

## UNE ÉCOLE NORMALE ASSUME SON RÔLE DE STRUCTURE DE FORMATION ET D'INCITATION A L'OCCASION DU BICENTENAIRE

**J.-L. DODEMAN**

*Résumé.* Un an après l'année du bicentenaire de la Révolution française, un professeur d'École normale analyse les actions entreprises au niveau de l'École primaire. L'École normale fut sollicitée comme aide aux initiatives. C'est pourquoi fut mise en place une réflexion didactique sur la Révolution française ; diverses filières de formation furent mobilisées autour de l'École normale (archives départementales, Centre Départemental de Documentation Pédagogique, ...).

Les situations de formation révèlent la prédominance des conceptions de l'histoire comme accumulation érudite aux dépens de la transposition didactique.

*Abstract.* One year after the bicentennial of the French Revolution, a Teacher Training Colleges teacher analyses the actions undertaken in Primary Schools. Teacher Training Colleges were requested to help with initiatives. That is why a didactic reflection on the French Revolution was set up; various resource centers were called upon around Teacher Training Colleges (Departmental Archives, Departmental Centers for Educational Documentation). The training situations and school events served to reveal the prevalence of conceptions of history as learned accumulation at the expense of didactic transposition.

A quelque distance déjà des floraisons festives du Bicentenaire il est possible d'esquisser un tableau des fonctionnements de l'école élémentaire et de ses réalisations commémoratives. Le territoire qui nous sert ici d'échantillon et de référence est celui de la Seine-et-Marne. Le poste d'observation est celui de l'École Normale d'instituteurs de Melun, qui, structure-partenaire des activités de l'Élémentaire, s'est trouvée au carrefour d'un certain nombre d'initiatives et de réalisations. Ce sont ses entreprises d'initialisation et de collationnement qui permettent de dresser aujourd'hui un bilan des modalités du Bicentenaire, statistiquement fondé mais rapporté uniquement au secteur de l'enseignement primaire.

## ORGANISATION D'UNE ARMATURE DE FORMATION SPÉCIFIQUE

Dès 1988 et bien en amont des recommandations nationales, un sondage informel avait été effectué auprès des instituteurs seine-et-marnais et avait permis de saisir la multiplicité des intentions. Dans l'ensemble des circonscriptions départementales, aussi bien dans les régions rurales que dans les milieux urbains, des instituteurs isolés, des équipes d'écoles, des conseillers pédagogiques manifestaient le désir de travailler avec leurs élèves sur la Révolution française. A priori, il ne s'agissait pas de dilater opportunément telle ou telle partie des programmes d'Histoire et d'Éducation Civique des CE2 et des CM mais de marquer l'événement dans la vie même des classes et de « frapper la mémoire » des élèves tous niveaux confondus. Fêtes, spectacles de fin d'année, études des aspects locaux de la Révolution étaient les projets les plus fréquents et, pour la plupart, ils s'inscrivaient dans des dynamiques différentes de celles proposées par les municipalités ou les associations autorisées. Une forte envie existait donc, avec en parallèle, l'expression de demandes d'accompagnement pédagogique et d'assistance matérielle. C'est pourquoi la structure École Normale s'est trouvée très tôt à l'origine d'une fédération d'initiatives, devant ensuite servir l'élaboration des divers projets.

Pour répondre aux besoins, il a d'abord été prévu de consacrer un temps de l'enseignement d'Histoire/Éducation Civique des élèves-instituteurs à des mises à niveau et à des réflexions didactiques sur la Révolution française, afin de les aider à s'insérer harmonieusement dans les projets des classes qu'ils pouvaient être amenés à prendre en responsabilité. Cette première orientation a permis en outre de réguler les enseignements des professeurs d'École Normale (10 en Histoire-Géographie) et de sensibiliser les diverses disciplines à la commémoration de la Révolution française.

