque normalienne était responsable d'une tâche "ménagère". Balayage, culbri - classe - douches, lavage labo...
1^{ere} année (2^{de}) dortoir collectif (28 élèves).
2^e - 3^e - 4^e année (1^{er} term. FP) chambre individuelle.

Quels contacts aviez-vous avec la vie extérieure ?

- le jeudi après-midi était parfois libre
- le samedi après-midi et dimanche -> famille.
Par roulement entre les 1^{eres} années, nous devions surveiller les gamins inscrits au patronage laïque le jeudi a.m. (ds les cours d'école ou ds Des soirées étaient organisées à l'E.N.F ? salle commune pour cinéma)
- fête de Noël.
- la "Normalienne".
- le Bal de l'EN.

Quelle était la tenue vestimentaire exigée ?

4 Blouses de couleur imposée (≠ chaque année.) à aller acheter ds un magasin précis (2 modèles imposés)
- Blouse librement achetée en FP - Pas de jupes ni de bas ou saqueottes)
- pantalons: pas en classe (à Troyes uniquement, qu'on prêt à Chalons).

Aviez-vous des contacts avec l'E.N.G ? les après-midi (jeudi.)

rencontre avec certains en ville
dîner rien.

Les règles de vie, le règlement vous pesaient-ils ? Pouvez-vous évoquer certaines de ces règles ?

- Sortie du jeudi après-midi: une fois tous les 15 jours - Si nous étions obligées de sortir le jeudi de suite il fallait récupérer les "non sorties".
- Le courrier était surveillé

Quelle place occupait la directrice ?

"Dragon" à l'origine du règlement des sorties (Troyes) Deroye
Très humaine et gentille (à Chalons)
Dijon.

Quel était le rôle des professeurs à l'E.N.F ?

- Préparation au bac => très bons résultats pour la promo -
- Formation P. => pédagogie de leur matière. #

Aviez-vous l'autorisation de lire la presse ? Laquelle ?

on ne nous empêchait pas, mais il n'y en avait pas comme maintenant.

Comment se manifestait l'esprit de promotion ? Quels étaient les rites, les coutumes ?

les rites et coutumes se manifestaient en 2^{de} 1^{er} term. moins en F.P.
- Bizutage - corvées - vie commune en 1^{er} année.
- voyage de fin d'EN.

IV) LES COURS *Spécifique FP -*
Quelles disciplines vous motivaient le plus ? *Tout ce qui touchait la pédagogie pratique -*

Comment se déroulaient les cours ? *Plus détendus qu'en classe 1^{er} en term. car il n'y avait pas de bac à préparer -*

Quel travail personnel exigeait-on de vous ?
un sujet que l'on exploitait d'une manière plus facile qu'un dossier

Quel était la fréquence des contrôles ? Quelle forme prenaient-ils ?
??

Quelles disciplines étaient enseignées ? *Ψ - Math. Franç. SN. SP - HG - EPS - TM - Dessin - Musique - Cuisine - morale professionnelle - péda générale - péda spécifique - négociation - conférences sur le secondaire de manière*

Quels livres, quels auteurs vous conseillait-on ? (en pédagogie)
Plus aucun souvenir, je ne sais m plus si j'ai gardé les livres.

La directrice enseignait-elle ? Quelle discipline ?
Elle, semble me rappeler qu'elle faisait morale professionnelle qd elle était libre ?

Quels étaient les sujets des conférences pédagogiques ?
Je ne sais plus si on allait aux conf. péda en 4^e année -

Quels étaient les intervenants extérieurs ? Sur quels sujets ?

1. Institutrice en exercice -> Pédagogie très pratique.

Quel professeur vous a le plus marqué ? *le prof. de Physique Chimie*

V) LA PEDAGOGIE

Quelle forme prenaient les cours ? *traditionnels -*

Quels modèles pédagogiques vous présentait-on ? *??*

Quels livres de pédagogie avez-vous lu ? *l'émile de JJ-R
les propos sur l'éduc - des extraits de Freinet - - - -
(Plam)*

Prépariez-vous des exposés ? Des recherches personnelles ?

non ce n'était pas la mode - ou pour le dossier de 4^e année - ou pour préparer des séquences -
Quelles matières exigeaient le plus de préparation ?
- les préparations des séquences à faire en classe

VI) LA MORALE

Qui assurait les cours de morale professionnelle ?

La dir. qd elle était là sinon je ne sais plus -

Quels livres et quelles lectures vous conseillait-on ?
??

Quels thèmes étaient abordés ?
??

Quelle application pratique mettiez-vous en oeuvre ? *??*

Quels sont vos souvenirs de cet enseignement ? *??*

De quelles libertés disposiez-vous à l'E.N.F ?

*très peu -
Si on "était obligé" on n'avait pas le droit de se marier en 4^e année
il fallait l'autorisation de la directrice - (majorité 21ans.)*

c'était il ya 27ans.

VII) LES STAGES PEDAGOGIQUES

Comment prépariez-vous vos stages en école annexe ? *on ne les*

préparait pas -

Quels étaient les rapports avec les maîtres formateurs ? *on ne les*

recevaient que pdt les stages.

Comment vous demandait-on de préparer la classe ? *je t'ai déjà*
donné la manière de préparer (sur une feuille de ma
h. année)

Comment s'effectuait le choix des lieux de stages ? *celles qui étaient*
attirées par le matern. demandaient à y aller. Elles seules allaient en mat.
Si on avait une voit on allait sein, sinon il fallait chercher une place au chaq.

De quel matériel pédagogique disposiez-vous ? *les bouquins de l'instit.*

l'habitant, les autres
preneaient ce qui restait.

Quelles matières étaient évaluées et en aviez-vous le choix ?

Tout. ~~En fait~~ sauf triage au sort entre T.M. cuisine - Puériculture)

La façon de faire la classe correspondait-elle à ce qui était
développé par vos professeurs ? *oui*

Quelles méthodes pédagogiques utilisiez-vous ? *celle de l'instit. on en*
avait. on ne se posait pas de questions -

Aviez-vous accès à vos rapports de stages ? *oui*

VIII) VIE SYNDICALE

Aviez-vous une information sur le S.N I ? Par qui ? *??*

Des réunions syndicales pouvaient-elles s'organiser à l'E.N.F ? *??*

Lisiez-vous la presse syndicale ? *non*

Utilisiez-vous les fiches pédagogiques de l'école libératrice ? A
quelle fréquence ? Pour quelles matières ? *Tous en FP mais après.*

IX) L'IMAGE DE L'INSTITUTRICE

Quelle image de l'institutrice aviez-vous pendant la formation ?

je ne me suis jamais posé la question -

Quelle image de l'institutrice vous donnait-on à l'E.N.F ?

Cela ne m'a pas marqué -

Quelles étaient les qualités qui vous semblaient indispensables
pour réussir dans ce métier ?

- Bonne santé : physique, morale, nerveuse -
- Conscience professionnelle importante -
- Esprit laïc.

X) VIE POLITIQUE

Est-il arrivé que des formateurs fassent allusion à des événements politiques dans les cours ? Lesquels ?

non -

Aviez-vous entre normaliennes des conversations d'ordre politique ? Sur quels événements ?

Ce n'était pas un sujet qui nous préoccupait -

Quels journaux, revues étaient autorisés à l'E.N.F ?

?? aucune idée -

Existait-il des courants politiques à l'E.N.F ?

?? aucune idée -

Étiez-vous sensible aux problèmes politiques, économiques, ou sociaux de l'époque, pendant votre formation professionnelle ?

absolument pas -

Quels sont les événements politiques nationaux ou internationaux qui vous ont paru importants pendant vos années de F.F ?

aucun souvenir -

XI) INFLUENCE DES ÉVÉNEMENTS

Parmi ces événements quels sont ceux qui vous évoquent quelque chose ? (mettre une croix)

- La guerre d'Algérie
- Le général De Gaulle obtient les pleins pouvoirs
- Discours de De Gaulle sur l'autodétermination en Algérie
- Putsch des généraux en Algérie
- Accord d'Évian
- Réforme de l'enseignement, création des C.E.S
- Loi autorisant la contraception
- Événements de mai 68
- Démission du général De Gaulle
- Réforme de l'autorité parentale
- Signature du programme commun
- Grève de Lip
- Mort de Pompidou
- Loi sur l'interruption volontaire de grossesse
- Loi sur le divorce par consentement mutuel

Je ne suis m pas parmi ceux là quels sont ceux qui ont eu lieu en 1965 pdt ma seule et unique année de FP.

Banquage.

S' suggestions

Annexe 7 Questionnaire
N°2

I) PERSONNEL

Types d'établissements fréquentés: Maternelle x
Ecole élémentaire x
Ecole primaire supérieure
Cours complémentaire x
Collège x
Lycée

Diplômes obtenus Bac

Bourses oui non

Entrée à l'E.N. date 1957 Age 17 ans

Années de formation professionnelle de 1960... à 1961.

B) ORIGINE SOCIALE

Profession Père: Fonctionnaire de police... Mère: sans.....

Nombre d'enfants dans la famille 4.....

Origine géographique Ville Campagne

C) QUESTIONS

Pour quelles raisons êtes-vous entrée à l'E.N. ? par "vocation" et nécessité financière

Qui vous a conseillé ? une tante institutrice

Avez-vous eu le choix ? oui

A quelle autre profession vous destiniez-vous ? /

Les années passées à l'E.N. ont elles été déterminantes dans votre formation intellectuelle et culturelle ? Pouvez-vous expliquer ?

oui - découverte de Brel, Brassens, Léo Ferré - chansons à "textes"
Lecture de Pascal, Sartre, Camus, Sade -
+ ouverture politique: milieu ouvrier de Romilly (communiste)

II) CULTURE - LOISIRS

Quelles étaient les lectures effectuées pendant ces années de formation ?

Certaines étaient-elles déconseillées ? J'ignore par qui ces lectures nous ont été conseillées; je n'ai le souvenir de l'intervention des profs ni dans un sens ni dans un autre - Aucune d'entre nous ne venait d'un milieu culturellement riche, sans doute l'intervention des profs.
(cinéma, peinture, expositions, concerts....ect)
↓ un peu (souvenirs de Justice est faite, Nuit et Brouillard - Orfeo Negro / Théâtre (les Sequestres d'Altona))

Quels étaient les loisirs pratiqués à l'E.N.F. ?

(sport, voyages, travaux d'aiguilles, danse....ect) nous n'en étions pas à la "civilisation des loisirs" -

Basket
Volley
↓
uniquement celui de fin d'année (en 4^e année)

↓
par provocation pendant les cours de formation professionnelle, on tricotait!
+ chorale - musique

III) VIE EN INTERNAT

Quel était le rythme de vie en internat ? (lever, repas, coucher, soirées.....)

En cours à 8 heures → 12h. 21h 30 coucher
14 heures → 17 ou 18h. extinction des
Etude → 19h → repas Feux

Comment était organisée la vie communautaire ?

- Dortoir pour les 1^{ères} années - Box pour les autres
- Quelques tâches matérielles (balayage dortoir, salles de classes - desservir les tables -)

Quels contacts aviez-vous avec la vie extérieure ?

Peu pendant les jours d'internat, quelques sorties et quelques intervenants extérieurs.

Des soirées étaient-elles organisées à l'E.N.F ?

Très rarement.

Quelle était la tenue vestimentaire exigée ? 1 blouse
(couleurs différentes selon les années)

Aviez-vous des contacts avec l'E.N.G ? officiellement peu
(bal de l'enseignement - de l'E.N. - cérémonies d'inauguration ...)
Aucun travail en commun

Les règles de vie, le règlement vous pesaient-ils ? Pouvez-vous évoquer certaines de ces règles ?

Non, cela continuait les règles respectées en famille. Le coucher, trop tôt au goût de la plupart était retardé par la pratique de la "p'te". Nous avons peu connu l'inspection des armoires, humiliante, ni la surveillance étroite du courrier.

Quelle place occupait la directrice ? Elle exerçait son "matriarcat" avec plus ou moins de bonheur. S'occupait de la morale professionnelle.

Quel était le rôle des professeurs à l'E.N.F ? préparation au bac. Formation professionnelle.

Aviez-vous l'autorisation de lire la presse ? Laquelle ?

Le Monde - Les journaux locaux - Peut-être l'Express et l'Observateur.

Comment se manifestait l'esprit de promotion ? Quels étaient les rites, les coutumes ?

Grande cohésion au sein de la promotion se marquant par des prises de position contre les professeurs et la direction - Voyage de promotion - bizutage par les 1^{ères} années - Système des mères, grand-mères, pères etc. (numéro d'entrée au concours)

IV) LES COURS

Quelles disciplines vous motivaient le plus ? Français - Philo.
histoire . Sciences physiques.

