

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

*La difficile naissance du stage pédagogique
dans l'enseignement secondaire français (1880-1914)*

Résumé : La naissance d'une formation pédagogique des enseignants du secondaire est tardive en France et sa mise en place contestée. Les idées traditionnelles sur l'aptitude naturelle à enseigner, sur l'efficacité de la formation scientifique capable à elle seule d'induire des pratiques efficaces, ont longtemps de nombreux adeptes. Se référant aux expériences opérées dans de nombreux pays en cette fin du XIX^e siècle, et en particulier au « modèle » allemand, les partisans d'une formation s'efforcent de montrer les lacunes pédagogiques des nouveaux enseignants et réclament la mise en place d'une formation professionnelle. La réforme de 1902 en adopte le principe, mais il faut attendre 1904 pour voir une ébauche d'application par la modification en profondeur des épreuves des concours d'agrégation, même si les modalités pratiques de l'organisation de cette formation ne sont définies avec précision qu'en 1906. Le candidat à l'agrégation doit alors suivre quelques conférences générales sur l'éducation et sur la pédagogie de sa discipline mais aussi réaliser un stage dans un établissement secondaire.

Mots-clés : Enseignant du secondaire – stage – formation professionnelle – pédagogie – concours de recrutement.

L'enseignement secondaire français connaît à la fin du XIX^e siècle une période délicate qui voit s'accumuler les critiques. Cette situation n'est en rien spécifique à la France, mais elle prend dans l'hexagone une intensité plus forte, des considérations politiques venant se greffer sur les questions pédagogiques. Héritiers d'une longue histoire¹, les lycées et collèges masculins des années 1880-1914 sont traversés par de multiples zones de fracture. Alors que les cadres sociaux, les réalités économiques et les repères idéologiques sortent profondément transformés par le développement de la révolution industrielle et l'exercice revendiqué de la citoyenneté politique, l'enseignement secondaire apparaît figé. Émile Durkheim le rappelle ainsi dès le début de son cours de pédagogie en Sorbonne en 1904-1905 : « L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'un demi-siècle une crise

¹ Voir : M.-M. COMPÈRE, *Du collège au lycée (1500-1850) : Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard, 1985 ; P. CASPARD, J.-N. LUC et Ph. SAVOIE (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005 ; J.-F. CONDETTE, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940 : Tome III, Le recteur, l'École, la nation : entre réalités scolaires locales et politiques éducatives nationales*, Lyon, INRP-SHE, 2009, « Le recteur et les réformes du secondaire masculin (1870-1914) », pp. 586 et suivantes.

grave qui n'est pas encore, il s'en faut, parvenue à son dénouement. Tout le monde sent qu'il ne peut rester ce qu'il est mais sans qu'on voit encore avec clarté ce qu'il est appelé à devenir² ». Influencés par la tradition quasi-monastique des collèges d'Ancien Régime, héritiers des « lycées-casernes » fondés à partir de 1802 par le futur Napoléon 1^{er} et très marqués par la centralisation que met en place l'Université napoléonienne à partir de 1806, les établissements secondaires semblent peu adaptés à la société de la fin du XIX^e siècle. Les critiques se multiplient alors contre les programmes, jugés trop lourds, mais surtout beaucoup trop tournés vers les humanités classiques, grecques et latines, alors que l'on néglige les sciences et les langues vivantes. Une terrible querelle des Classiques et des Modernes s'engage qui culmine au moment de la grande réforme de 1902. Dans ce constat alarmant des lacunes de notre enseignement, habilement exploité par les opposants à l'école républicaine, un dernier argument est souvent introduit, celui de la mauvaise préparation pédagogique des enseignants. Très instruits dans leur spécialité disciplinaire sur les bancs des facultés, les professeurs sont décrits comme de piètres pédagogues qui ne savent pas gérer la classe et intéresser les élèves. Réapparaît alors l'idée d'un stage et d'une formation pédagogique qui doivent permettre d'éliminer les « inaptes » et d'améliorer les compétences des autres par l'organisation d'une formation professionnelle³. Beaucoup se tournent alors vers l'étranger, en particulier vers l'Allemagne, pour observer son système de formation des enseignants avant que le régime ne décide en 1904 de mettre en place un stage, encore très bref, ancêtre des formations assurées plus tard par les centres pédagogiques régionaux⁴ à partir de 1952, puis par les Instituts universitaires de formation des maîtres⁵ après 1990-1991.

LE POIDS DES TRADITIONS CONTRE LA NOVATION

Souhaitée dans les plans d'études de nombreux théoriciens de la période révolutionnaire, la formation professionnelle des enseignants du secondaire est ensuite constamment oubliée. Après la tentative avortée d'École normale de l'An III, destinée à former des maîtres d'élite pour le primaire⁶, le décret impérial du 17 mars 1808 établit « un pensionnat normal destiné à recevoir des jeunes gens qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences ». À ses débuts, la future École normale supérieure est conçue comme une annexe des facultés parisiennes dont les élèves doivent suivre les cours, mais aussi comme un institut pédagogique destiné à former professionnellement les enseignants. Très vite cependant, l'École normale supérieure se transforme en une école de haute culture, for-

² É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, rééd., 1969, p. 14.

³ V. ISAMBERT-JAMATI, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires, 1990, « La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX^e siècle », pp. 86-112.

⁴ Voir N. LESELBAUM (dir.), *La Formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux*, Paris, INRP, Rapports de recherche, 1987, n° 4, 127 p.

⁵ J.-F. CONDETTE, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, 354 p.