Ensuite, dans le domaine de la formation continue, plusieurs niveaux d'intervention ont été envisagés. Celui des stages de formation associée, comprenant des instituteurs titulaires remplacés dans leurs classes par des élèves-instituteurs, a été retenu en priorité, sous la forme de trois stages R2 (deux semaines chacun), centrés uniquement sur le Bicentenaire et décentralisés dans les circonscriptions où les demandes étaient les plus nombreuses. Parallèlement, un module unique de formation était mis au point au sein d'un groupe de travail comprenant des conseillers pédagogiques, des PEN spécialisés et quelques intervenants extérieurs. Enfin, pour compléter la sensibilisation institutionnelle et pour renforcer la cohérence didactique, quelques journées de forma-

tion/information ont été tenues avec la majorité des Inspecteurs départementaux de Seine-et-Marne... Ce dispositif n'excluait pas le système des conférences pédagogiques ponctuelles et les Professeurs d'École Normale, Historiens-Géographes et représentants des autres disciplines, bénéficiaient de décharges horaires pour répondre à d'éventuelles demandes des équipes d'instituteurs.

Ces diverses filières de formation, conçues à des échelles différentes pour être emboîtées et complémentaires, nécessitaient une liaison concrète avec les institutions ou les personnes-ressources locales. C'est ainsi qu'une réflexion conjointe et durable s'est instaurée entre les Archives départementales de Seine-et-Marne (ADSM), le Centre départemental de Documentation (CDDP), la Bibliothèque Centrale de Prêt, et quelques érudits particulièrement engagés dans les activités de la commémoration. L'École Normale devait assurer la coordination et l'entretien de cette trame de formation, inhabituelle, assez lourde et ambitieuse.

## LE CHOIX DE QUELQUES AXES DE RÉFLEXION

Au fur et à mesure de la mise en place de cette structure, quelques grands thèmes de travail ont été dégagés. L'un d'entre eux portait sur la dimension locale de la Révolution française et devait réfléchir, grâce à la mise à jour et au traitement d'archives immédiates (1), aux aspects particuliers de la Révolution au sein d'un territoire situé à proximité de la capitale. Considérant la Révolution française comme une suite de ruptures et de transformations vigoureuses de la société, mises en œuvre et exprimées d'abord à Paris, *existait-il une corrélation particulière des événements parisiens et seine-et-marnais, une « ombre portée » de Paris sur sa périphérie ?* Cette interrogation rejoignait le problème pédagogique général en question dans toutes les activités liées à la commémoration : *quelle idée de la Révolution construire avec les enfants ?*

Inévitablement, cette exploration historique imposait une réflexion méthodologique, attachée à l'exhumation et à l'analyse des documents locaux. Quels statuts pédagogiques pourrait-on donner à l'emploi de ces supports informatifs dans l'approche historique ? S'agissait-il de les

---

(1) Archives immédiates : ressources documentaires à la portée des enseignants ; bibliothèques municipales, fonds d'archives locaux, documents des municipalités, collections de musées, travaux d'associations, publications...

considérer uniquement comme porteurs de connaissances brutes, et seulement cela, ou comme des prétextes à la comparaison, à la confrontation des interprétations, ou comme de simples illustrations du récit du maître, ou point de départ de recherches nouvelles, ou tout cela à la fois ? L'enjeu pédagogique du document authentique et plus largement celui des sources documentaires en histoire devaient être au centre des projets des maîtres et plusieurs communications à caractère théorique ont été effectuées dans ce sens pour les sensibiliser davantage au problème (1).

Enfin, il semblait indispensable de ne pas considérer les activités commémoratives comme relevant exclusivement du champ de l'histoire. Bien que les divers courants de l'historiographie eussent pu permettre le renouvellement et la confrontation des lectures de la Révolution, la participation des autres domaines disciplinaires (arts plastiques, musique, français, philosophie...) était souhaitable. Non seulement les sujets retenus avaient l'occasion d'y trouver des ancrages ou des développements originaux, critiques, relativisants, mais ils avaient également la possibilité de réfléchir aux difficultés de la pluridisciplinarité dans la recherche des articulations ou des synthèses.