Comment se déroulaient les cours ? cours magistraux

Quel travail personnel exigeait-on de vous ? classiques devoirs

+ "Travail personnel" de fin d'études (sujets proposés par l'élève)

Quel était la fréquence des contrôles? Quelle forme prenaient-ils?

" compositions " de fins de trimestres - quelques

Quelles disciplines étaient enseignées ? devoirs "sur table" le
les disciplines classiques samedi après-midi

Quels livres ,quels auteurs vous conseillait-on ? (en pédagogie)

Aucun souvenir

La directrice enseignait-elle ? Quelle discipline ?

Morale professionnelle et peut-être législation

Quels étaient les sujets des conférences pédagogiques ?

?

Quels étaient les intervenants extérieurs ? Sur quels sujets ?

Médecin. psychiatre. professeur d'agriculture (H. Noisette!)

Quel professeur vous a le plus marqué ?

M. Paulin (Sc. Physiques) - Le professeur de Philo -

Professeur d'histoire - Géo - professeur d'EPS

V) LA PEDAGOGIE

Quelle forme prenaient les cours ? cours magistraux.

et quelques simulations - tests -

Quels modèles pédagogiques vous présentait-on ? aucun souvenir.

Quels livres de pédagogie avez-vous lu ?

?

Prépariez-vous des exposés ? Des recherches personnelles ?

non

non

Quelles matières exigeaient le plus de préparation ?

les matières dites " d'éveil " (terme qu'on n'utilisait pas à l'époque - l'esprit en était présent chez certains

VI) LA MORALE

Qui assurait les cours de morale professionnelle ? maîtres formateurs.

La directrice

Quels livres et quelles lectures vous conseillait-on ?

Code Soleil

Quels thèmes étaient abordés ?

De l'impact sexuel de l'institutrice (jeune) sur le fils du maire!

Quelle application pratique mettiez-vous en oeuvre ?

?

Quels sont vos souvenirs de cet enseignement ? ennui et

fous rires

De quelles libertés disposiez-vous à l'E.N.F ?

Une relative liberté de pensée et d'expression me semble-t-il -

pédagogique que l'on a reçue
 de toute façon en 4^e année
 était le cadet de mes soucis).
 Je me suis formée plus tard quand j'ai
 ressenti la nécessité et au contact
 de "Freinetistes" -
 la formation était réduite -
 que la pédagogie

VII) LES STAGES PEDAGOGIQUES

Comment prépariez-vous vos stages en école annexe ? *Travail le soir avec le maître. Formateur + travail personnel*

Quels étaient les rapports avec les maîtres formateurs ?

Des rapports d'élèves à maître -

Comment vous demandait-on de préparer la classe ?

Fiches traditionnelles

Comment s'effectuait le choix des lieux de stages ?
en fonction des niveaux et des bicyclettes

De quel matériel pédagogique disposiez-vous ?

en avions. nous ?

Quelles matières étaient évaluées et en aviez-vous le choix ?

stage dans sa globalité

La façon de faire la classe correspondait-elle à ce qui était développé par vos professeurs ?

sans doute

Quelles méthodes pédagogiques utilisiez-vous ?

celles du maître de la classe.

Aviez-vous accès à vos rapports de stages ?

je ne sais pas.

VIII) VIE SYNDICALE

Aviez-vous une information sur le S.N I ? Par qui ?

oui - les responsables syndicaux.

Des réunions syndicales pouvaient-elles s'organiser à l'E.N.F ?

?

Lisiez-vous la presse syndicale ? *ça ne m'intéressait pas*

Utilisiez-vous les fiches pédagogiques de l'école libératrice ? A quelle fréquence ? Pour quelles matières ?

non.

IX) L'IMAGE DE L'INSTITUTRICE

Quelle image de l'institutrice aviez-vous pendant la formation ?

L'objectif primordial de nos 3 premières années : réussir le bac. L'année de formation : respirer pour moi - ailleurs que dans la pédagogie - Réussir ma vie

Quelle image de l'institutrice vous donnait-on à l'E.N.F ?

un modèle (l'institutrice face à un village) ne passait pas par la pédagogie

Quelles étaient les qualités qui vous semblaient indispensables pour réussir dans ce métier ?

équilibre - travail - disponibilité.

VII) LES STAGES PEDAGOGIQUES

Comment prépariez-vous vos stages en école annexe ?

Quels étaient les rapports avec les maîtres formateurs ?

Comment vous demandait-on de préparer la classe ?

Comment s'effectuait le choix des lieux de stages ?

De quel matériel pédagogique disposiez-vous ?

Quelles matières étaient évaluées et en aviez-vous le choix ?

La façon de faire la classe correspondait-elle à ce qui était développé par vos professeurs ?

Quelles méthodes pédagogiques utilisiez-vous ?

Aviez-vous accès à vos rapports de stages ?

VIII) VIE SYNDICALE

Aviez-vous une information sur le S.N I ? Par qui ?

Des réunions syndicales pouvaient-elles s'organiser à l'E.N.F ?

Lisiez-vous la presse syndicale ?

Utilisiez-vous les fiches pédagogiques de l'école libératrice ? A quelle fréquence ? Pour quelles matières ?

IX) L'IMAGE DE L'INSTITUTRICE

Quelle image de l'institutrice aviez-vous pendant la formation ?

Quelle image de l'institutrice vous donnait-on à l'E.N.F ?

Quelles étaient les qualités qui vous semblaient indispensables pour réussir dans ce métier ?

X) VIE POLITIQUE

Est-il arrivé que des formateurs fassent allusion à des événements politiques dans les cours ? Lesquels ?

non, je n'en ai pas souvenir

Aviez-vous entre normaliennes des conversations d'ordre politique ? Sur quels événements ?

oui : - Guerre d'Algérie - et guerres de libération ^{coloniale}
- le Nazisme (prise de conscience des événements de la 2^{de} Guerre mondiale) ^{mouvements d'idées}
fascisme

Quels journaux, revues étaient autorisés à l'E.N.F. ?

Le Monde - L'Observateur - l'Express.

Existait-il des courants politiques à l'E.N.F. ?

pas nettement (communistes de Romilly).

Étiez-vous sensible aux problèmes politiques, économiques ou sociaux de l'époque, pendant votre formation professionnelle ?

↓
oui

oui

non

Quels sont les événements politiques nationaux ou internationaux qui vous ont paru importants pendant vos années de F.P. ?

Guerre d'Algérie - Arrivée de De Gaulle au pouvoir.
Castro - Problème des Noirs aux E.U (Klueks Klan).
Martin Luther King.

XI) INFLUENCE DES ÉVÉNEMENTS

Parmi ces événements quels sont ceux qui vous évoquent quelque chose ? (mettre une croix)

- X - La guerre d'Algérie
- X - Le général De Gaulle obtient les pleins pouvoirs
- X - Discours de De Gaulle sur l'autodétermination en Algérie
- X - Putsch des généraux en Algérie
- X - Accords d'Évian
 - Réforme de l'enseignement, création des C.E.S
- X - Loi autorisant la contraception
- XX - Événements de mai 68
- X - Démission du général De Gaulle
 - Réforme de l'autorité parentale
- X - Signature du programme commun
- X - Grève de Lip
- X - Mort de Pompidou
- X - Loi sur l'interruption volontaire de grossesse
 - Loi sur le divorce par consentement mutuel

Annexe N°8 : Tableau N°57: Répartition des maîtres d'application par classe et par sexe

	55/57		56/58		60/62		69/71		72/74		73/75		75/77	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Maternelle	0	4	0	4	0	3	0	3	0	3	0	6	0	7
cp	0	1	1	1	1	0	0	3	2	2	4	2	2	6
secp									0	1				
cpce1/2					0	2								
ce1/2					1	3	3	4	4	4	4	3	4	5
ce2 cm1	0	1												
cm1/2	0	1	0	3	0	2	3	1	3	2	5	3	4	3
cm1/2fe	0	1												
cm2 fe	1	1	1	1	1	4	1	0						
clu	1	4	1	4	0	1			1	1	1	0		
pa	1	0	1	0	0	1			1	0				
TOTAL	3	13	4	13	3	16	7	11	11	14	14	14	10	21

Tableau N°58: Répartition des maîtres d'application par niveau de classe

	Maîtres formateurs	Maternelle	CP -CE	CM -FE	Classe unique	Plein air
55/57	16	4	5	4		1
56/58	17	4	5	5		1
60/62	19	3	7	7	1	1
69/71	18	3	10	5		
72/74	25	3	13	5	2	1
73/75	28	6	13	8	1	
75/77	31	7	17	7		

Annexe N°9 : Tableau N°59: Visites des professeurs par discipline et niveau de classe

	55/57		56/58		60/62		69/71		72/74		73/75		75/77	
Elocution	1	1cm	5	3mat,1cp,1ce	1	1cp	2	2mat			4/ 1	1cp,1ce,2mat	2/ 1	1cp,1mat
Grammaire	2	1cm,1fe	7	1ce,1cecm,2fe,2cm,1cmfe	8	4cm,2fe,2cecm	3	2cm,1cp	2	1ce,1cm	2	1ce,1cm	5	3ce,2cm
Orthographe	1	1cm	4	1ce,21fe,2cm	1	1ce	1	1cp	2	1cpce 1 ?			3	3ce
Expression écrite	2	1ce,1fe	4	2cm,1fe,1cecm	5	1ce,1clu,3cmfe	3	2cm,1ce	5	3cm,1cp,1cecm	3	2cm,1cp	3	2cm,1ce
Vocabulaire	2	2cmfe	6	2fe,1ce,2cm,1clu	4	2ce,1fe,1cecm	3	2ce,1fecm			2	1cp,1cm	1	1ce
Conjugaison					2	1cm,1ce	1	1ce	2	2ce	3	1cm,2ce	4	1cm,3ce
Lecture	12	8mat,1ce,1cm,2cp	10	8cp,1cmfe,1cecm	8	2mat,,2ce,1cecm,3cp	19	10cp,3ce,2clu,1cecp,4	19	8cp,4ce,6secp,1cm	12	11cp,1mat	10	7cp,3secp
Etude de textes			1	1fecm										
Langage	6	6mat	8	6mat,1ce,1cecm	1	1mat			1	1secp	2	2mat	2	2mat
Poésie	1	1ce	2	2ce	5	2ce,1cpce,2cmfe	1	1 ?	1	1ce	1	1cp	3	2ce,1cp
Ecriture			1	1mat							1	1cp		
Mathématiques	7	1cm,1ce,2fe,3mat	21	4clu,2cm,1cmfe,3cp,7ce,1cecp,2?1cecm	8	4cp,1ce,1cpce,1cm,1mat	15	4cm,6ce,3cp,1mat1?	31	5cp,2cecm,8ce,1cpce,8cm,1mat,4cpse,2pa	25	7cm,7cp,3mat,8ce	33	10cp,9ce,5mat,6cm,2cpce,1secp
Sciences	14	9cm,1mat,2ce,2clu	5	1clu,2cm,1cp,1cmfe	19	1cpce,5fe,2cecm,1cmfe,4clu,6cm	10	3cm,3ce,2clu,1cecm,1cmfe	23	5cp,5ce,7cm,1?,3cpse,2cecm	21	6ce,3cp,1cecm,6cm,3mat,2clu	16	5ce,7cp,1cpce,1secp,2cm

Annexe N°10 : Tableau N°59 bis: Visites des professeurs par discipline et niveau de classe

	55/57		56/58		60/62		69/71		72/74		73/75		75/77	
Histoire	8	3cm,3fe,2ce	5	2cmfe,1ce,2cm	6	3ce,1fe,2clu	3	2ce,1 ?	16/4	3ce,2pa,2cecm,8cm,1secp	11	7cm,4ce	7	3ce,3cm,1cp
Géographie	5	2cm,1ce,2fe	7	2cecm,1ce,2cm,1fecm,1clu	5	3ce,fe,fe/cm	1	1clu	8	1cp,1ce,1pa,3cm,2cecm	9	4cm,4cp,1cpc	7	2ce,1cp,3cm,1cpce
Education physique	2	2fe							1	1cm				
Travail manuel			1	1mat	5	4mat,1ce/cm	5	1cp,1mat,1cpc,1clu,1secp	1	1secp				
Leçon de choses			1	1clu										
Observation			1	1 ?										
Dessin			1	1mat			3	2mat,1ce	6	1cp,,2secp,1ce,2cecm	2	1clu,1secp	1	1cm
Cuisine					2	2fe								
Essai	2	2fe												
Musique	2	1cm,1clu	1	1mat	1	1cp	7	1cp,1cm,2ce,1secp,1cecm,1 ?	17	5ce,2cecm,1secp,5cp,2cpc,1cm,1clu	11	5cp,2ce,3mat,1cm	4	3cp,1mat
Morale	3	2ce,1clu	9	4ce,1cp,2clu,1cm,1cecm	4	1ce,1cpc,2cmfe								
E.P.S	10	4cm,3mat,1fe,2clu	7	3cp,3cm,1clu	36	10mat,4ce,4cm,4clu,2cpc,5cp,7fe	11	1secp,2cm,2cpc,3ce,1mat,1cp,1clu	19	3cecm,5ce,4cp,2cm,5secp	24	5ce,6mat,5cp,1clu,7cm	10	4ce,2cm,2cp,1secp,1cpc,
Total	81		107		121		88		133		153		111	