⁶ H. MOUSSY, « L'École Normale de l'An III », dans J.-F. SIRINELLI (dir.), *École normale supérieure, Le livre du Bicentenaire*, Paris, PUF, 1994, pp. 3 à 30 ; D. JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir ; La Révolution*, Paris, Belin, 1981, 394 p.

mant l'élite littéraire et scientifique du pays, oubliant sa mission pédagogique initiale. En 1838, le ministre Salvandy tente bien d'imposer un stage pratique aux normaliens qui, en troisième année, doivent assister et participer à des classes dans les collèges de Paris pour une durée de six à huit semaines mais cette volonté doit faire face aux pesanteurs du système et le stage se réduit rapidement pour ne devenir qu'une formalité. En 1847, le même ministre crée à l'ENS, une chaire de pédagogie confiée au grammairien Thurot, mais qui est supprimée dès l'année suivante. Les tentatives d'Hippolyte Fortoul, à partir de 1852, pour réintroduire cette dimension dans le recrutement des maîtres ont le même sort. L'École Normale Supérieure des jeunes filles de Sèvres, fondée par la loi du 26 juillet 1881, et qui doit permettre de donner au nouvel enseignement secondaire féminin créé par la loi Camille Sée de 1880 des enseignantes diplômées et compétentes, même si elle conserve longtemps une plus forte implication pédagogique, connaît la même évolution vers une scientificité et une théorisation renforcées des savoirs alors que s'estompent sa dimension d'école pédagogique. Vers 1880, les maîtres du primaire disposent de trois années de formation dans les écoles normales dont le réseau s'est progressivement développé à partir de la première ouverture à Strasbourg en 1810 et surtout de la loi Guizot du 28 juin 1833, écoles professionnelles où se combinent l'apprentissage des savoirs théoriques et la formation pratique⁷. Pour les maîtresses, le réseau des cours normaux⁸ complète celui des rares écoles normales. Les enseignants du secondaire ne reçoivent aucune formation professionnelle et beaucoup passent ainsi directement des bancs de la faculté à la salle de classe, à moins que le lauréat de la licence ou de l'agrégation ne soit un étudiant salarié, déjà en poste dans un établissement.

Un stage inutile : La science suffit et éclaire le professeur

Pour de nombreux universitaires, mais aussi pour la majorité des personnels du secondaire, le stage professionnel est assimilé à une perte de temps et d'argent. Pour l'enseignement primaire, on reconnaît volontiers la nécessité d'une formation de l'instituteur qui doit devenir « un éducateur du peuple⁹ ». L'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, l'organisation des leçons de choses, l'assimilation des préceptes philosophiques qui sont à la base de l'enseignement de la morale nécessitent un apprentissage qui est réalisé dans les écoles normales. La polyvalence du maître exige une formation aboutie. Il s'agit aussi, dans ces « séminaires laïques », de donner à l'instituteur des habitudes d'esprit, des manières de penser et d'agir, en un mot de normer les caractères et les comportements. Les maîtres du primaire sont aussi recrutés très jeunes, au sortir des écoles primaires, des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires et ne reçoivent pas la large culture des lycées et des collèges qui préparent au baccalauréat, éta-

⁷ M. GONTARD, *La question des Écoles normales primaires de la Révolution à nos jours*, INR-DP-CRDP de Toulouse, 1975, 137 p. ; C. NIQUE, *L'impossible gouvernement des esprits, Histoire politique des Écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991, 200 p. ; M. GRANDIÈRE, *La formation des maîtres en France (1792-1914)*, Lyon, INRP, 2006, 221 p. ; M. GRANDIÈRE, R. PARIS et D. GALLOYER, *La formation des maîtres en France (1792-1914) : Recueil de textes officiels*, Lyon, INRP, 2007, 735 p.

⁸ F. MAYEUR, « La formation des institutrices avant la loi Paul Bert : les cours normaux », *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome LXXXI, n° 206, janvier-juin 1995, pp. 121-130.

⁹ R. BOURDONCLE, « De l'instituteur à l'expert : Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et Formation*, n° 8, 1990, p. 58.

blissements qu'ils ne fréquentent pas, pas plus que les facultés. Dans « l'ordre primaire », il est important de former les maîtres et les maîtresses et de leur donner les savoirs de base et les recettes pédagogiques qui les aideront à faire la classe. Comme le note en 1887, l'article « écoles normales » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson, « les écoles normales sont des établissements publics où les jeunes gens qui se destinent aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice viennent compléter leur instruction et s'initier aux meilleures méthodes d'enseignement. Ces établissements ont donc un double caractère : ce sont à la fois des maisons d'instruction proprement dite et des maisons d'éducation professionnelle¹⁰ ».

La réalité n'est pas la même dans l'enseignement secondaire qui ne reçoit que l'élite de la jeunesse. Il s'agit ici de faire un « honnête homme » et l'essentiel est de transmettre un état d'esprit raisonnable, une culture humaniste et de diffuser des connaissances dans une logique de spécialisation des disciplines. Pour les enseignants, le verrou très sélectif de l'agrégation, par ses épreuves scientifiques redoutables, est considéré comme largement suffisant pour s'assurer du recrutement d'une élite professorale. Il en va de même pour l'obtention des licences ès lettres ou ès sciences qui sont des grades difficiles à obtenir et qui viennent achever un long cursus scolaire. Le corps enseignant des lycées est d'ailleurs de plus en plus qualifié. Les agrégés¹¹, qui représentaient 36,5 % du total des professeurs des lycées en 1876, en représentent 51,5 % en 1898. Les licenciés ne trouvant plus de place dans les grandes classes des lycées refluent alors vers les plus petites classes et vers les collèges qui étaient autrefois surtout tenus par de simples bacheliers. Les collèges comptent ainsi, au-delà de la sixième, 78 % de professeurs non licenciés en 1876 mais n'en comptent plus que 33 % en 1909¹². Pour un personnel de plus en plus diplômé, la pratique quotidienne de la science par elle-même permet de l'enseigner.

Des témoignages recueillis lors de l'enquête parlementaire de 1899 sur la réforme de l'enseignement secondaire vont dans ce sens. L'ancien ministre de l'Instruction publique, Alfred Rambaud, semble ainsi assez réticent face à l'idée d'une formation pédagogique : « Je crois qu'au point de vue des garanties d'instruction, on a fait tout ce qu'on pouvait faire pour assurer le meilleur recrutement possible du personnel ». Lorsqu'il a commencé à enseigner en lycée, après ses études à l'École normale supérieure, il s'en est sorti tout seul, avec du bon sens. Il faut cependant réaliser une petite formation pratique pour que le jeune professeur ne ressemble pas « à un cavalier qui va monter à cheval pour la première fois¹³ ». Mais c'est surtout une question de caractère et d'adaptabilité. Alfred Fouillée, membre de l'Institut, ancien maître de conférences rue d'Ulm, signale, quant à lui, que pour améliorer la préparation des professeurs, il faut seulement imposer à tous

¹⁰ F. BUISSON (dir.), article « Normales (Écoles) » dans *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Paris, Hachette, 1887, p. 2058.

¹¹ Voir Y. VERNEUIL, *Les agrégés : Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, 367 p.