Toutes ces orientations ont été exprimées au sein d'une publication documentaire (1988), réalisée conjointement par le CDDP de Seine-et-Marne et l'École Normale de Melun et comprenant des fac-similés de documents d'archives, des commentaires explicatifs, des mises en situation pédagogiques et des élargissements (2). Ce fascicule devait être un instrument de sensibilisation, démontrant l'amplitude des objectifs et insistant sur la nécessaire cohérence pédagogique. Publié à plus de 1 000 exemplaires et distribué gratuitement aux écoles, il permet de mesurer l'intensité de l'effort consenti par les divers partenaires.

L'amplitude de la phase préparatoire qui vient d'être évoquée est assez singulière. Plus qu'une évaluation de l'originalité de l'opération il convient de souligner l'investissement responsable d'un élément de la chaîne institutionnelle ; une *École Normale*, qui, en toute indépendance vis-à-vis des manifestations politiques locales et sans moyens particu-

---

(1) Ces communications ont été faites sur la base d'une recherche INRP, à laquelle ont participé M. SOLONEL (PEN Hist./Géo.) et l'auteur de l'article.

Cf. : Place et rôle des supports informatifs dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Collection Rapports de Recherche. INRP, 1989.

(2)

liers, a décidé très tôt de fédérer des activités pédagogiques et des réflexions didactiques, c'est-à-dire *d'assumer son rôle spécifique de structure de formation et d'incitation*, sans se substituer aux acteurs de la commémoration, libres de gérer leurs projets comme ils l'entendaient.

## QUELS RÉSULTATS ?

La conduite des opérations de formation (stages ou conférences pédagogiques), les nombreuses rencontres avec les instituteurs, ont fait apparaître un certain nombre de décalages entre les attentes des enseignants, les objectifs poursuivis et la réalité propre des situations d'enseignement.

Tout d'abord tant au travers des représentations de la Révolution française (recueillies systématiquement) que dans l'expression des besoins de formation, sont apparues des visions et des pratiques « événementialistes » de l'histoire. En indiquant spontanément les « trous » de leur connaissance ou, au contraire, en manifestant une surenchère de détails, d'anecdotes, beaucoup se sont référés à une histoire faite d'érudition et d'encyclopédisme. La fréquence des demandes de mises à niveau chronologiques, de cours, voire de conférences, a démontré la permanence d'une conception fortement culturelle de l'enseignement de l'histoire. A l'occasion, des travaux observés dans les classes ou des expositions terminales ont confirmé cette tendance à la stratification des données historiques, sans qu'elles aient été toujours bien manipulées, mises en perspective, articulées autour d'idées fortes. Combien de frises du temps ont été saturées de dates, d'images, de renvois complexes sans qu'un titre explicite ait exprimé leur signification fondamentale : la traduction des phénomènes de crise ou de rupture propres à la période de la Révolution... L'exploitation documentaire est souvent allée dans le même sens ; des panneaux d'exposition ou des cahiers d'élèves se sont trouvés surchargés de fac-similés et de reproductions, comme si « faire de l'histoire » revenait à démontrer l'existence du passé par l'accumulation des preuves.

D'autres situations de formation se sont traduites par des manifestations de savoirs (ou de non-savoirs) très contrastées; tantôt des *intervenant*s ou des *formateurs* ont été fortement poussés à démontrer leur compétence en matière historique en devant répondre à des interprétations de détail (le prix du pain et le pouvoir d'achat de la population urbaine à Paris, en 1789 ; le rôle des capitaineries dans la fixation de mécontentements ; la part des communautés juives dans les états-civils

de 1790... etc.), tantôt des *apprenants* ont manifesté des surenchères pointillistes pour mettre en cause le bien-fondé même de la formation ou bien se sont réfugiés dans une bienveillance sceptique vis-à-vis des programmes fixés. Dans tous les cas l'histoire a été considérée comme *accumulation* et cette appréciation a fréquemment occulté le travail de mise au point didactique. L'égalisation des exigences en matière de savoirs, et la justification des contenus, a souvent pris beaucoup de temps, aux dépens des problèmes de transposition et de choix. Mais, curieusement, cette situation a révélé deux problématiques, l'une associée à la dynamique du Bicentenaire, l'autre inhérente au fonctionnement du métier d'instituteur.