Annexe N°11 : Tableau N°60: Nombre de visites des professeurs par discipline et champ disciplinaire

	1955/1977		1955/1962		1969/1977	
	1977		1962		1977	
FRANÇAIS	238	29,97%	110	35,59%	128	26,33%
Elocution	15	6,3%	7	6,36%	8	6,25%
Grammaire	29	12,18%	17	15,45%	12	9,37%
Orthographe	12	5,04%	6	6,45%	6	4,68%
Expression Ecrite	25	10,5%	11	10%	14	10,93%
Vocabulaire	18	7,56%	12	10,9%	6	4,68%
Conjugaison	12	5,04%	2	1,8%	10	7,81%
Lecture	90	37,81%	30	27,27%	60	46,87%
Etude de textes	1	0,42%	1	0,9%		
Langage	20	8,4%	15	13,63%	5	3,9%
Poésie	14	5,88%	8	7,27%	6	4,68%
Ecriture	2	0,84%	1	0,9%	1	0,78%
MATHEMATIQUES	140	17,63%	36	11,65%	104	21,44%
DISCIPLINES D'EVEIL	211	26,57%	76	25,59%	133	27,81%
Sciences	108	51,42%	38	48,71%	70	53,03%
Histoire	56	26,54%	19	24,35%	37	27,81%
Géographie	42	20%	17	21,79%	25	18,93%
Education civique	3	1,42%	2	2,56%	1	0,75%
Leçon de choses	1	0,47%	1	1,31%		
Observation	1	0,47%	1	1,31%		
MORALE	16	2,01%	16	5,17%		
TRAVAIL MANUEL CUISINE	14	1,76%	8	2,58%	6	1,23%
DISCIPLINES ARTISTIQUES	56	7,05%	5	1,61%	51	10,49%
EDUCATION PHYSIQUE	117	14,73%	53	17,15%	64	13,16%
ESSAI	2	0,25%	2	0,64%		
TOTAL	794	99,97%	309	99,98%	486	99,96%

Annexe N°12 : Tableau N°61: répartition des visites des professeurs par discipline et par niveau

	CLU	MAT	SE/CP	CP	CP/CE	CE	P.A	CM	FE	CE/CM	FE/CM	?	TOTAL
Elocution		8 53,57%		4 26,66%		2 13,33%		1 6,66%					15
Grammaire				1 3,44%		6 20,68%		13 44,82%	5 17,24%	3 10,34%	1 3,44%		29
Orthographe				1 8,33%	1 8,33%	5 41,66%		3 25%	1 8,33%			1 8,33%	12
Expression écrite	1 4%			2 8%		4 16%		11 44%	2 8%	2 8%	3 12%		25
Vocabulaire	1 5,55%			1 5,55%		6 33,33%		3 16,33%	3 16,33%	1 5,55%	3 16,66%		18
Conjugaison						9 75%		3 25%					12
Lecture	2 2,22%	11 12,22%	9 10%	49 54,44%	4 4,44%	10 11,11%		2 2,22%		2 2,22%	1 1,11%		90
Etude de textes											1		1
Langage		17 85%	1 5%			1 5%				1 5%			20
Poésie				2 14,28%	1 7,14%	8 57,14%					2 14,28%	1 7,14%	14
Ecriture		1 50%		1 50%									2
Maths	4 2,85%	14 10%	5 3,57%	32 22,85%	5 3,57%	40 28,57%	2 1,42%	29 20,71%	2 1,42%	3 2,14%	1 0,71%	3 2,14%	140
Sciences	11 10,18%	4 3,7%	4 3,7%	16 14,81%	2 1,85%	21 19,44%		35 32,4%	5 4,62%	6 5,55%	3 2,77%	1 1,78%	108
Histoire	2 3,57%		1 1,78%	1 1,78%		18 32,14%	2 3,57%	23 41,07%	4 7,14%	2 3,57%	2 3,57%	1 1,78%	56
Géographie	2 4,76%			6 14,28%	2 4,76%	8 19,04%	1 2,38%	14 33,33%	3 7,14%	4 9,52%	2 4,76%		42
Education civique								1 33,33%	2 66,66%				3
Travail manuel	1 8,33%	6 50%	2 16,66%	1 8,33%	1 8,33%					1 8,33%			12
Leçon de choses	1												1
Observation												1	1
Dessin	1 7,69%	3 23,07%	3 23,07%	1 7,69%		2 15,38%		1 7,69%		2 15,38%			13
Cuisine									2				2
Essai									2				2
Musique	2 4,65%	5 11,62%	2 4,65%	15 34,88%	2 4,65%	9 20,93%		4 9,3%		3 6,97%		1 2,32%	43
Morale	3 18,75%			1 6,25%	1 6,25%	7 43,75%		1 6,25%		1 6,25%	2 12,5%		16
E.P.S	9 7,69%	20 17,09%	7 5,98%	20 17,09%	5 4,27%	21 17,94%		24 20,51%	8 6,83%	3 2,56%			117

Annexe N°13 : Tableau N°62 : Répartition des visites des professeurs par discipline et type de classe

	Maternelle	Petites classes CP - CE	Grandes classes CM - FE	Classe unique	Plein air	Niveau inconnu
Elocution	53,53%	40%	6,66%			
Grammaire		24,13%	75,86%			
Orthographe		58,33%	41,66%			8,73%
Expression écrite		24%	72%	4%		
Vocabulaire		38,88%	55,55%	5,55%		
Conjugaison		75%	25%			
Lecture	12,22%	80%	5,55%	2,22%		
Etude de textes			100%			
Langage	85%	10%	5%			
Poésie		78,57%	14,28%			7,14%
Ecriture	50%	50%				
Mathématiques	10%	58,57%	25%	2,85%	1,42%	2,14%
Sciences	3,7%	39,81%	35%	10,18%		0,92%
Histoire		35,71%	55,35%	3,57%	3,57%	
Géographie		38,09%	54,76%	4,76%	2,38%	
Education civique			100%			
Travail manuel	50%	33,33%	8,33%	8,33%		
Leçon de choses				100%		
Dessin	23,07%	46,15%	23,07%	7,69%		
Cuisine			100%			
Essai			100%			
Musique	11,62%	65,11%	16,27%	4,65%		
Morale		56,25%	25%	18,75%		
E.P.S	17,09%	45,29%	29,91%	7,69%		

Annexe N°14 : Tableau N°63 : Répartition des baccalauréats par type

	1955 14 dossiers	1956 26 dossiers	1958 3 dossiers	1959 27 dossiers	1960 38 dossiers	1961 38 dossiers
		NR 15,39%	NR 76,62%	NR 70,38%	NR 100%	NR 79,94%
BAC. 1+2	100%	84,61%	-	-	-	-
PHILO	-	11,53% 168	13,38%	29,62%	-	13,15%
S.EXPE	-	11,53%	10%	-	-	7,89%
Math..Elem	-	-	-	-	-	-

	1963 16 dossiers	1965 12 dossiers	1966 26 dossiers	1967 19 dossiers	1968 28 dossiers	1969 32 dossiers
					NR	
BAC. 1+2	-	-	-	-	-	-
PHILO	56,25%	50%	84,61%	47,36%	14,28%	15,62%
S.EXPE	37,5%	41,6%	11,53%	52,63%	64,28%	78,12%
Math..Elem	6,25%	8,33%	3,84%	-	17,85%	6,25%

	1970 21 D	1971 24 D	1972 13 D	1973 22 D
BAC A	52,37%	37,49%	61,53%	27,27%
BAC D	42,85%	54,16%	30,76%	63,63%
BAC C	-	4,16%	7,69%	9,09%
BAC B	-	-	-	
S.EXPE	4,76%	4,16%	-	

¹⁶⁸ Les pourcentages du baccalauréat philosophie et celui de sciences expérimentales font partie de l'ensemble BAC 1+2

	1974 20 D	1975 41 D	1976 25 D	1977 14 D	
		NR 7,31%	NR 4%		
BAC A	55%	51,21%	A4 36%	A5 8%	
				A4 57,14%	A1 7,14%
				A2 7,14%	A5 7,14%
ABC D	45%	26,8%	36%	21,42%	
BAC C		9,7%	12%	-	
BAC B		4,8%	B2 4%	-	
S.EXPE		-	-	-	

Annexe N°15 : Tableau N°64 : Répartition des mentions par type de baccalauréat

		1955	1956	1958	1959	1960	1961
		14 D	26 D	30 D	27 D	38 D	38 D
		NR 100%	NR	NR 100%	NR 100%	NR100%	NR 100%
PHILO	T.B	-	-	-	-	-	-
	B	-	-	-	-	-	-
	A.B	-	-	-	-	-	-
	PASS	-	-	-	-	-	-
S.EXPE	T.B	-	-	-	-	-	-
	B	-	-	-	-	-	-
	A.B	-	-	-	-	-	-
	PASS	-	-	-	-	-	-
MATH. ELEM	T.B	-		-		-	-
	B	-	-	-	-	-	-
	A.B	-	-	-	-	-	-
	PASS	-	-	-	-	-	

Annexe N°16: Tableau N°64 bis : Répartition des mentions par type de baccalauréat

		1963 16 D	1965 12 D	1966 26 D	1967 19 D	1968 28 D	1969 32 D
PHILO	T.B	-	-	-	-	-	-
	B		-	-	-	-	-
	A.B	18,75%	-	3,81%	-	3,57%	3,12%
	PASS	37,5%	50%	7,69%	47,36%	10,71%	12,5%
S.EXPE	T.B	-	-	-	-	-	-
	B	-	8,33%	7,69%	-	3,57%	3,12%
	A.B	6,25%	-	23,07%	-	32,14%	15,62%
	PASS	31,25%	33,33%	53,84%	52,63%	28,57%	59,57%
MATH.ELEM	T.B	-	-	-	-	-	-
	B	-	-	-	-	-	-
	A.B	-	-	-	-	3,57%	-
	PASS	6,25%	8,33%	3,81%	-	14,28%	6,25%

Annexe N°17 : Tableau N°65 : Répartition du nombre d'enfants par famille

	1955	1956	1958	1959	1960	1961	1963	1965	1966
	14 dossiers	26 dossiers	30 dossiers	27 dossiers	38 dossiers	38 dossiers	16 dossiers	12 dossiers	26 dossiers
1	2 enfants 28,57%	3 enfants 42,3%	3 enfants 40%	2 enfants 55,55%	2 enfants 28,94%	3 enfants 34,21%	3 enfants 4 enfants 25%	3 enfants 33,33%	2 enfants 30,76%
2	1enfant 21,42%	2 enfants 19,23%	2 enfants 26,86%	3 enfants 29,62%	3 enfants 23,68%	1 enfant 26,31%	1 enfant 18,75%	2 enfants 25%	3 enfants 23,07%
3	3, 4, 6 enfants 14,28%	4 enfants 7enfants 11,53%	1 enfant 13,33%	1 enfant 7,4%	1 enfant 4 enfants 15,78%	2 enfants 18,42%	2 enfants 12,5%	4 enfants 16,6%	5 enfants 19,23%
4	5 enfants 7,14%	5 enfants 6 enfants 3,84%	5 enfants 10%	4 enfants 6 enfants 3,7%	5 enfants 7,89%	4 enfants 13,15%	5 enfants 6 enfants 7 enfants 6,25%	1 enfant 6 enfants 8,33%	4 enfants 11,53%
5	-	-	4 enfants 6,66%	-	6 enfants 5,26%	7 enfants 5,26%	-	-	1 enfant 6 enfants 7,69%
6	-	-	Plus de 7 enfants 3,33%	-	Plus de 7 enfants 2,63%	5 enfants 2,63%	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1, 2 Enfants	49,99%	19,23%	39,99%	62,95%	44,72%	44,73%	31,25%	33,33%	38,45%
3 enfants et plus	49,98%	73,04%	59,99%	37,02%	55,24%	55,25%	68,75%	58,26%	61,52%

Le pourcentage des cases comprenant plusieurs catégories correspond à chaque catégorie. (Exemple : troisième case année 1956, 4 enfants=11,53%, 7 enfants = 11,53%)