¹² A. PROST, *Histoire de l'Enseignement en France*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 354.

¹³ CHAMBRE DES DÉPUTÉS, septième législature, session de 1899, Enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire ; procès-verbaux des dépositions présentées par Alexandre Ribot, Paris, Motteroz, 1899, en particulier les quatre premiers tomes (595, 706, 491 et 464 p.) ; ici, tome 1, témoignage du ministre Rambaud, pp. 252-265.

des études de philosophie : « Cela est nécessaire et suffisant¹⁴ ». L'introduction dans toutes les spécialités d'agrégation d'une dissertation sur un sujet de philosophie et de morale est plus utile qu'un stage. Gaston Boissier, de l'Académie française, insiste, lui aussi, sur l'inutilité de la formation pédagogique : « J'estime que nous sommes en possession d'un corps de professeurs excellents et qui connaît fort bien son métier¹⁵ ». L'ancien ministre de l'Instruction Publique Marcellin Berthelot refuse l'idée d'un stage postérieur à l'agrégation qui risque d'allonger indéfiniment la carrière préparatoire au professorat. De toute façon, les professeurs du secondaire accomplissent tous ce stage en suivant leurs études à l'Université ou à l'École normale supérieure. On ne sort plus du lycée, baccalauréat en poche, pour aller enseigner. Cette immersion dans l'université constitue un vrai stage qui forme les caractères. Georges Perrot, directeur de l'École normale supérieure, défend également la vertu pédagogique intrinsèque du savoir scientifique et dénonce l'engouement irréfléchi pour la pédagogie théorique venue d'Allemagne. « Je ne sais pas s'il y en a parmi vous qui ont eu l'occasion d'enseigner, mais je leur demanderai s'ils croient que c'est par des théories apprises à l'école qu'on peut se préparer à avoir cette autorité qui fait qu'on s'impose à un auditoire [...]. N'est-ce pas plutôt par la netteté de l'esprit et surtout par la fermeté du caractère, par l'effet d'une certaine énergie intime¹⁶ ? ». La pédagogie est partout à l'École normale supérieure. Les leçons d'essai devant les camarades sont des exercices très pédagogiques tout comme les exposés suivis de questions. La science et l'usage de la raison, développés dans les facultés, suffisent à « armer » les futurs enseignants pour leur vie professionnelle.

L'art d'enseigner : théorie du don et éloge de l'expérience

À cette puissance omnisciente du savoir, qui éclaire les esprits et les volontés pédagogiques de l'enseignant, est souvent associé un second argument qui nie l'utilité d'une formation pédagogique. Au président de la commission d'enquête parlementaire qui lui signale l'intérêt d'un stage, le même Perrot répond : « Le véritable stage, c'est d'enseigner – c'est en forgeant qu'on devient forgeron – On leur donne une classe, ils ne la feront peut-être pas tout de suite aussi bien qu'ils la feront au bout d'un ou deux ans [...]. Il en est qui réussisse très bien du premier coup¹⁷ ». Charles-Victor Langlois, professeur en Sorbonne, dans son ouvrage paru en 1902 sur *La formation professionnelle à l'enseignement secondaire*, passionnant panorama des modalités de formation dans les principaux pays du monde, ne peut d'ailleurs s'empêcher de dénoncer ces clichés hostiles à la pédagogie.

« Le lieu commun — *Magister non fit sed nascitur* — la théorie de la grâce de Dieu ou de la sélection naturelle, qui fait de l'aptitude pédagogique un don gratuit, instinctif et incommunicable, a fourni matière à des amplifications sans nombre [...]. Cette théorie est encore soutenue très souvent pour l'enseignement secondaire. On fait valoir que l'application aux hautes études scientifiques, préparatoires à la carrière de professeur dans l'enseignement secondaire, porte en elle-même une indéfinissable vertu, toute puissante pour former l'esprit : quand on connaît bien une science on l'enseigne par cela seul qu'on l'aime profondément [...]. D'autre part, on invoque la maxime : « *Fit fabricando faber* » : un

¹⁴ *Ibid.*, tome 1, p. 270.

¹⁵ *Ibid.*, tome 1, déposition de Gaston Boissier, pp.65 et suivantes.

¹⁶ *Ibid.* tome 1, déposition de Georges Perrot, pp.141-142.

¹⁷ *Ibid.*

jeune homme intelligent, bien élevé, cultivé, apprendra toujours à faire sa classe en la faisant¹⁸ ».

Le talent de professeur est alors un don naturel qu'il est vain de vouloir apprendre. L'inspecteur général Joubert signale dans sa déposition en 1899 : « Je ne crois pas [...] à l'efficacité d'un enseignement pédagogique. Les qualités maîtresses d'un professeur de sciences sont la simplicité, la clarté et la précision : ce sont des qualités natives qui peuvent se perfectionner par l'exercice, mais qu'aucun enseignement dogmatique ne saurait donner¹⁹ ». Le stage est inutile et la certification scientifique par la discipline largement suffisante. Le recteur d'Aix (Ferdinand Belin) signale en 1899, que la participation à quelques conférences de la Science de l'éducation suffit à former les professeurs en les associant à un bref stage dans les classes (quinze jours à un mois maximum). « Si l'on est entré par vocation dans l'enseignement secondaire, et si on n'est point travaillé du désir d'en sortir à la première occasion, si on se préoccupe avant tout de sa classe, si on l'aime et si on s'y complait, on devient sans peine un pédagogue estimable ou distingué. On réussit toujours dans ce qu'on fait avec contentement et plaisir²⁰ ». Le recteur de Clermont-Ferrand, Jean-Baptiste Zeller, note également : « le don de l'enseignement est un don de nature. Il implique un ensemble de qualités de l'esprit et du cœur que l'on ne peut guère espérer d'acquérir par des procédés artificiels²¹ ». Il souhaite cependant que ces qualités natives soient cultivées par l'étude de la pédagogie et par un stage. Le recteur de Nancy (Amédée Gasquet) relève : « Je ne vois aucune mesure pratique d'assurer la préparation des professeurs. Ils tiennent leurs dispositions de la nature et de l'expérience ; on n'apprend pas l'autorité et la persuasion²² ». On devine encore chez Émile Durkheim, lors de sa leçon inaugurale prononcée en Sorbonne pour la rentrée de novembre 1905 destinée aux étudiants qui désirent se préparer à l'agrégation, une certaine réticence face à l'idée d'une formation pratique au métier d'enseignant, même s'il souhaite une formation pédagogique fondée sur le développement de l'aptitude réflexive :