D'une part il semble que l'environnement « savant », celui des universitaires, des chercheurs n'ait guère favorisé l'émergence d'une conception claire, minimale, de l'histoire révolutionnaire. La multiplicité des productions, des débats critiques, n'a pas vraiment aidé l'enseignant de terrain dans sa démarche de vulgarisation et d'adaptation. Une sorte de rumeur confuse a baigné l'effort de sensibilisation et bon nombre d'instituteurs s'interrogent encore sur « l'idée de la Révolution » qu'il convenait de construire avec leurs élèves... Pris dans un schéma « culturel » de l'histoire, la plupart attendaient des représentants de ce fonctionnement culturel des traductions explicites, aisément transposables. Il y a sans doute là une responsabilité collective des historiens vis-à-vis de leurs collègues enseignants.

D'autre part, corrélant cette vacuité conceptuelle et cette tendance à « l'événementiel », les situations de formation ont mis en évidence, avec plus ou moins de virulence, les contraintes de la polyvalence, propres au métier d'instituteur. L'exigence (supposée) en matière de savoir historique a été mise en accusation, considérant la poursuite parallèle des autres engagements disciplinaires, tout aussi exigeants en matière d'investissement personnel...

Somme toute, ces divers cas de figure expriment la permanence de l'une des représentations des instituteurs vis-à-vis de l'histoire : la nécessité de posséder un « bagage culturel » préalable et dense, comme si l'érudition faisait l'historien, tout l'historien.

En ce qui concerne l'appréciation et l'analyse des manifestations révolutionnaires locales, le traitement documentaire a démontré l'existence de quelques tendances communes. Sur le fond il est rapidement apparu que le domaine seine-et-marnais était resté indépendant des grands mouvements parisiens. Seules les répercussions législatives et

juridiques, quasi immédiates, ainsi que les problèmes d'approvisionnement en « farines et en blés » de la capitale, ont exprimé « le voisinage », et la proximité. Cette constatation générale a permis de libérer du temps pour analyser l'emploi des sources documentaires dans les classes.

Dans l'ensemble, les maîtres ou les équipes engagés ont retenu les témoignages de vie et tout ce qui représentait quelque mutation profonde de la société, des cadres institutionnels courants, des usages. Les cahiers de doléances de paroisses, révélateurs des tensions de la société d'ancien régime ont été privilégiés ; on relève également tout ce qui se rapporte à l'œuvre de la Constituante, avec les nouveaux découpages administratifs, le pouvoir des assemblées communales, les changements de titulaire en matière d'état-civil, l'éducation, les poids et mesures et, dans quelques cas, les aspects locaux de la Constitution Civile du clergé, des réquisitions, de la conscription. Les documents employés sont systématiquement riches en couleurs et font vivre des personnages, des décors connus. Même lorsqu'il s'agit de problèmes complexes comme ceux du culte de l'Être suprême, de la monnaie, des émigrés, ce sont toujours les supports les plus anecdotiques ou les plus spectaculaires qui ont été retenus (description d'un défilé, fac-similé d'un assignat, inventaire de biens...). La règle semble avoir été la recherche de motivation et la confrontation avec l'évocation vivante du passé... Dans leur présentation ces documents ont été le plus souvent apportés tels que aux élèves avec une priorité de l'écrit sur l'iconographie (à l'exclusion des petites classes) ; soit directement lorsque les classes se sont déplacées au musée local, à la mairie ou aux archives, soit sous forme de fac-similé intégral. La charge émotive, très forte, face à ces documents qui portaient en eux-mêmes l'histoire, semble avoir été l'un des ressorts les plus recherchés par les maîtres.