Annexe N°18 : Tableau N°65 bis : Répartition du nombre d'enfants par famille

	1967 19 dossiers	1968 28 dossiers	1969 32 dossiers	1970 21 dossiers	1971 24 dossiers	1972 13 dossiers	1973 22 dossiers	1974 20 dossiers	1975 41 dossiers	1976 25 dossiers	1977 14 dossiers
1	2 enfants 36,84%	2 enfants 3 enfants 21,42%	3 enfants 34,37%	3 enfants 28,57%	3 enfants 37,5%	4 enfants 30,76%	2 enfants 36,36%	2 enfants 35%	4 enfants 26,8%	3 enfants 36%	2 enfants 35,71%
2	3 enfants 26,31%	5 enfants 17,85%	1 enfant 2 enfants 21,87%	1 enfant 2 enfants 23,8%	2 enfants 25%	3 enfants 23,07%	3 enfants 4 enfants 5 enfants 7 enfants 13,63%	3 enfants 20%	2 enfants 24,36%	1 enfant 2 enfants 20%	1 enfant 3 enfants 21,42%
3	Plus de 7 enfants 15,78%	1 enfant 14,28%	4 enfants 12,5%	4 enfants 19,04%	4 enfants 20,83%	1 enfant 2 enfants 6 enfants 15,38%	1 enfant 9,09%	1 enfant 4 enfants 5 enfants 6 enfants 10%	3 enfants 21,9%	6 enfants 16%	4 enfants 5 enfants 6 enfants 7,14%
4	5 enfants 10,52%	4 enfants 6 enfants Plus de 7 enfants 7,14%	5 enfants 6,25%	6 enfants 4,76%	5 enfants 8,33%	-	-	7 enfants 5%	1 enfant 12,1%	4 enfants 5 enfants 4%	-
5	1 enfant 7 enfants 5,26%	7 enfants 3,57%	7 enfants 3,12%	-	1 enfant 6 enfants 4,16%	-	-	-	5 enfants 7,31%	-	-
6	-	-	7 enfants 3,12%	-	-	-	-	-	6 enfants 7 enfants 2,4%	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1, 2 Enfants	42,1%	35,7%	43,74%	47,6%	29,16%	30,76%	45,45%	45%	36,46%	40%	57,13%
3 enfants et plus	57,87%	64,26%	56,24%	52,37%	70,82%	69,21%	54,52%	55%	60,81%	60%	42,84%

Annexe N°19 : Tableau N° 66 : Origine géographique des normaliennes

	1955 14 dossiers	1956 26 dossiers	1958 30 dossiers	1959 27 dossiers	1960 38 dossiers	1961 38 dossiers	1963 16 dossiers	1965 12 dossiers	1966 26 dossiers	1967 19 dossiers
Ville	35,71%	34,61%	40%	44,44%	44,73%	44,73%	62,5%	50%	46,15%	47,36%
Petite ville	-	19,23%	26,66%	18,51%	21,05%	15,78%	12,5%	33,33%	34,61%	36,84%
Campagne	64,28%	46,15%	33,33%	37,03%	34,21%	39,47%	25%	16,6%	19,23%	15,78%
Petite ville +campagne	64,28%	65,38%	59,99%	55,54%	55,26%	55,25%	37,5%	49,93%	53,84%	52,62%

Annexe N°20 : Tableau N° 66 : Origine géographique des normaliennes

	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
	28	32	21	24	13	22	20	41	25	14
	dossiers									
Ville	39,28%	53,12%	52,38%	70,83%	69,23%	31,81%	35%	34,14%	36%	35,71%
Petite ville	17,85%	25%	42,85%	16,66%	30,76%	22,72%	15%	29,26%	28%	14,28%
Campagne	42,85%	21,87%	4,76%	12,5%	-	45,45%	50%	36,58%	36%	50%
Petite ville +campagne	57,13%	46,87%	47,61%	29,16%	30,76%	68,17%	65%	65,84%	64%	64,28%

Annexe N°10 : Tableau N° 67 : Origine scolaire des normaliennes

	1955	1956	1958	1959	1960	1961	1963	1965	1966	1967
	14 dossiers	26 dossiers	30 dossiers	27 dossiers	38 dossiers	38 dossiers	16 dossiers	12 dossiers	26 dossiers	19 dossiers
									NR 3,8%	NR
Lycée	64,28%	15,38%	20%	29,62%	28,94%	57,89%	100%	75%	42,30%	35,71%
Collège J.F	50%	38,46%	33,33%	-	-	-	-	-	-	-
Cours Complémentaire	35,71%	46,15%	30%	33,33%	31,57%	5,26%	-	16,6%	-	-
Collège Moderne C.E.G	-	-	16,66%	37,03%	39,47%	36,84%	-	8,33%	53,84%	60,71%

	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977
	28 dossiers	32 dossiers	21 dossiers	24 dossiers	13 dossiers	22 dossiers	20 dossiers	41 dossiers	25 dossiers	14 dossiers
	NR 3,57%									
Lycée	35,71%	68,75%	28,57%	41,66%	38,46%	36,36%	30%	-	-	-
Collège J.F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cours Complémentaire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Collège Moderne C.E.G	60,71%	31,25%	71,42%	58,33%	61,53%	40,9%	60%	65,85%	64%	64,28%
C.E.S						18,18%	10%	34,14%	36%	35,71%

**Annexe N°21: Grille de recueil de donnée rapport de visite professeur de français
1969/1971**

PREPARATION		
préparation sérieuse	3	
préparation satisfaisante	1	
préparation soignée	1	
préparation consciencieuse	5	
préparation détaillée	1	
TENUE ET PRESENTATION		
bonne tenue	9	
bonne tenue des élèves	9	
DEROULEMENT DE LA LECON		
texte écrit au tableau	5	
les élèves posent des questions	3	
correction de l'orthographe	2	
justification des élèves	1	
lecture du texte (2 ^{ème})	1	1
mise en évidence des erreurs dans l'expression		1
conserve le mouvement du texte		1
manque de pratique	1	
correction de l'expression phrase par phrase	2	
lecture du texte par les élèves	2	
travail sur la compréhension du texte	1	
étude du vocabulaire	1	
bon nombre de mots étudiés		1
bonne alternance oral/écrit	1	3
tous les élèves sont actifs	1	1
attentive à l'expression des élèves		1
mise en valeur de l'expression des élèves		1
bonne conduite de la leçon	4	
élèves attentifs	2	
stagiaire lit le texte	2	
mise en évidence des mots inconnus	2	
recherche individuelle dans le dictionnaire	1	
utilise le contexte pour trouver la définition		1
mise en commun des recherches	1	
travail méthodique	3	
recherche d'un plan de travail	1	
phrases du texte écrites au tableau	3	
lecture des phrases par les élèves	1	
étude de quelques mots de vocabulaire	1	
précise		1
recherche des groupes fonctionnels	1	
découpage en groupe phrases	1	
manipulation des groupes phrases	1	
travail trop rapide	1	
dictée de contrôle	1	
correction individuelle	1	
dictée à partir d'un texte libre	1	
bonne aide aux élèves	2	
bonne utilisation de la voix		1
détendue		1
travail efficace	2	
patience	1	
trop abstrait	1	
bonne interrogation des élèves	1	
exercices adaptés aux élèves		1
bonne observation des exemples		1
bon rythme de la leçon	1	1
utilisation de situations réelles		1
mots nouveaux écrits au tableau	1	
laisse les élèves s'exprimer	1	
bonne explication du vocabulaire	1	
bons enchaînements dans la leçon		1
bon choix de phrases	1	
bonne observation des phrases	1	

Annexe N°22 : Grille de recueil de données rapport de visite professeur de mathématiques 1975/1977

		75	77
CONSEILS, IMPRESSION			
élèves intéressés	4	1	
élèves occupés	1	2	
leçon précise	2	3	
déroulement structuré	4	2	
bonne manipulation des élèves	3		
bonne utilisation des mots nouveaux		2	
bonne séquence	6		
autorité	2	4	
bonne utilisation de la voix	1	5	
bonne mobilité dans la classe		2	
bonnes explications aux élèves	2		
bonne participation des élèves	7	2	
bon contrôle du travail individuel	4	1	
bonne communication entre les élèves	3	1	
élèves attentifs			
est à l'écoute des élèves	2	1	
bonne tenue de la stagiaire	1		
bonne tenue des élèves	2		
sérieuse	5		
bonne organisation du travail des	1		
s'occupe bien de tous les élèves	4		
présence en classe		1	
consignes précises	1	6	
esprit clair	2		
élèves attentifs	1	2	
directive	3		
a conscience de ses erreurs	2		
fait travailler les élèves en groupe	1	1	
dynamique		3	
attentive aux erreurs des élèves	1	1	
bonne ambiance de classe	1		
bonnes connaissances de la stagiaire		1	
timide	1		
assurance		1	
laisse du temps aux élèves pour		1	
fait travailler les élèves à l'écrit	1		

Annexe N°23 : Grille de recueil de données de la rubrique préparation de la classe

	55/57			56/58			60/62		
PEDAGOGIE	utilise les modèles pédagogiques proposés		1	utilise les modèles pédagogiques proposés	1		documentation personnelle abondante	16	
	esprit de recherche	8	2	esprit de recherche	14	1	replaces les exercices dans la progression	1	
	choix pédagogiques judicieux	4		choix pédagogiques judicieux	1		exercices adaptés aux élèves	1	
	leçon adaptée aux élèves	2		leçon adaptée aux élèves	2				
	enseignement trop scientifique	1		bon choix de documents	24				
				emploi différents procédés	3				
QUALITES D'ENSEIGNANTE	bonne volonté	2		bonne volonté	3		aisance dans toutes les disciplines	2	
	tient compte des critiques	4		tient compte des critiques	8	1	bonne écriture au tableau	5	2
	travail personnel	1		initiatives	1	2	utilise les conseils	8	1
							prévoit l'autocritique de la leçon	4	
							initiatives		
APPRECIATION SUR LA PERSONNALITE	bon goût, talent	1					excellente culture personnelle	3	
	simplicité		1						

Annexe N°24 : Grille de recueil de données de la rubrique préparation de la classe

PREPARATION	55/57			56/58			60/62		
PEDAGOGIE	utilise les modèles pédagogiques proposés		1	utilise les modèles pédagogiques proposés	1		documentation personnelle abondante	16	
	esprit de recherche	8	2	esprit de recherche	14	1	replaces les exercices dans la progression	1	
	choix pédagogiques judicieux	4		choix pédagogiques judicieux	1		exercices adaptés aux élèves	1	
	leçon adaptée aux élèves	2		leçon adaptée aux élèves	2				
	enseignement trop scientifique	1		bon choix de documents	24				
				emploie différents procédés	3				
QUALITES D'ENSEIGNANTE	bonne volonté	2		bonne volonté	3		aisance dans toutes les disciplines	2	
	tient compte des critiques	4		tient compte des critiques	8	1	bonne écriture au tableau	5	2
	travail personnel	1		initiatives	1	2	utilise les conseils	8	1
							prévoit l'autocritique de la leçon		4
							initiatives		
APPRECIATION SUR LA PERSONNALITE	bon goût, talent	1					excellente culture personnelle	3	
	simplicité		1						

Annexe N°25 : Grille de recueil de données de la rubrique préparation de la classe

	69/71			72/74			73/75			75/77		
CONSCIENCE PROFESSIONNELLE	préparation consciencieuse	8	1	préparation consciencieuse	4	2	préparation consciencieuse	11		préparations sérieuses	38	3
	préparations sérieuses			préparations sérieuses			préparations sérieuses		présente les fiches à l'avance			
	préparation superficielle	15		se documente sur le niveau	23	2	assiduité	33	se documente sur le niveau		1	
	se documente	2		s'informe sur les méthodes			fiches présentées à l'avance	13	arrive à l'avance en classe			
	prend des notes	4					travail abondant			9	1	
	5				4	travail convenable	3					
						travail insuffisant au début	3			7		
							2					
PEDAGOGIE	documentation personnelle	5		documentation personnelle	4		documentation personnelle	7	1	documentation personnelle	11	1
	constitue des dossiers			utilise la bibliothèque			constitue des dossiers			utilise la bibliothèque		
		3		pédagogique de l'école	3		leçon adaptée aux élèves	7		pédagogique de l'école	3	
			constitue des dossiers		2			3	constitue des dossiers			
									leçons intéressantes	15		
QUALITES D'ENSEIGNANTE	intérêt pour la classe	1		tire profit des conseils	1		bonne volonté	8		tire profit des conseils	3	
	propreté et ordre dans la	2		originalité dans les leçons	1		bon sens	1		connaissances sûres	2	8
	classe						compréhension	1		recherche pédagogique	8	1
	rigueur	1					connaissances sûres		3	préparation personnelle	2	
	bonne écriture au tableau	2					leçon personnelle	2		préparation adaptée au		
						esprit de recherche	3		niveau des élèves	1	1	
APPRECIATION SUR LA PERSONNALITE							bonne tenue	14				
							intelligente	6				