« Mon rôle, Messieurs, n'est pas de vous enseigner la technique de votre métier : elle ne peut s'apprendre que par l'usage et c'est par l'usage que vous l'apprendrez l'an prochain. Mais une technique, quelle qu'elle soit, dégénère vite en un vulgaire empirisme, si celui qui s'en sert n'a jamais été mis à même de réfléchir au but qu'elle poursuit et aux moyens qu'elle emploie. Tourner votre réflexion vers les choses de l'enseignement et vous apprendre à l'y appliquer avec méthode, voilà précisément quelle sera ma tâche. Un enseignement pédagogique doit, en effet, se proposer, non de communiquer au futur praticien un certain nombre de procédés et de recettes, mais de lui donner une pleine conscience de sa fonction [...]. On estime que, par une véritable grâce d'état, le professeur de lycée n'a pas besoin d'être spécialement entraîné et exercé à cette forme particulière de réflexion. Passe encore, dit-on pour les maîtres de nos écoles primaires ! En raison de la culture plus limitée qu'ils ont reçue, il peut être nécessaire de les provoquer à méditer sur leur profession, de leur expliquer les raisons des méthodes qu'ils emploient, afin qu'ils puissent s'en servir avec discernement. Mais avec un maître de l'enseignement secondaire dont l'esprit a été, au

¹⁸ C.-V. LANGLOIS, *La formation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris, Imp. nationale, 1902, p.3.

¹⁹ *Enquête parlementaire*, tome 2, témoignage de l'inspecteur Joubert, p. 51.

²⁰ *Ibid.*, tome 4, rapport du recteur de l'académie d'Aix, p. 16.

²¹ *Ibid.*, tome 4, rapport du recteur de Clermont-Ferrand, p. 98.

²² *Ibid.*, tome 4, recteur de Nancy, p.207.

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

lycée d'abord puis à l'Université, aiguisé de toutes les manières, rompu à toutes les hautes disciplines, toutes ces précautions ne sont que du temps perdu²³ ».

S'il ne partage pas ces préjugés, on devine, à écouter Durkheim, le poids des représentations et la différenciation profonde qui est faite entre le primaire et le secondaire. Dès lors, pour nombre d'enseignants, c'est déroger à son ordre que de vouloir proposer une formation pédagogique. Pour ce monde professoral secondaire encore très malthusien, doté d'une solide culture classique, la reconnaissance de son statut intellectuel mais aussi social passe par un processus de distinction. Il s'affirme en s'opposant à l'instituteur qui n'a fréquenté ni le lycée ni l'université et qui a, en quelque sorte, compensé ses lacunes culturelles et scientifiques par son séjour en école normale, destiné à lui donner les armes pratiques de ses activités pédagogiques. Pour nombre d'enseignants du secondaire, l'idée d'imposer une formation professionnelle revient à détruire leur distinction et à primariser leur fonction. L'importance de leur formation scientifique, par leurs études secondaires et supérieures, s'affirme comme le garant efficient de leur compétence enseignante, affirmant ainsi leur identité spécifique face à la « roture » primaire.

Un stage dangereux : le refus d'un système idéologique d'État

Une dernière critique est aussi avancée par les opposants à toute formation pédagogique. Une telle formation n'est pas digne d'un régime démocratique qui célèbre l'initiative personnelle. Tout en reprenant l'idée de l'inutilité de la pédagogie, domaine des « brouillards philosophiques²⁴ », certains acteurs du monde éducatif insistent sur les dangers d'une telle organisation. Le recteur d'Aix signale que la mise en œuvre d'un stage risque de faire fuir les bons élèves des familles bourgeoises. « Les parents ne consentiraient point à placer leurs enfants dans des classes où viendraient [...] s'essayer plusieurs débutants ». Ils préféreront alors mettre leurs enfants dans les établissements privés. Mais il y a plus grave. L'instauration d'une formation pratique, uniforme, organisée par le Ministère, ne peut être qu'une entrave à la liberté personnelle. Les recettes du métier et la routine triompheront. « L'initiative, l'originalité, l'élasticité, la variété, la liberté sont supprimées : n'attendez d'un tel dressage que l'uniformité dans la médiocrité universelle²⁵ ». Les possibles instituts pédagogiques à créer devront se faire les relais d'une idéologie d'État qui a fixé certaines missions à l'enseignement et défini les « bonnes » méthodes pédagogiques. Le ministre Berthelot, faisant en 1899, une allusion aux volontés d'Hippolyte Fortoul en 1852, de créer un réel stage pour les normaliens (ils devaient faire deux ans de stage dans le secondaire avant d'être admis à briguer l'agrégation), s'empresse de noter : « D'après notre système, un stage postérieur aux examens d'État n'existe pas, et il faut éviter de retomber dans l'inconvénient qui s'était produit du temps de M. Fortoul et que les personnes de ma génération ont connu. C'était un temps d'oppression systématique contre tous les esprits indépendants²⁶ ». C'est aussi ce que dit M. Maneuvrier : « nous n'avons pas de religion d'État, non n'avons pas besoin davantage de pédagogie d'État²⁷ ». C'est la critique qu'adresse Charles-Victor Langlois, pourtant grand partisan de

²³ É. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, rééd., 1995, pp. 113-114.

²⁴ C.-V. LANGLOIS, *La formation professionnelle...*, *op. cit.*, p. 4.

²⁵ *Ibid.*, p.4 (il fait parler les adversaires de la formation professionnelle).

²⁶ *Enquête parlementaire*, tome 1, p. 21.

²⁷ *Ibid.*, tome 1, témoignage de M. Berthelot, pp. 444 -454.

l'instauration d'une formation professionnelle, au système allemand de formation fondé sur deux années de stage : « Le système prussien de la préparation pédagogique [...] dans des séminaires gymnasiaux, sous l'œil et dans la main de directeurs qui sont tous des fonctionnaires zélés [...] garantit très bien que ces jeunes gens [...] seront dirigés selon l'esprit et les volontés du Gouvernement. Toute hardiesse de leur part, non seulement politique mais aussi philosophique et même pédagogique serait aussitôt réprimée²⁸ ». Pour les plus ardents opposants au stage, le but de l'enseignement secondaire demeure de former un honnête homme par les humanités classiques tout en formant l'esprit critique des élèves. Tout ceci n'est possible qu'en respectant intégralement, dans le cadre des textes réglementaires, la liberté pédagogique du maître. Toute formation théorique et même pratique par un stage officiel n'est que la négation de cet espace de liberté et comporte une dimension évidente de normalisation des esprits.