Par contre leur exploitation pédagogique s'est faite sur la base d'extraits, et de transcriptions, en fonction d'une ou de plusieurs problématiques dégagées lors de séquences antérieures. Ce type d'organisation apparaît comme un acquis fondamental de la méthodologie d'extraction et de traitement des données : la plupart des enseignants ont insisté sur ce point : les documents ont eu un statut de « réponse » vis-à-vis de questions formulées préalablement, à partir de récits explicatifs, de témoignages, de visites ou d'autres documents (ayant cette fois le rôle de « déclencheur », de mise en situation...).

Cependant, de grandes difficultés se sont manifestées dans l'examen de la forme des documents. L'étude sémiologique n'est pas acquise et malgré quelques efforts de formation dans ce domaine, les tentatives

d'exploitation de ce type ont été rares et incomplètes. De même, la confrontation et la mise en relation des divers documents constituent encore un obstacle méthodologique de taille, faute d'entraînement, et cela reste un vrai problème de formation. Enfin l'utilisation de la frise d'histoire n'a pas été systématique. Dans le meilleur des cas les frises ont été employées pour favoriser la mise en perspective « intuitive » des faits. Les analyses synchroniques, diachroniques ne semblent pas avoir été des objectifs de formation : cela supposerait que les enseignants aient l'habitude de traiter conjointement les diverses « épaisseurs du temps » et que les élèves aient été entraînés à observer les superpositions, les imbrications, les successions. Ces orientations pédagogiques paraissent avoir été occasionnelles et dispersées.

C'est sans doute ces dysfonctionnements dans les pratiques éducatives qui apparaissent comme le témoignage le plus caractéristique de l'enseignement de l'histoire lié au Bicentenaire. La nécessité de montrer et de traiter des documents authentiques est désormais bien comprise ; mais, à l'opposé, la construction du temps historique, avec ses valeurs diverses et relatives, la signification des variables de déroulement (émergences, apogées, déclin), semblent avoir été négligées peut-être absorbées dans la dimension festive de la commémoration. La crise « épistémologique et didactique » que les activités d'éveil avaient eu le mérite de révéler n'est pas résorbée : on veut toujours construire davantage une culture des faits et des événements de l'histoire plutôt que développer un outillage intellectuel propre à réfléchir l'histoire... ses continuités, ses à-coups, ses contextualités, c'est-à-dire réfléchir le fonctionnement d'une science qui examine « de son point de vue » la dimension du passé.

Il est vrai qu'il subsiste des traces d'activités très nombreuses et de qualité. Outre des spectacles colorés, justes, fondés sur des projets minutieux et rigoureux, il existe des expositions de travaux d'élèves de très bonne tenue et des productions écrites qui traduisent une initiation précoce à l'histoire. Des enfants de cours préparatoire sont capables, en revoyant des cocardes, des drapeaux tricolores, des bonnets phrygiens, d'évoquer la Révolution et d'en commenter les symboles. Des élèves de cours moyen justifient raisonnablement des plantations d'arbre de la liberté et mentionnent correctement la rédaction des droits de l'homme et du citoyen.

Néanmoins, on peut toujours s'interroger sur la nature des concepts construits. Les procédures circonstanciées d'aide à la réflexion ne sont pas forcément responsables de ces carences. Chacun semble s'être tourné vers ce qu'il savait faire, attendant que d'autres statuent sur les concepts



clefs. Dans le fameux triangle didactique : apprenants, enseignants, savants, face à la question initiale (quelle idée de la révolution bâtir avec des enfants ?) ; les écarts didactiques ne sont pas nécessairement du côté des praticiens.

J.L. DODEMAN  
PEN Hist.Géo. Melun