Annexe N°26 : Grille d'analyse de la rubrique enseignement des rapports de stage des normaliens

Tableau enseignement	1965/1966		1969/1972		1965/1972	
Bonne utilisation du tableau	12	46%	7	9,5%	19	19%
Bonne écriture au tableau						
Leçon manque de rythme			5	7%	5	5%
Bonne construction de leçon			8	11%	8	8%
Bonne conduite leçon	1	4%	17	23%	18	18%
Bonne interrogation des élèves	3	11%			3	3%
Aisance	1	4%			1	1%
Attention des élèves	1	4%			1	1%
Bonne utilisation de la voix	1	4%			1	1%
Bon contact avec les élèves	2	8%			2	2%
Bon contrôle du travail	5	19%	4	5,5%	9	9%
Elève manipulent			12	16%	12	12%
Aide les élèves			1	1,5%	1	1%
Explique, répète			4	5,5%	4	4%
Bonne intégration			2	2,5%	2	2%
Initiatives			2	2,5%	2	2%
Intérêt pédagogie			2	2,5%	2	2%
Bonne volonté suit les conseils			2	2,5%	2	2%
Autorité			2 2,5		2	2%
Sympathique			1	1,5%	1	1%
Adroit			1	1,5%	1	1%
Soigneux			1	1,5%	1	1%
Réservé			2	2,5%	2	2%
Indulgent			1	1,5%	1	1%
TOTAL	26	100%	74	100%	100	100%

Annexe N°27 : Tableau récapitulatif de la rubrique discipline des rapports de stage des normaliennes

	55/57			56/58			60/62		
MOYENS EMPLOYES	veille à la bonne tenue des élèves	2		discipline libérale	4		parole nette	7	
	discipline libérale	3		bonne discipline	24	7	discipline dans la classe	39	8
	punitions justes	3		leçons trop longues	1		adapte la punition aux élèves	1	
	bonne discipline	4		élèves toujours occupés	2	2	reprend l'attitude des élèves	2	2
	leçons trop longues	1		maintient l'ordre dans la classe	4	2	vigilance pour le maintien des élèves	1	2
	élèves toujours occupés	1		surveille bien les élèves		1	persévère dans le rappel des élèves		2
	maintient l'ordre dans la classe	1	1	punit les élèves	1		parole sûre	3	1
						présence en classe	3		
						donne de bonnes habitudes de travail	2		
						bonne atmosphère de travail	6	2	
						leçon intéressante	2	1	
						élèves toujours occupés	4	2	
RELATION AVEC LES ELEVES	attitude simple	2		encourage les élèves	9		bon contact avec les élèves	19	2
	encourage les élèves	6		aide les élèves	9		fermeté	22	8
	aide les élèves	6		autorité	34	14	étudie le caractère des élèves	3	
	autorité	23	5	sévérité	2	1	se fait aimer des élèves	15	
	fermeté	22	4	sympathique avec les élèves	8		s'impose	24	6
	attitude rigide	4		doit s'imposer		7	s'occupe bien des élèves	4	
	sympathique avec les élèves	1		proche des élèves	4	1	encourage les élèves	7	
	maternelle	1		attentive aux élèves	3		stimule les élèves	8	
							autorité	14	7
						attentive aux élèves	3		

Annexe N°28 : Tableau récapitulatif de la rubrique discipline des rapports de stage des normaliennes

ATTITUDE DES ELEVES	élèves intéressés	4		élèves intéressés	15	4	les élèves s'expriment	3	1
	bruit dans la classe	3		bruit dans la classe	7		élèves attentifs	9	1
	élèves dociles	2		élèves dociles	8		élèves dociles	3	1
				élèves agités	4		élèves calmes	6	3
							élèves agités	7	
APPRECIATIONS SUR LA PERSONNALITE	calme	3	1	calme		1	élèves indifférents à la maîtresse	1	
	réservée	3		réservée	1		entraîné	2	
	apaisante	3		apaisante	9	1	dynamique	4	
	patiente	3	2	patiente	4	1	allure décidée	4	
	timidité	1		timidité	6		bienveillante	5	
	douceur	8	2	douceur	27		finesse	1	
	confiance en soi	1		humeur égale	1		douceur	15	1
	humeur égale	1		gentillesse	4		raideur	2	
	gentillesse	1		dynamique	1	1	patience	7	
						voix monotone	1		
PEDAGOGIE							adapte son enseignement à la classe	2	
							les élèves découvrent		1
							respect du rythme de travail des élèves	1	1
							souplesse dans le déroulement des leçons		1

Annexe N°29 : Tableau récapitulatif de la rubrique préparation de la classe des rapports de stage des normaliennes

	55/57		56/58		60/62				
PREPARATION	préparation matérielle prévue	13	1	préparation matérielle prévue	22	1	préparation matérielle prévue	29	
	soin	11		soin	28	6	soin	22	
	bonne tenue du cahier journal	3		bonne tenue du cahier journal	4		ordre, minutie, méthode	9	1
	ordre, minutie, méthode	19	2	ordre, minutie, méthode	12	2	fiches claires	13	7
	fiches claires	2		fiches claires	13	1	préparation détaillée	26	4
	préparation détaillée	8		préparation détaillée	25	4	bonne préparation	7	
	leçon claire	10	1	leçon claire	10		préparation intelligente	8	
	préparation intelligente	8	1	préparation intelligente	4		réflexion	10	4
	réflexion	3		réflexion	19	3	préparation fonctionnelle	3	5
				notion mise en valeur	4	2	note bilan, compte-rendu,	2	10
				note compte-rendu, bilan,	8	2	remarques pédagogiques après la		
				remarques pédagogiques			leçon	4	4
				préparation fonctionnelle	5	5	plan de la leçon net	14	2
				indique le plan de la leçon	3	4	préparation du tableau soignée	2	2
				situe la leçon dans la progression	1		présentation du tableau soignée		4
				bonne préparation			pense aux détails matériels	4	1
					3	1	prévoit les questions	8	1
						prévoit les exercices	5	9	
						points essentiels dégagés	2	2	
						préparation simple	4	1	
						suit l'idée générale	7	9	
						fiche minutieuse, détaillée			
CONSCIENCE PROFESSIONNELLE	travail régulier	7	1	travail régulier	15		travail régulier	13	
	préparation consciencieuse	18		préparation consciencieuse	35	1	préparation consciencieuse	27	
	préparation sérieuse	15	2	préparation sérieuse	30	2	préparation sérieuse	39	
				préparation superficielle	6		présentation de la préparation à	2	5
				respect des consignes	1		temps		
				fait des efforts	1		cahier journal tenu régulièrement	14	
			présentation de la préparation à	17	6	suit les directives du maître			
			temps			formateur	6		

Annexe N°30 : Tableau récapitulatif de la rubrique préparation de la classe des rapports de stage des normaliennes

	69/71		72/74		73/75		75/77				
PREPARATION	préparation matérielle prévue	9	préparation matérielle prévue	3	1	préparation matérielle prévue	2	1	préparation matérielle prévue	12	2
	préparation soignées		préparation soignées			préparation soignées			bonne tenue du cahier		
	bonne tenue du cahier	1	bonne tenue du cahier	2		cahier journal copieux	11		journal	2	
	journal	5	journal	1		méthode	2		fiches claires		
	minutie, méthode		minutie, méthode			fiches claires		2	fiches détaillées, précises	4	5
	fiches claires	8	fiches claires	2		fiches détaillées, précises	15	2	note compte-rendu,	30	13
	fiches détaillées, précises	6	fiches détaillées, précises	1	3	points essentiels de la leçon	2		remarques pédagogiques		
	réflexion	11	réflexion	13	6	dégagés		1	prévoit les exercices	10	6
	points essentiels de la leçon	9	points essentiels de la leçon	3		note compte-rendu,			d'application		
	dégagés	2	dégagés			remarques pédagogiques			bonne préparation du tableau	11	
	note compte-rendu,		note compte-rendu,	1	4	leçon bien préparée	17	1	travail sur fiche pour chaque		
	remarques pédagogiques	14	remarques pédagogiques			travail sur fiche pour chaque	31	1	leçon	7	
	préparation fonctionnelle		prévoit les exercices	1	2	leçon			but de la leçon clair		
	prévoit les exercices	2	d'application			note le but, l'objectif des	1		prévoit les questions	4	1
	d'application		travail sur fiche	2	1	exercices			prévoit les obstacles	5	5
	bonne préparation du tableau	1	note le but, l'objectif des	1		bonne démarche	4		prévoit la démarche	1	
	bonne présentation du		exercices			bonne organisation du travail	2	2	bon choix des exercices		1
	tableau	8	but de la leçon clair	2	1	bonne progression dans la	2		démarche proche des élèves	10	6
	tableaux soignés		prévoit les obstacles	2	4	leçon	1		leçon simple	6	
	mise au net des leçons	5	prévoit la démarche	3		leçon structurée	5		préparation approfondies	2	1
	leçon bien préparée	3	exercices attrayants	1	3	leçon artificielle	1		contenu pensé		
	travail sur fiche	1	préparation approfondies	1	1	bonne préparation du tableau	1	1	présentation des exercices	1	
	note le but des exercices	5			5	leçon réfléchie à l'avance			variés		5
	Progression prévue	2							indique l'idée directrice	4	
		1									

Annexe N°31 : Grille de recueil de données de la rubrique enseignement des rapports de stage des normaliennes

	61/62
enseignement vivant	
enseignement clair	
donne bonne explication aux élèves	
fait autocritique après leçon	
intuition pédagogique	
dynamique	
plan leçon net	
bonne conduite leçon	
méthode	
ordre	
suit idée générale leçon	
rythme leçon soutenu	
bonne écriture tableau	
bonne utilisation du procédé la martinière	
parle trop fort	
bonne participation des élèves	
parle trop	
parle trop vite	
leçon adaptée aux élèves	
langage simple	
langage correct	
pose bonnes questions	
bonnes réalisations des élèves	
début leçon interrogation des élèves	
bonne correction exercices d'application élèves	
élèves découvrent dans la joie	
initiatives	
bonne communication avec élèves	
respect du temps de la leçon	
leçon trop démonstrative	
calme	
douceur	
répète les explications	
se met au niveau des élèves	
élèves attentifs	
qualités pédagogiques	
élèves observent	
élèves manipulent	
élèves réfléchissent	
aide élèves en difficulté	
encourage élèves	
vérifie connaissances antérieures des élèves	
bon contrôle des élèves	
exercices équilibrés	
exploite les réactions des élèves	
aisance	
autorité	
fait répéter les élèves	
élèves cherchent	
bonne utilisation des exemples des élèves	
exige une réponse précise des élèves	
difficultés en français	
réponses collectives élèves	
bonne volonté	
explique trop	
leçon trop rapide	
laisse points importants au tableau	
assurance	
exige des réponses des élèves	
bon enchaînement des exercices	
correction de l'expression orale des élèves	
souriante	
développe facultés des élèves	

Annexe N°32 : Analyse de la rubrique discipline dans la classe

La discipline mise en œuvre dans les classes est évaluée à partir de cinq champs cette rubrique n'apparaît que dans les rapports des années 1955/1962.

Les moyens employés 24%

L'attitude de la stagiaire envers les élèves 41%

L'attitude des élèves 13%

L'appréciation sur la personnalité 21%

La pédagogie utilisée 1%

Nous constatons que dans les rapports de stage l'accent est mis sur l'attitude de la normalienne envers les élèves, sur les moyens employés pour obtenir la discipline dans la classe et l'appréciation sur sa personnalité. Nous avons analysé ces différentes rubriques afin de mettre en évidence les critères retenus dans cette évaluation et leur importance.

Moyens employés

L'item le plus souvent cité est celui concernant la discipline et notamment le maintien de cette discipline dans la classe 64%, son absence est considérée comme un défaut.

« Elle a une autorité ferme et bienveillante » CM 1959

« La discipline dépend essentiellement de l'organisation du travail et de l'intérêt de la leçon offerte aux élèves. Ces deux conditions étaient remplies. D'autre part elle dirige avec dynamisme, il n'y a pas de difficulté même avec les caractérielles » CM/FE 1959

« Ne veille pas assez à la tenue des enfants qui se dissipent pendant la leçon » » CE2 1958

Il est vivement conseillé de « reprendre les élèves »

Il faut donner de bonnes attitudes, veiller à ce que les élèves soient toujours occupés, avoir le souci de créer une atmosphère de travail pour obtenir une tenue de classe satisfaisante 14%.