LA NÉCESSITÉ DU STAGE PÉDAGOGIQUE AU MIROIR DES PRATIQUES ÉTRANGÈRES

Les partisans d'une formation pédagogique, pour détruire ces arguments, s'empressent alors de montrer les lacunes des concours de recrutement et l'impréparation pédagogique des agrégés et des licenciés, tout en multipliant les références aux systèmes étrangers.

L'incontournable référence allemande

Dans l'enseignement secondaire, comme pour le supérieur, l'Allemagne apparaît ici comme un modèle qui a réussi, après le désastre des défaites contre Napoléon, à reconstituer son unité et sa force vitale grâce à son système éducatif. Si de nombreux universitaires français font, après 1870, le pèlerinage d'Allemagne, pour étudier le fonctionnement des facultés²⁹, il en va un peu de même pour l'enseignement secondaire et de nombreux réformateurs prennent le temps de se référer aux expériences germaniques. Dès lors l'exemple allemand devient constitutif du débat sur la réforme de l'enseignement français, en particulier au niveau des choix opérés pour former les professeurs³⁰. Georges Dumesnil, après deux années passées en mission Outre-Rhin, relève dans son rapport de 1885 : « La bonne qualité de l'instruction en Allemagne provient moins des programmes que de la méthode pour les enseigner et la bonne qualité de la méthode d'enseignement provient en grande partie de ce qu'on y apprend à enseigner³¹ ». Les grandes universités ont mis sur pied des séminaires pédagogiques où les étudiants suivent des cours et font des exercices mais où ils rendent également compte de leurs stages dans les écoles et les établissements secondaires. Michel Bréal insiste sur la même réalité dans ses *Excursions pédagogiques*, parues en 1882. « J'ai été curieux de visiter l'un des lieux où s'élaborait cet art de l'interrogation. J'ai assisté à Leipzig à quelques-unes des leçons du séminaire pédagogique dirigé par le professeur Eck-

²⁸ C.-V. LANGLOIS, *La formation professionnelle...*, op. cit., pp. 41-42.

²⁹ C. CHARLE, *La république des universitaires (1870-1939)*, Paris, Le Seuil, 1994, première partie, « L'impossible modèle allemand », pp. 19 et suivantes.

³⁰ Voir A. DIGEON, *La crise allemande de la pensée française*, Paris, PUF, 1959, 568 p.

³¹ G. DUMESNIL, *La pédagogie dans l'Allemagne du Nord*, Paris, Delagrave, 1885, 173 p.

stein ; elles avaient un caractère pratique qui m'a frappé³² ». Des étudiants font devant lui des leçons en se rendant dans une école pour être au milieu des collégiens. Une fois la leçon terminée, les stagiaires discutent avec le professeur des points positifs et négatifs de la leçon. La *Revue internationale de l'Enseignement*³³ éditée par la Société de l'Enseignement supérieur, consacre en 1889 de très nombreuses pages à la préparation pédagogique à l'enseignement secondaire dans l'Allemagne du Nord, donnant la parole au professeur Voss qui décrit les nombreux séminaires créés pour associer plus étroitement la formation scientifique et l'apprentissage professionnel.

Charles-Victor Langlois consacre lui aussi, dans son ouvrage, une large place à la description du système allemand : « Le système allemand jouit depuis longtemps d'une grande réputation, et, dans tous les pays, le premier soin des gouvernements et des particuliers qui se sont proposés de traiter la question de la préparation professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire, a été de s'en rendre compte. Des missionnaires ont été envoyés de partout en Allemagne pour y étudier les procédés de la *Lehrerbildung*³⁴ ». Le premier règlement prussien relatif aux examens d'État qui qualifient pour enseigner dans les gymnases, date du 12 juillet 1810 et fait déjà une distinction entre la vérification des savoirs théoriques et le contrôle des capacités pédagogiques. Il met au point une épreuve spécifique, la *Probelektion* (leçon d'essai) qui se fait devant un jury. Très vite, cette épreuve est critiquée pour son aspect artificiel, l'examen ne fournissant pas la preuve des capacités pédagogiques des candidats. Le 24 septembre 1824, le ministre Von Altenstein crée alors le *Probefahr* (année de stage), système qui devait fonctionner en Prusse pendant plus de soixante ans, même s'il est en partie réformé en 1867. Après avoir subi l'examen théorique d'État, le jeune enseignant doit s'adresser au collège scolaire de la province où il désire exercer. Ce dernier lui désigne alors un gymnase pour y accomplir son année de stage. Il doit au plus six heures de leçons par semaine, mais s'engage à suivre de près la vie scolaire (sorties, examens...). Le directeur de l'établissement, en fin d'année, rédige un rapport puis l'envoie au collège provincial qui décide ou non de titulariser l'enseignant. Ce système s'attire cependant de multiples critiques. Certains chefs d'établissements ne jouent pas le jeu et exploitent les stagiaires. Ceux-ci sont souvent laissés à eux-mêmes, sans conseil, et prennent de mauvaises habitudes. De plus, en période de pénurie de candidats, la tendance est à titulariser tout le monde et à baisser les exigences, le stage devenant une pure formalité.

Le Ministère décide alors, par l'ordonnance du 15 mars 1890, de réformer le système en imposant deux années de formation professionnelle. La première année, dite du *Seminarjahr*, l'étudiant, tout en poursuivant ses cours théoriques dans les universités, doit s'inscrire dans un séminaire pédagogique rattaché à l'Université ou annexé aux *Gymnasien* et aux *Realgymnasien*. Les candidats étudient les principes de l'éducation et s'initient à la pratique de l'enseignement. Une

³² M. BRÉAL, *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1882, p. 59 et suivantes.

³³ VOSS, « La préparation pédagogique à l'enseignement secondaire dans l'Allemagne du Nord », *Revue internationale de l'Enseignement*, 1889, pp. 257-274, pp. 425-449 et pp. 562 à 586. Voir aussi O. WILLMANN, « Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche », *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1881, pp. 359 à 377.

³⁴ C.-V. LANGLOIS, *La préparation professionnelle...*, op. cit., p. 28.

ou deux fois par semaine, ils assistent à des conférences ou à des discussions portant sur l'œuvre des grands éducateurs, sur l'histoire de l'enseignement, l'organisation administrative et disciplinaire des établissements. Ils discutent des derniers articles pédagogiques parus et font des leçons devant leurs camarades qui sont ensuite discutées. Ils doivent aussi rédiger un mémoire sur une question d'éducation et assister aux classes faites dans la maison par les professeurs chevronnés. Ils prennent part aux études, aux jurys d'examen, aux récréations, aux promenades. Au bout d'un trimestre le plus souvent, on les autorise à faire quelques heures de cours sous l'œil vigilant du titulaire. Trois mois avant la fin de l'année, ils remettent une dissertation pédagogique sur un sujet lié à leur enseignement. Le directeur annoté le travail qui est ensuite envoyé au conseil scolaire de la province. La seconde année est dite celle du *Probejahr*. Le maître continue son apprentissage mais se voit désormais confier des classes régulières, avec en moyenne huit heures de cours par semaine. Il continue à prendre part à la surveillance des élèves, assiste aux examens et aux réunions scolaires. Le directeur de l'école examine ses corrections de devoirs, assiste à certains de ses cours. À la fin de l'année, le stagiaire présente au directeur un rapport sur l'enseignement qui lui a été confié. Après avis du chef de l'établissement puis du conseil de la province, un certificat d'aptitude lui est alors délivré, signe de sa réussite. Sans être parfait, ce système assez lourd, est souvent pris en référence par les universitaires français même si beaucoup ne l'estiment pas transposable dans l'hexagone.

*La formation pédagogique :
une prise de conscience générale à l'étranger ?*

Dans son ouvrage consacré à la formation des maîtres du secondaire, Marie Dugard, professeur au lycée Molière de Paris, auteur d'ouvrages de pédagogie et de morale à l'usage des jeunes filles, insiste sur le fait que, parmi les grands pays du monde, seule la France s'entête à ne pas organiser la formation professionnelle de ses enseignants.

« À l'étranger, le problème a été résolu de trois manières différentes. En certains pays tels la Prusse, la Suède, la Finlande, l'Autriche, la Hongrie, l'État s'est réservé le droit exclusif de former ses professeurs au tout du moins d'achever leur préparation [...]. En d'autres pays, l'État bien qu'ayant créé des institutions pour la formation des professeurs, les autorise à se préparer en des établissements privés et ne se réserve que le contrôle final des études (Norvège, Belgique...) [...]. Ailleurs, en Grande-Bretagne, au Canada, aux États-Unis, le gouvernement n'ayant pas assuré la direction de l'enseignement secondaire, laisse la plupart des maîtres à des établissements locaux qui n'ont que peu d'attaches avec le pouvoir central³⁵ ».

Un effort a été fait partout pour améliorer cette formation. Celle-ci est confiée à des écoles spéciales, comme au Japon qui a créé deux écoles normales supérieures à Tokyo, ou a été attribuée aux universités comme au Danemark, en Norvège, en Espagne. « Entre les deux systèmes se place le régime des pays où les études du professorat commencées à l'université, s'achèvent en différentes institutions, comme en Allemagne ». Aux États-Unis, au Canada et en Grande-Bretagne, à côté des séminaires organisés par les grandes universités qui sont presque toutes dotées de chaires de la Science de l'éducation, ont surgi de multiples institutions

³⁵ M. DUGARD, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, Paris, Armand Colin, 1902, pp. 43-45

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

libres qui se chargent de former les enseignants. « Ce qui a fait pendant longtemps l'extraordinaire originalité des institutions scolaires dans les pays anglo-saxons, c'est que l'éducation n'y était pas considérée comme un service public : l'État l'abandonnait tout entière à l'initiative privée [...]. Liberté pleine et entière³⁶ ». De nombreuses institutions, des associations privées ont depuis longtemps organisé des centres de formation professionnelle. La commission parlementaire britannique de 1894, après avoir étudié longuement la question, a demandé une préparation pédagogique plus efficace pour les professeurs du secondaire et a proposé aux universités de l'assurer. L'Université d'Oxford crée alors en 1896 des cours et des examens pédagogiques, bientôt suivie par la plupart des universités qui se dotent en même temps de chaires de pédagogie. Pour compléter ces formations théoriques, des *Training Colleges* sont apparus, en liaison avec les universités ou en totale indépendance. Le meilleur y côtoie d'ailleurs le pire et le ministère veut pouvoir contrôler davantage leur développement. « L'État anglais tend visiblement à réagir, de nos jours, contre sa tradition séculaire de laisser-faire³⁷ ». Après bien des tentatives avortées, l'*Order in Council* du 6 mars 1902 met en place un conseil d'enregistrement (*Teachers Registration Council*). Ce conseil est chargé de mettre en place un registre de toutes les personnes qui s'occupent de l'enseignement primaire et secondaire, en vérifiant leurs titres et leurs diplômes pédagogiques. Le souci de la formation des professeurs se développe également dans bien d'autres pays. En Hongrie, les étudiants commencent par suivre des cours théoriques de pédagogie en faculté puis doivent réaliser un an de stage dans un gymnase annexé à l'école normale de Budapest. Un séminaire de pédagogie a été créé à l'université de Budapest qui est dotée d'une école d'application. Cette école est devenue un gymnase de huit classes qui sert aux exercices pratiques des étudiants. Il est alors vital pour la France de suivre le mouvement et d'améliorer la formation professionnelle des enseignants qui demeure presque inexistante.

L'exception française : les « litanies de l'incompétence »

En 1892, un observateur étranger note dans la *Revue internationale de l'enseignement* qu'il ne trouve nulle part en France de structures où l'on puisse apprendre son métier d'enseignant et qu'il s'agit là d'une « lacune considérable³⁸ ». Les élites universitaires, pour certaines d'entre elles, ne cessent de se plaindre du peu d'aptitude des jeunes enseignants. Dès 1892, Ernest Lavisse en appelle dans la *Revue Universitaire* à la « réforme nécessaire ». Les jeunes enseignants qui sortent de l'université ne sont pas préparés à leur fonction. À l'École normale supérieure, ils reçoivent quelques conférences et font un stage de huit jours. À la Sorbonne, depuis 1888, les étudiants font le même stage et doivent assister à quelques conférences en science de l'éducation. « L'essentiel de la vie de l'étudiant, c'est la préparation au concours de l'agrégation qui ne contient pas une épreuve, pas une seule, pour vérifier l'aptitude à enseigner³⁹ ». Ernest Lavisse raconte alors son expérience de jeune maître qui, en octobre 1865, se présente chez le proviseur du ly-

³⁶ C.-V. LANGLOIS, *La préparation professionnelle...*, op. cit., p. 63.