« La question de la discipline de la stagiaire se borne à faire respecter les bonnes habitudes de silence, d'ordre et de tenue » FE 1955

« Elle maintient l'ordre facilement en veillant à ce que les élèves soient toujours occupés » CE/CM 1961

L'utilisation de la voix est un élément souvent pris en considération 12%

« Bon ton de voix et fermeté ne laissent pas de possibilité à l'indiscipline » CM2 1961

« Elle sait jouer de sa voix pour tour à tour calmer, capter, réprover sans éclats, elle sait épanouir les élèves en se sentant proche d'eux » CE 1962

Le système de punitions récompense est le moins souvent retenu dans les appréciations des formateurs 7%.

« Elle récompense les efforts fournis et prodigue les encouragements indispensables » MAT 1961

Relations avec les élèves

Dans cette rubrique, les items concernant l'autorité sont les plus représentatifs 57% et c'est son absence qui constitue la majorité des points négatifs, de même que son excès, il faut trouver le bon dosage.

« Douceur et amabilité avec les enfants, sont des qualités précieuses qu'il faudra compléter nécessairement avec de l'autorité et de la fermeté » CI U 1959

« Autorité un peu revêche sur les enfants » CM 1956

« Bien mise avec goût et coquetterie, semble aimer les enfants mais a bien peu d'autorité ! » CM 1958

Ensuite les formateurs sont sensibles à l'aide apportée aux élèves, aux encouragements et stimulations 23%. La nécessité d'un bon contact avec la classe sans être trop familier semble recommandée 17% de même que l'attention portée aux élèves par la normalienne ?

« Classe calme, contact facile entre la maîtresse et les enfants dénué de familiarité » CE 1962

« Parce qu'ils sentent qu'elle les aime les enfants lui obéissent naturellement » Mat 1962

Les critères les moins cités sont les difficultés de prise en main ainsi que l'adaptation à la classe 2%.

Attitude des élèves

L'attitude des élèves envers la normalienne représente 13% des items d'évaluation de cette rubrique, 24% des items portent sur la sympathie des élèves envers la stagiaire et lorsqu'ils se révèlent agités 22% de ce critère est un élément en défaveur de la stagiaire.

Recevoir la confiance des enfants revient souvent dans les rapports de stage 13%

« Elle a obtenu par une ferme bienveillance, une réelle autorité même sur les élèves instables Les enfants avaient plaisir à travailler avec elle » CM/FE 1958

« Classe studieuse et obéissante » CM 1955

« Les enfants sont indifférents à l'd de la normalienne, le manque de fermeté de celle-ci joint sans doute au médiocre intérêt des leçons composent l'atmosphère laborieuse de la classe » CM2 1962

« Les élèves ont confiance et manifestent très nettement leur sympathie » FE 1961

Appréciations sur la personnalité

Les appréciations liées à la personnalité de la future institutrice représentent 21% des items. Les formateurs souhaitent accueillir des stagiaires douces et bienveillantes faisant preuve de patience et de gentillesse 61%, ensuite c'est une humeur égale quelque soit la situation et le fait d'être souriante qui sont relevés 12%. Une attitude réservée et trop de timidité leur sera reproché 11%. Le dynamisme et la confiance en soi sont des atouts pour ce futur métier 11%.

« Beaucoup de discipline, son allure décidée, son dynamisme, sa parole nette bien timbrée, son ton décidé n'admet que peu de répliques » FE 1962

« Elle est calme et patiente avec les petits et les entoure d'une tendresse toute maternelle » Mat 1961

Procédés pédagogiques

On note également quelques critères d'ordre pédagogiques, ils sont faiblement cités pour l'évocation de la discipline dans la classe 1%. Le plus souvent utilisés négativement dans la manière d'instaurer la discipline dans la classe. C'est le manque de souplesse dans l'animation des leçons, le fait que les élèves ne découvrent pas par eux-mêmes les notions abordées ou que le rythme de travail ne soit pas respecté. Ce champ n'apparaît que dans les années 1960/1962.

Les points négatifs relatifs à la discipline

Le principal reproche fait aux normaliennes concerne l'absence d'autorité 42%. Les items les plus souvent cités comme points négatifs sont surtout situés dans le domaine des relations avec les élèves 46%, puis les moyens employés pour obtenir la discipline dans la classe 40% et surtout la mauvaise utilisation de la voix 11% et le manque de discipline 24%.

Les rares aspects négatifs liés au caractère de la normalienne concernent surtout son manque de patience et de douceur 7%.

A l'issue de cette analyse il nous apparaît que les maîtres d'application sont sensibles à l'attitude de la stagiaire envers les élèves, elle doit avant tout posséder une autorité naturelle qui doit s'accompagner de bienveillance. L'absence ou l'excès sont sanctionnés et signalés comme des points négatifs dans le rapport. Le maintien de la discipline est obtenu en utilisant encouragements et stimulations, les moyens employés concernent essentiellement la reprise de l'attitude des élèves ainsi que l'intérêt des leçons proposées. Une classe calme s'obtient en occupant au maximum les enfants.

La personnalité de la stagiaire contribue fortement à la prise en main et à la gestion de la classe. Elle doit être bienveillante, douce, patiente, calme et se montrer d'humeur égale. La timidité et une attitude réservée sont considérées comme des défauts.

Enfin les formateurs sont également attentifs aux réactions des élèves vis-à-vis de la normalienne, ils doivent se montrer calmes et dociles, être attentifs aux leçons sans agitation.

Lors de la formation pratique au métier d'enseignante, les moyens mis à la disposition des élèves-maîtresses pour résoudre les questions liées à la discipline sont avant tout à puiser dans leurs ressources personnelles et leur caractère. Plus que des techniques on leur suggère des attitudes et des manières de se comporter face aux élèves, l'idéal étant de posséder cette « autorité bienveillante ».

Annexe N°33 : Analyse de la rubrique travail obtenu par les élèves

Cette rubrique est spécifique des années 1955/1962 Nous avons déterminé cinq champs pour cette évaluation.

Aptitude à diriger la classe 31%

Résultats obtenus par les élèves 54%

Ambiance de travail 2%

Qualités d'enseignante 8%

Appréciations sur la personnalité 5%

Nous constatons que les maîtres d'application centrent leur évaluation sur les résultats obtenus par les élèves lors des leçons et exercices proposés. Une place importante est accordée également à l'aptitude de la stagiaire à diriger la classe, l'ambiance de travail n'est pas un critère souvent mentionné dans les rapports de stage.

Travail obtenu par les élèves

Nous avons regroupé les items par thème pour analyser ce champ. La réussite des élèves représente 45% et se mesure essentiellement à travers l'efficacité de leur travail 26%, de bons résultats dans leur production 23%.

« Les leçons sont assimilées, les interrogations écrites en sont la preuve » CM 1956

L'occupation des élèves totalise 14%, ils doivent travailler, les moments d'inactivité sont rares et la compétence de la normalienne se mesure souvent à sa capacité à « occuper » les enfants. La notion d'effort des élèves est prise en compte 2%.

Le second item important est le contrôle du travail 24%, les formateurs souhaitent en général des corrections bien effectuées 26% mais leur attention se porte surtout sur le soin 74%. Les cahiers doivent être bien tenus, le travail soigné, réalisé avec application, l'essentiel des critiques se trouve dans ce domaine 44%.

« Elle apporte du soin à la présentation des cahiers » CE 1958

« Assez bon travail des élèves, un relâchement dans l'étude des leçons, les cahiers sont moins bien tenus et la maîtresse ne fait aucune remarque aux enfants ! » Classe Unique 1959

L'intérêt des élèves lors des leçons est peu retenu 9%, de même que la qualité du travail de la stagiaire 4%, on lui demande de se montrer exigeante pour le travail écrit et de faire preuve de sérieux.

Les méthodes ou le rythme dans les leçons sont des items peu cités 2% et le plus souvent pour noter la longueur du travail écrit demandé aux élèves.

L'analyse des aspects négatifs de l'évaluation nous permet de constater que les critiques portent sur le mauvais contrôle du travail 44% et centré sur le soin et la tenue des cahiers ainsi que sur le manque de qualité des productions des élèves 38%.

« Les élèves travaillent mais leur travail consiste encore trop souvent à enregistrer ce que leur impose la maîtresse. Il faut être plus exigeante pour le travail écrit » CM1 1961

Aptitudes à diriger le travail des élèves

Cette catégorie représente 31% des items, nous constatons que les indicateurs les plus souvent cités et concernent la tenue des élèves 47%, ils évaluent également le bon contrôle du travail 7% et la rigueur de la normalienne 27%.

« Le travail est surveillé sérieusement, elle exige des devoirs présentés selon les méthodes indiquées. Elle peut se montrer encore plus exigeante pour la tenue des cahiers » CM2 1062

Les procédés d'enseignement » 6% sont mesurés par la participation des élèves qui se résume à leur interrogation 38%, par les explications données aux enfants 29%.

On demande aux stagiaires de la précision dans les consignes de travail. La conduite des exercices totalise 16% des indicateurs centrés sur les procédés d'enseignement. Les normaliennes doivent être rigoureuses et habiles pour mettre les élèves au travail. Peu de formateurs font le lien entre la préparation et le travail des élèves 1%.

« Le rendement aurait pu être plus satisfaisant si le travail de préparation avait été pensé avec plus de fermeté » CM 1960

La prise en compte des différences entre les élèves représente 10%, les normaliennes doivent faire preuve de vigilance entre les écarts de rythme de travail 33%, de niveau 24% et adapter leur enseignement aux compétences des élèves 38%, certains évoquent même une individualisation 5% qui se traduit par une aide personnalisée et de bonnes relations avec les élèves.

« C'est avec amour qu'elle se penche sur chaque cas particulier, qu'elle regarde le travail de chacune » CE 1957

L'analyse des critiques 23% des items permet de mettre en évidence le manque de réflexion sur les procédés pédagogiques employés 50%. En particulier sur le manque de participation des élèves et la mauvaise présentation pour l'exécution du travail ainsi que les corrections négligées et un contrôle insuffisant du travail. Ils sont moins sensibles au fait que la stagiaire ne se centre pas sur les différences d'apprentissage entre les élèves

Ambiance de travail

L'aspect le plus cité porte sur la discipline 37%, les formateurs notent la dissipation des élèves, les relations avec les élèves 50%, ils doivent se montrer confiants et accepter la présence de la normalienne. Les méthodes d'enseignement y sont peu évoquées comme moyen d'établir un climat de classe 13%.

Appréciations sur la personnalité de la stagiaire

Les appréciations sur la personne sont peu représentées dans cette catégorie 5% et se centrent sur des qualités personnelles 73,5%, les compétences professionnelles ne recueillent que 23,5%.s En regardant les points négatifs, le manque de dynamisme et la mauvaise maîtrise de la voix sont le plus souvent pointés.

Qualités d'enseignante

Les compétences professionnelles des stagiaires, 8% des items sont évaluées au niveau des méthodes d'enseignement utilisées, de l'aide apportée aux élèves en difficulté et des explications fournies lors des leçons.

La faculté d'analyse de pratique et les aptitudes relationnelles totalisent chacune 13% dans l'évaluation des capacités d'enseignante. Les reproches formulés sont relatifs aux aspects relationnels, le manque de sévérité, et portent également sur les méthodes d'enseignement notamment le manque d'aide apporté aux élèves.

Annexe N°34 : Analyse de la rubrique aptitudes psychologiques

Cette rubrique est spécifique à la seconde période de l'étude (années 1969/1977). Nous avons déterminé deux champs :

Les compétences professionnelles 40% des items

Les appréciations sur la personnalité 60% des items

Nous constatons que les critères liés aux appréciations sur le caractère de la stagiaire sont majoritaires dans cette partie de l'évaluation

Compétences professionnelles

Nous avons regroupé les items dans trois catégories différentes

Les aptitudes relationnelles centrées sur l'enfant

Les qualités relationnelles dans l'acte d'enseigner

Les compétences de conduite et d'organisation de la classe

Relations centrées sur l'enfant	97	40%
Relations dans l'enseignement	33	13,5%
Conduite et organisation de la classe	112	46,5
TOTAL	242	100%

Dans cette partie du rapport nous remarquons que les compétences professionnelles sont essentiellement évaluées par rapport à l'attitude de la stagiaire envers les élèves (54% si nous regroupons relations centrées sur l'enfant et relations dans l'acte d'enseigner). L'item le plus souvent cité est « bon contact avec les élèves » c'est également celui qui est retenu comme un point négatif si la qualité de la relation n'est pas bonne.