³⁷ *Ibid.*, p. 75.

³⁸ L.-W. PROFF, « Le fonctionnarisme et l'enseignement secondaire », *Revue internationale de l'Enseignement*, tome 1893, pp. 514 à 527.

³⁹ E. LAVISSE, « Réforme nécessaire », *Revue Universitaire*, 1892, pp. 1 à 8.

cée de Nancy. Ce dernier ne lui donne aucun conseil, se bornant à lui faire prêter le serment de fidélité à l'Empereur. Le censeur lui remet les programmes officiels mais il s'aperçoit un peu tard qu'ils sont caducs. Le jour de la rentrée, il doit alors improviser sa leçon. Le même Ernest Lavisse, dans son rapport sur le concours de l'agrégation d'histoire de l'année 1893, note :

« Est-il besoin d'une éducation professionnelle ? De beaux esprits le nient [...]. Certes, on ne peut nier que certaines aptitudes naturelles peuvent, en quelque mesure, suppléer au défaut d'éducation et il faut avouer que l'éducation ne suppléera jamais complètement au défaut de ces qualités. Mais est-il raisonnable de confier des enfants, des adolescents et les presque jeunes gens des hautes classes, à un professeur de 22 ou 23 ans qui ne connaît ni la théorie ni la pratique de son métier ? [...]. Nous avons entendu, au cours des épreuves de cette année, des leçons déplorables qui ne seraient assurément pas comprises des élèves, à supposer que ceux-ci les écoutassent, ce qui n'arriverait pas d'ailleurs⁴⁰ ».

Il propose alors la création d'un stage réparti sur toute une année. Le stagiaire assisterait aux leçons d'enseignants chevronnés puis prendrait en main quelques classes. Pierre Foncin, son successeur au jury, note dans le rapport de l'année 1897 les limites de la récente réforme des épreuves de l'agrégation. Après les quatre compositions écrites traditionnelles, le ministère a institué une épreuve éliminatoire qui se veut pédagogique : la leçon sur un sujet tiré 24 heures à l'avance et qui doit porter sur le programme des lycées.

« Il est convenu que la leçon d'histoire qui complète l'épreuve de l'admissibilité doit avoir un caractère nettement professionnel. Malheureusement le jury a beau faire, il ne peut se rajeunir [...] jusqu'à simuler un auditoire d'élèves et le candidat, de son côté, fut-il doué d'une exceptionnelle imagination, arrivera difficilement à se figurer dans notre amphithéâtre de la Sorbonne, qu'il est en classe [...]. Mais ces réserves faites, que sommes-nous en droit de demander aux candidats ? Qu'ils sachent se tenir, regarder en face un auditoire, parler correctement et s'il se peut agréablement, d'une voix pleine et naturelle, avec une chaleur contenue, communicatrice [...]. Or plusieurs ont peine à lever les yeux, s'expriment avec une fastidieuse monotonie [...]. Beaucoup étalent devant eux une multitude de petits papiers dont ils sont esclaves⁴¹ ».

Lors du premier congrès international de l'enseignement secondaire qui se tient à Paris du 31 juillet au 5 août 1900, en même temps que l'Exposition Universelle, les représentants des diverses délégations débattent de ce problème. La journée du 2 août est consacrée à la question de la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire et donne lieu à d'intéressants débats⁴². Henri Bernès intervient longuement pour rejeter l'idée du stage. Les enseignants français ne sont pas moins bons dans leurs résultats que leurs collègues européens, ce qui prouve l'inutilité du stage. Il existe, de plus, des revues spécialisées, des associations et des sociétés qui peuvent former les volontaires. Mais une motion finale est tout de même adoptée par le congrès qui déclare : « Il est nécessaire que les maîtres de l'enseignement secondaire reçoivent une éducation pédagogique, à la fois théorique et pratique par l'histoire de la pédagogie, la discussion des méthodes et des exercices professionnels d'application ». Marie Dugard note encore 1902 :

⁴⁰ E. LAVISSE, « Rapport sur le concours d'agrégation en 1893 », *Revue universitaire*, 1893, pp. 241 à 254.

⁴¹ P. FONCIN, « Rapport sur le concours de l'agrégation en 1897 », *Revue Universitaire*, 1897, pp. 337 et suivantes.

⁴² Bibliothèque nationale de France, *Le congrès international de l'enseignement secondaire à l'exposition universelle de 1900 ; procès-verbaux et comptes-rendus officiels*, Paris, Armand Colin, 1901.

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

« Voilà des jeunes gens sortant de l'université ou de l'École normale. Durant plusieurs années, ils se sont donnés exclusivement à des recherches d'histoire ou de philologie, à des travaux de laboratoire ou de mathématiques supérieures. Un jour, après quelques leçons transcendantes faites devant un jury de savants [...], on les nomme professeur dans un lycée ; on leur confie des élèves réels. Peut-on supposer sérieusement que, sans y être préparés, ils vont découvrir soudain et la valeur relative des connaissances [...] et la psychologie de l'enfant et les meilleures méthodes ? [...]. On insiste et l'on assure qu'ils se formeront avec le temps ; sans doute, après des années de tâtonnements et d'erreurs dont professeurs et élèves sont également victimes, une partie des maîtres apprennent à élever la jeunesse [...]. À faire médiocrement sa classe dès le début, la seule habitude que l'on risque de prendre est de la faire toujours mal sans s'en apercevoir⁴³ ».