« Avec les enfants elle a fait preuve d'une grande bonté et d'une inlassable patience. Elle a maintenu dans la classe une atmosphère de confiance et de gaieté. » 1974

« Elle est très douce avec les enfants. » 1973

« Avec les jeunes élèves du CE2 elle pourrait se montrer plus souriante, il faut encourager ou récompenser l'effort par un compliment, un sourire, le facteur affectif est très important dans une classe. »1971

« Elle est gracieuse, souriante dès la première séance un bon contact s'établit avec les enfants, il est réconfortant de voir notre profession s'enrichir d'une jeune fille possédant tant de qualités. » 1974

Aimer les enfants être proche d'eux, gagner leur confiance sont des qualités jugées indispensables pour l'exercice du métier et devenir une « bonne institutrice ». Lorsque nous regroupons les critères d'évaluation relatifs à la relation centrée sur l'enfant ils totalisent 75% et les aptitudes relationnelles de la stagiaire dans l'acte d'enseigner 25% le critère le plus souvent cité étant la compréhension des élèves.

« Elle aide les enfants, les encourage et les conseille. » 1975

Relations centrées sur l'enfant	97	75%
Relations dans l'enseignement	33	25%
TOTAL	130	100%

Compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner

Analyse de la pratique	30	27%
Ouverture aux conseils		
Ambiance de classe	68	61%
Organisation de la classe	7	6%
Aptitudes pour le métier	4	3%
Douée en psychologie	3	3%
Bonne connaissance de l'enfant		
TOTAL	112	100%

Cette rubrique représente 46,5% des items. A la lecture du tableau nous constatons que les stagiaires sont évaluées sur leur capacité à créer une bonne ambiance de classe 61%. Elles doivent montrer de l'aisance, prendre plaisir au travail mais également faire preuve d'autorité et de présence en classe.

« Je crois que si elle mettait plus de chaleur de douceur dans ses rapports avec les élèves, l'atmosphère de la classe y gagnerait. » 1970

Les normaliennes sont également évaluées sur leur capacité à analyser leur pratique, leur ouverture d'esprit et leur aptitude à intégrer les conseils des formateurs dans leur pratique de classe. Cette compétence professionnelle représente 27% des items. Ce qui nous incite à

conclure que cette compétence essentielle dans le métier d'enseignant n'est pas considérée comme le plus indispensable dans les années 1969/1977.

Les appréciations négatives représentent 11% des items relatifs aux compétences professionnelles dans cette partie du rapport. Les maîtres d'application reprochent surtout aux normaliennes une mauvaise conduite et organisation de la classe. Elles sont centrées sur le manque d'aisance et d'initiatives de la stagiaire.

Appréciations sur la personnalité

Ce champ totalise 60% des items de la rubrique aptitudes psychologiques.

Nous avons distingué les qualités relatives à la discipline dans la classe et celles liées à la personnalité de la stagiaire.

Autorité	47	13%
Sérieux, ordre, courage	64	17%
Dynamisme	36	10%
Calme, douceur, patience	55	15%
Discrétion, simplicité	48	13%
Intelligence	10	3%
Bonne humeur, gentillesse, enthousiasme	90	25%
Personnalité	5	1%
Equilibrée, franche, curieuse	10	3%
TOTAL	395	100%

A la lecture de ce tableau nous constatons que les traits de caractère les plus souvent cités sont la bonne humeur, la gentillesse et l'enthousiasme 25%, ensuite la normalienne doit faire preuve de courage, de sérieux et d'ordre 17%.

« Elle est ordonnée et chaque fois qu'elle travaille seule elle a laissé une classe ordre ce que j'apprécie. » 1971

« Elle montre beaucoup de gentillesse » 1972

« Elle a le goût de l'effort dans la bonne humeur, elle cherche à se rendre utile auprès de la maîtresse et des enfants » 1976

« Elle possède les qualités qui font une bonne institutrice souriante, patiente et d'excellente tenue » 1974

Le calme, la douceur et la patience sont également les qualités requises pour une future institutrice 15%.

« Son calme, sa gentillesse, son aptitude au dessin feront d'elle une maîtresse douce, patiente et écoutée » 1974

« Elle ne ménageait pas son temps, arrivée en classe vers 8h le matin, 13h l'après-midi elle n'hésitait pas à rester le soir après 18h » 1975

Les formateurs apprécient le temps passé hors temps scolaire cela prouve le dévouement pour le métier et l'engagement. Les critères relatifs à la discipline dans la classe et l'autorité représentent 13%. La classe doit être tenue mais avec souplesse.

« Elle est assez à l'aise, elle a su faire preuve d'autorité et maintenir sa classe dans une bonne discipline » 1969

La discrétion et la simplicité 13% ne doivent pas se transformer en timidité jugée comme un aspect négatif.

« Stagiaire timide et réservée qui a paru plus souriante et détendue en fin de stage » 1978

« Sous une certaine timidité alliée à un tempérament d'anxieuse elle cache une forte volonté qui est son meilleur facteur de progrès » 1976

La normalienne doit se montrer dynamique et active 10% des items. L'intelligence est un aspect peu cité dans cette rubrique 3%.

Les critères considérés comme négatifs par les formateurs représentent 12% des items spécifiques à l'appréciation de la personnalité. 26% concernent le manque d'autorité, 33% l'absence de dynamisme et 28% le manque de gaieté, et 7% la perte de calme.

Manque d'autorité	11	26%
Manque de dynamisme	14	33%
Manque de gaieté	12	28%
Manque de calme	3	7%
Manque de confiance	1	2%
Manque d'ouverture d'esprit	2	4%
TOTAL	43	100%

Nous constatons que l'évaluation des aptitudes psychologiques des normaliennes se centre essentiellement sur le caractère de la stagiaire, les formateurs accordent de l'importance à la bonne humeur, au sérieux et à la douceur qui constituent des aspects positifs pour exercer le métier. Les aptitudes que nous considérons comme professionnelles se situent au niveau de la relation avec les élèves et sont centrées sur l'enfant, le bon contact avec les élèves semble essentiel aux formateurs

Annexe N°35 : Analyse de la rubrique intérêt pour la profession

Cette rubrique est présente dans les rapports de 1955/1962 et elle est évaluée à travers quatre catégories d'items.

L'implication de la stagiaire dans la classe 19%

La curiosité envers le métier 56%

Les relations avec les élèves 14%

Les appréciations sur la personnalité de la stagiaire 11%

Nous avons analysé chaque champ plus précisément en mettant en évidence les indicateurs les plus pertinents.

Implication de la stagiaire

Les formateurs mesurent l'implication de la stagiaire sur sa capacité d'observation des élèves (11%) le second point important porte sur la prise d'informations, l'intérêt pour la vie de la classe, l'aptitude à se documenter (50%)

« Elle s'intéresse à son travail, elle a pris des notes sur toutes les leçons qu'elle a vu faire, elle a retenu le titre des livres de la classe. » 1961

L'absence de prise de notes est considérée comme une erreur.

« Peu d'intérêt, elle n'a pas daigné en dehors des heures de classe, prendre connaissance des divers manuels à la disposition des élèves, ni du matériel d'enseignement, des résultats acquis dans les diverses disciplines. » 1956

Une manière d'évaluer cette implication pour les formateurs est de centrer leur observation sur la participation de la normalienne à la vie de la classe. 31% des critères sont situés dans cette catégorie. L'adaptation aux élèves, l'intérêt pour le travail de la classe ou le temps passé hors horaires scolaires permettent aux maîtres d'application de mesurer l'investissement de la normalienne.

« Arrive tôt dans la classe pour préparer les tableaux et exécuter son travail avec ponctualité. A signaler quelques retards dans la présentation du travail après la sortie du dimanche. » 1958

« Elle s'intéresse aux élèves hors de la classe elle est active au préau, dans la cour, elle est prête à rendre service. » 1962

Implication

	Nombre items	
Observation des élèves	14	11%
Prise d'informations	65	50%
Participation à la vie de la classe	40	31%
Divers	11	8%
TOTAL	130	100%

Curiosité envers le métier

Nous avons regroupé les items dans quatre catégories. L'intérêt pour la profession représente 52% des indicateurs et il se manifeste par le questionnement de la stagiaire sur son futur métier, son intérêt pour la vie de l'école et son attirance pour la pédagogie ou la psychologie de l'enfant. L'intérêt pour le métier représente 14%, l'aptitude à se documenter 23% et son ouverture d'esprit, sa capacité à intégrer les conseils du formateur pour améliorer sa pratique de classe 10%

« Elle s'intéresse au fonctionnement de la coopérative scolaire, à la documentation présente dans la classe, elle aime la compagnie, elle s'intéresse à la vie de l'institutrice de campagne. »1962

Curiosité envers le métier

	Nombre items	
Intérêt pour la profession	201	52%
Intérêt pédagogie et psychologie	55	14%
Ouverture d'esprit	37	10%
Documentation	90	23%
Divers	2	1%
TOTAL	385	100%

Relations avec les élèves

Dans ce champ nous constatons que l'intérêt pour le métier se mesure par la compréhension des élèves 37% et sur l'intérêt que porte la stagiaire aux enfants 30%. Le bon contact avec la classe totalise 22% et l'aide apportée aux élèves dans leur travail 11%.

	Nombre items	
Compréhension des élèves	35	37%
Bon contact avec les élèves	21	22%
Aide aux élèves	10	11%
Intérêt pour les élèves	28	30%
TOTAL	94	100%

Appréciations sur la personnalité

L'aptitude pour la profession est essentiellement évaluée sur les critères de sérieux et de bonne volonté de la stagiaire 47% puis sur son dévouement, sa docilité 14. L'intelligence de la normalienne est prise en compte pour 10%. Lorsque la normalienne est issue du milieu enseignant, elle semble posséder toutes les aptitudes requises pour devenir enseignante.

« Elle est fille d'instituteur et cela se sent dans son abord facile et familier de la classe, dans son attitude avec les enfants, dans l'intérêt qu'elle témoigne pour la profession. Ce sont autant de questions qu'elle a vues de près et au sein desquelles elle a grandi et cela seul est déjà un indice rassurant sur les qualités de la future maîtresse. » 1962

Les aspects négatifs de l'évaluation de cette partie du rapport de stage portent sur l'absence de curiosité envers la profession 56%, le manque d'implication dans la classe 19%, les mauvaises relations avec les élèves 6% et un caractère taciturne 13%.

« J'aurai aimé trouver chez elle plus d'intérêt spontané, plus de chaleur pour ce qui touche à la profession. » 1961

« Travail régulier mais je n'ai pas décelé en elle d'amour profond pour les enfants ni l'amour de sa tâche. C'est une jeune fille qui manque de dévouement dans l'exercice de sa profession. » 1957

« Peu enthousiaste ni attirée par la profession laquelle elle se destine. Je l'ai senti dès le début du stage elle n'apporte pas assez de cœur à la besogne. » 1958

Appréciations sur la personnalité

	Nombre items	
Autorité	4	5%
Bonne volonté sérieux	34	47%
Aisance	2	3%
Gaité	2	3%
Douceur	1	1%
Docilité dévouement	10	14%
Initiatives	4	5%
Intelligente	7	10%
Expansive	2	3%
Indépendante	1	1%
Patiente	4	5%
Amour propre	3	3%
TOTAL	73	100%

Aspects négatifs

	Nombre items	
Manque d'implication	3	13%
Manque de curiosité envers le métier	9	56%
Mauvaises relations avec les élèves	1	6%
Taciturne	2	13%
Manque de dévouement	1	6%
TOTAL	16	16

Annexe N°36 : Analyse de la rubrique préparation de la classe

Nous avons déterminé quatre champs dans l'évaluation de cette rubrique :

La préparation

La conscience professionnelle

La pédagogie prévue pour la mise en œuvre de la leçon

Les qualités d'enseignante

L'appréciation sur la personnalité

La préparation

Les formateurs centrent leur attention sur la qualité de la préparation de la classe qui compte 55,5% des items de cette catégorie quelque soit la période considérée.

Nous avons procédé à une analyse plus détaillée pour chaque période puis nous avons effectué une comparaison afin de mesurer les constantes et les évolutions des critères d'évaluation pour chaque champ composant cette rubrique.

Les années 1956/1962

La préparation de la classe s'évalue sur la qualité du travail fourni 45,47%, les items sont liés à cette appréciation sur l'ensemble des critères. 62,33% évoquent l'idée d'une préparation claire, détaillée, réalisée à l'aide de fiches minutieuses. « *Travail de préparation sérieux fait à fond sur des fiches bien disposées, très claires* » (56/57).

« *Préparations précises, claires, s'attachant à mentionner les questions clés, à résumer le but du travail. Ne pas oublier de mentionner les références des documents dans les fiches du travail de groupe* » (1954)

Parfois l'absence ou l'excès de détails est considéré comme un point négatif.

« *Préparations nettes mais pas assez riches en détails. Au début de sa carrière il faut prévoir des aspects nombreux de l'exposé ou de l'exercice afin de ne pas se retrouver à court au moment de l'exécution* » (1962)

« *Préparation trop complète, il faut savoir se limiter, bien mettre en évidence l'idée directrice ou le but de la leçon et utiliser les documents de façon vivante pour faire découvrir aux élèves* » (CM 1962)

Les stagiaires doivent également faire preuve d'intelligence 9,9% dans leur préparation et noter le bilan résultant de l'analyse de leur pratique 9,52%.

« Travail de préparation intelligent, sérieux, elle tente de dégager les idées maîtresses d'un travail d'ensemble. En français les notes prises sont nettes, les remarques pédagogiques sont consignées sur le cahier journal » (CM 1961)

« Je conseille à cette stagiaire de consigner après chaque leçon ce qui a été efficace ou néfaste afin d'en tirer profit pour l'avenir » (CE 1962)

Les formateurs accordent une certaine importance à ces bilans de leçons leur absence est mentionnée et considérée comme un manque.

La préparation doit être soignée 14,56%, le matériel prévu et les tableaux prêts, soignés et propres 13,58% de l'ensemble des critères portant sur la qualité de la préparation de la classe, le point le plus important étant la préparation du matériel.

« La stagiaire a le souci de préparer le matériel scientifique, les cartes, les gravures avant l'exposé de la leçon » (CE 1958).

Les autres aspects soulignés dans le travail de préparation sont l'ordre, la minutie, et la méthode 8,85%. Les maîtres d'application font également apparaître la nécessité de prévoir un plan ainsi que les points essentiels de la séquence 8,07%.

« Un plan net, les indications du but, de l'idée générale des exercices voilà ce qu'il faut chercher à bâtir » (CE 58/59)

La normalienne doit faire preuve de réflexion lors de l'élaboration de la fiche de préparation ou de la rédaction du cahier journal 7,61 %. Il faut également que les exercices d'application soient prévus 1,77%

Années 1969/1977

Les critères sont sensiblement identiques à ceux de la période précédente. La qualité de la préparation occupe toujours la place la plus importante 55 % des items. Les fiches de préparation doivent être claires et détaillées, le cahier journal abondant 48,27%, le travail approfondi 20,48%. Nous notons une importance plus grande accordée aux bilans de leçons 23,7%.

« Il serait souhaitable qu'un plan apparaisse plus nettement et que figurent quelques remarques d'ordre pédagogiques » (CM 1976)

« Il faut réserver une place pour noter les réactions, les difficultés rencontrées afin d'améliorer son travail » (CE 69/71)

Se centrer sur la préparation matérielle 12,1% et 44,44% de ces items sont regroupés autour de l'idée de soin dans la présentation des tableaux.

« Elle est très soigneuse, elle a le souci de bien écrire et de bien disposer son travail au tableau ce qui donne aux enfants l'habitude d'un travail soigné » (CM 1976)

Définir un but clair pour chaque leçon recueille 7,76%.

« Il est très important d'indiquer l'idée directrice, la démarche pédagogique, les questions qui risquent de se poser et d'envisager la liste des possibles » (CM 1976)

Certains formateurs relèvent la mauvaise qualité du travail de préparation qui la rend non fonctionnelle, sans préciser toutefois ce qui serait judicieux d'améliorer.

« La tenue du cahier journal a été négligée, il y a des erreurs, des omissions, l'aspect même du journal de classe et les fiches n'en permet pas une utilisation rationnelle » (CP 69/71)

Le soin représente 5,64%, ce critère revêt moins d'importance pour les années 69/77.

Un nouveau groupe d'items lié à la démarche pédagogique apparaît pour cette période 5,41%. Il est demandé aux normaliennes de réfléchir aux procédés à utiliser lors de la mise en œuvre de la leçon. La méthode, l'organisation du travail ne recueille que 4,7% et la réflexion dont font preuve les normaliennes dans le travail de préparation ne retient l'attention des évaluateurs que pour 4%, le choix des exercices est plus souvent pris en compte 6,7%

Nous relevons une certaine constance dans les appréciations portant sur la qualité de la préparation, les différentes classes d'items sont identiques pour les deux périodes mais certains occupent toutefois une place plus ou moins importante ce qui semblerait signifier des évolutions dans les exigences par exemple la question du soin moins présente pour les années 69/77 au profit des procédés pédagogiques choisis, ce critère relevant plus selon nous de la professionnalité.

La conscience professionnelle

Années 1955/1962

Ce champ représente 28% des items de la rubrique préparation. Il est essentiellement mesuré par un travail régulier 22,4%, sérieux 70%, et présenté dans les délais au formateur 7,6%.

« Préparations exécutées ponctuellement et sérieusement. Mais il serait préférable de les avoir au moins quarante huit heures avant la réalisation du travail » (CE 58/59)

La conscience professionnelle est également évaluée à travers son attitude vis-à-vis du formateur, si elle suit ses directives 2,72%, parfois il est même question d'obéissance.

Années 1969/1977

Nous retrouvons des critères identiques 25 % des items, 79,16% consacrés au sérieux de la préparation. Les formateurs de cette période mesurent également l'assiduité 10,41% et l'investissement dans la recherche de documentation pour préparer la leçon 10,4%.

La pédagogie

Nous avons divisé ce champ qui représente 8 % en quatre groupes d'items pour les années 55/62. La documentation recueillie 41,66%, l'esprit de recherche 34,72%, le choix de procédés pédagogiques judicieux 13,88% et la qualité de la leçon 9,72%.

Dans la seconde période l'importance consacrée aux choix pédagogiques est légèrement supérieure 9%. La documentation de la stagiaire totalise 91,17%, se traduisant par sa capacité à réaliser des dossiers, la qualité de la leçon représente 8,82% et s'apprécie par son intérêt et l'adaptation aux capacités des élèves. Dans cette seconde période on voit apparaître la préoccupation envers les élèves.

Les qualités d'enseignante

Dans les années 1955/1962 8% des items, la première place est réservée à l'ouverture d'esprit de la normalienne ainsi que sa capacité à intégrer et utiliser les conseils donnés 35,61% (P1) 16,39% (P2). Dans les années 69/77 on accorde plus d'importance à des connaissances solides 21,31%. On note une évolution s'orientant vers le savoir des stagiaires qui nous semble correspondre à une modification des attentes professionnelles.

Les formateurs de la première période sont sensibles à la capacité de la stagiaire à rechercher des documents 30,13% et les initiatives 10,95%, alors que ceux de la seconde période mesurent plus son esprit de recherche dans le domaine de la pédagogie 19,61%.

Dans les années 55/62 les qualités d'une enseignante se révèlent par une écriture soignée au tableau 9,58%, sa bonne volonté 6,84% et le travail personnel qu'elle fournit 4,10% sans oublier l'aisance dont elle doit faire preuve dans les différentes disciplines 2,73%.

Pour la seconde période la bonne volonté est toujours prise en compte 13,11%, la qualité de la préparation semble un indicateur non négligeable pour évaluer les aptitudes d'enseignante 11,47%, le soin apporté à l'écriture au tableau n'est que de 8,13%. On lui demande également de faire preuve de bon sens et de rigueur 4,91%, de propreté et d'ordre 3,27%.

Appréciations sur la personnalité

Dans la rubrique préparation nous trouvons peu de critères liés à ce champ 0,5% (P1) et 3% (P2), ils sont souvent identiques, seule leur importance varie. Ils sont essentiellement centrés sur la culture personnelle de la stagiaire, le bon goût ou la simplicité (P1), l'intelligence et la bonne tenue se retrouvent dans les rapports de stage de la seconde période.

Analyse des aspects négatifs de la rubrique préparation des rapports de stage

Pour l'ensemble de la période étudiée les reproches adressés aux normaliennes se situent dans le champ de la qualité de la préparation 74%, ensuite c'est le manque de sérieux ou de conscience professionnelle qui est pointé 12,5%, les formateurs relèvent également l'absence de compétence enseignante 11%. La pédagogie est le champ dans lequel nous constatons le moins d'aspects négatifs 2%, les normaliennes étant considérées en formation et ne maîtrisant pas cette dimension de la profession, les formateurs se montrent indulgents. En comparant les deux périodes, la répartition des aspects négatifs est sensiblement identique.

Pour la qualité de la préparation c'est souvent la confusion, le manque de détails dans la fiche qui sont mis en avant 25% (P1) 40% (P2). L'absence d'analyse de la leçon est également un point signalé (12% (P1) 18% (P2)). Les maîtres d'application relèvent les objectifs confus d'une leçon 12% (P1) 15% (P2). Les enseignants chargés de la formation des futures institutrices des années 69/77 sont plus sensibles aux composantes de la préparation de la classe. L'absence de conscience professionnelle est une constante dans les critères négatifs. Nous notons une légère différence pour les items relatifs aux compétences d'enseignante 10% (P1) 13% (P2), l'absence d'analyse de la séquence préoccupe plus les formateurs de la première période 47% alors que ceux de la seconde sont essentiellement sensibles au manque de connaissances de la stagiaire 85%.

Fiche d'enquête

Nom, Prénom, Date de naissance

Domicile des parents, Origine scolaire

Antécédents scolaires

Conduite, Habitudes, Caractère

Marques de vocation et d'aptitudes

Constitution physique, Etat ordinaire de santé

Profession des parents, Honorabilité de la famille

Situation de fortune, Services rendus au pays par les parents

Observations, Signature de l'inspecteur primaire.

Autorisation de sortie

- Autorisation
- à quitter l'établissement librement
 - à se rendre chez des correspondants si elle reste à l'E.N. le dimanche
 - autorise à sortir de l'E.N. librement entre 10 h et 21 h.

Autorise à bénéficier des sorties suivantes :

- sorties libres de la fin du déjeuner à la reprise des cours
- sorties libres en l'absence de cours
- sorties libres de 19 h 30 à 21 h 30
- sorties culturelles le soir sans accompagnateurs
- sorties libres le mercredi de 12 h 45 à 18 h 45
- Autorise à participer aux activités des associations sportives
- Autorise à recevoir librement du courrier ou uniquement celui des correspondants.

Les écoles normales de filles : former des professionnelles ou des institutrices « femmes idéales » ? Etude monographique de l'école normale de filles de l'Aube de 1955 à 1975

Cette thèse a pour objet l'étude de la formation professionnelle des élèves institutrices de 1955 à 1975.

Nous avons choisi d'étudier la professionnalité enseignante sous l'angle de l'évaluation des stages pratiques des futures institutrices. Nous avons travaillé sur la nature de cette formation mêlant théorie et pratique. Nous avons recherché quelles compétences professionnelles étaient attendues et quel modèle d'institutrice l'institution voulait former pour enseigner aux enfants des écoles primaires.

La profession s'est fortement féminisée tout au long de son histoire. Le paysage s'est transformé avec la généralisation de la mixité et la modification du recrutement de ses fonctionnaires dans les années soixante. Nous avons envisagé ces questions par l'étude des rapports de stage tutelle que les maîtres d'application, formateurs de terrain, remplissaient à l'issue d'un stage sous leur responsabilité.

La lecture de ces rapports nous a permis de mettre en évidence que les normaliennes n'étaient pas évaluées uniquement sur des critères professionnels, mais que d'autres appréciations, nombreuses, portant sur leur personnalité semblaient prendre une part considérable dans cette évaluation. Les critères retenus privilégiant des traits spécifiquement « féminins ».

Ecole normale-Normalienne-Formation-Professionnalité enseignante-Compétence-Métier-Genre

Normal schools for girls: training women teachers or "ideal women" teachers? Monographic study of the Aube girls' school from 1955 to 1975.

This thesis aims to study the vocational training of student teachers from 1955 to 1975.

We chose to study teacher professionalism from the perspective of the evaluation of practical placements for future teachers. We wondered about the nature of this training combining theory and practice. We explored what professional skills were expected and which model of teacher the institution wanted to train to teach elementary school children.

The profession has been strongly feminized throughout its history. The background has changed with the generalization of coeducation and so has the recruitment of its officials during the sixties. These questions have been considered by the study of tutelage internship reports filled in by the fields trainers at the end of an internship.

Reading these reports allowed us to identify and highlight that the student teachers were not solely evaluated on professional criteria but that many other aspects that were seemingly unrelated to their teaching. In particular, an assessment of their personality seemed to play a substantial role in this evaluation. The selected criteria fostering specifically "feminine" features.

Normal school -Normal teacher-Training-Teacher professionalism-Skill- Job-Gender

Discipline : SCIENCES DE L'EDUCATION.

Université de Reims Champagne-Ardenne
CEREP-EA 4692
23 Rue Clément Ader 51100 REIMS