Un phénomène majeur se produit dans les dernières décennies du XIX^e siècle et qui se renforce au siècle suivant, à savoir l'apparition puis la domination progressive de la figure de l'étudiant libre qui vient en faculté suivre l'ensemble des enseignements. La rénovation des études par le régime républicain, enclenchée à partir de 1880, donne un réel public aux facultés des lettres et des sciences qui étaient autrefois des lieux de conférences mondaines ou d'expériences scientifiques et des jurys d'examen, n'accueillant que très peu d'étudiants⁴⁴. Alors que les faibles promotions d'étudiants de licence et d'agrégation comprenaient autrefois essentiellement des salariés, souvent en poste depuis des années dans les collèges et les lycées — et donc disposant déjà d'une longue pratique pédagogique — les nouvelles promotions, renforcées d'ailleurs par la création des bourses de licence (1877) puis d'agrégation (1880), sont davantage constituées de jeunes étudiants brillants mais sans vécu enseignant. Si pour les anciennes promotions, le stage ne s'imposait pas, ce dernier devient un enjeu important avec l'arrivée de jeunes licenciés et agrégés formés sur les bancs des facultés ou de l'École normale supérieure. Cette réalité d'une qualification universitaire croissante est fondamentale à la fois pour comprendre l'évolution de l'enseignement secondaire, mais aussi pour saisir le déclin parallèle du vécu professionnel des nouveaux lauréats.

LA DIFFICILE MISE EN PLACE D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

La crise que traverse l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle et la multiplication des critiques faites aux concours de recrutement obligent le ministère à entrer dans le débat pour proposer une réforme des concours et la création d'un stage professionnel.

La nécessaire réforme des concours de recrutement

Si les licences disciplinaires sont parfois attaquées pour le faible intérêt qu'elles témoignent envers les questions pédagogiques, c'est surtout l'agrégation qui concentre les critiques. Il faut dire qu'il n'existe pas encore d'autres concours de recrutement pour les enseignants du secondaire, le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (CAEC) étant créé par Vichy par le décret du 28 dé-

⁴³ M. DUGARD, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, op. cit.

⁴⁴ Voir J. VERGER (dir), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, 436 p. ; P. MOULINIER, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002, 330 p.

cembre 1941 et le certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES) apparaissant par le décret du 1^{er} avril 1950. Il existe également différents certificats d'aptitude (à l'enseignement des langues vivantes, à l'enseignement des jeunes filles, etc.) qui font une place quelque peu plus forte aux compétences pédagogiques mais c'est bien l'agrégation qui focalise l'attention. Charles-Victor Langlois, en 1892, note déjà la difficulté de la réorganisation du concours d'histoire qui doit vérifier une triple aptitude : la capacité pédagogique à enseigner, la maîtrise de la méthodologie et la possession d'un solide bagage de connaissances⁴⁵. L'agrégation apparaît comme une excellente épreuve scientifique mais comme une épreuve pédagogique nulle. L'inspecteur général Bossert, en 1899, note ainsi qu'il a souvent vu les premiers agrégés des concours être de bien mauvais professeurs. « Cela tient à ce que nos agrégations sont des concours purement scientifiques ou littéraires sans caractère professionnel⁴⁶ ». Le contraire est cependant vrai également avec de brillants agrégés qui sont d'excellents professeurs.

C'est en fait le concours d'histoire-géographie qui sert, à ce niveau, de test pour une réforme des épreuves⁴⁷. Le statut du 29 juillet 1885 définit dans le détail les diverses épreuves du concours selon l'option choisie⁴⁸. En histoire-géographie, aux quatre écrits classiques, succèdent trois explications de texte, une leçon de géographie, une leçon d'histoire et une question à traiter sur une liste préétablie. « Voilà des jeunes gens qui devaient d'abord savoir l'histoire et la géographie universelle [...]. Il fallait lire, relire, apprendre, tricher avec sa naissante conscience d'historien, se payer d'apparences et de mots⁴⁹ ». Une première réforme, par l'arrêté du 8 juin 1891, élabore un système d'admissibilité à deux degrés. Après les épreuves écrites, une première liste d'admissibles est publiée. Ils passent alors une deuxième série d'épreuves centrées sur « la thèse ». C'est une épreuve d'érudition et de critique. Dans un programme dressé chaque année, les candidats choisissent un sujet dix mois à l'avance et composent un mémoire critique qu'ils font parvenir au jury ; celui-ci choisit un point particulier que l'étudiant doit expliquer à l'oral. Après cette épreuve, une liste d'admissibles au second degré est dressée avant que ne commencent les épreuves orales définitives (deux explications d'auteurs historiques ; une explication d'auteur géographique ; une leçon d'histoire ; une leçon de géographie sur un sujet tiré 24 heures à l'avance). Cette réforme qui veut vérifier davantage les aptitudes scientifiques des candidats ne fait qu'alourdir encore les épreuves en faisant le sacrifice du contrôle des capacités pédagogiques.

L'arrêté du 28 juillet 1894 décide alors de modifier profondément le concours⁵⁰. « Il en distrait les épreuves scientifiques qui deviendront la matière d'un examen à subir devant les facultés [...]. La sanction de cet examen sera un di-

⁴⁵ C.-V. LANGLOIS, « Remarques à propos de l'agrégation d'histoire », *Revue Universitaire*, 1892, pp. 11 à 26.

⁴⁶ *Enquête parlementaire*, tome 2, témoignage de l'inspecteur général Bossert, p. 60.

⁴⁷ Voir A. CHERVEL, *Histoire de l'agrégation*, Paris, INRP-Kimé, 1993, 289 p.

⁴⁸ A. de BEAUCHAMP, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, tome 4, pp.122-135.

⁴⁹ E. LAVISSE, « La réforme du concours de l'agrégation d'histoire », *Revue universitaire*, 1894, pp.209-221.

⁵⁰ A. de BEAUCHAMP, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, op. cit., tome 5, pp. 393 à 403.

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

plôme d'études supérieures d'histoire et de géographie (DES : ancêtre de la maîtrise puis de notre master), que l'étudiant devra produire, en même temps que le diplôme de licencié, au moment où il s'inscrira pour le concours d'agrégation⁵¹ ». Le DES comprend l'examen et la discussion d'un mémoire original d'histoire ou de géographie, la discussion d'une question d'histoire et d'une question de géographie indiquées au candidat trois mois à l'avance par les professeurs. Il faut aussi réaliser une explication d'un document choisi par le candidat et une dernière épreuve liée aux sciences auxiliaires de l'histoire ou à la géographie générale. Le concours d'agrégation doit alors devenir une « véritable épreuve d'aptitude à l'enseignement » et s'alléger des anciennes épreuves qui vérifiaient les aptitudes méthodologiques (la maîtrise des sciences auxiliaires). Les quatre compositions écrites sont maintenues, mais les sujets seront pris dans un programme spécifique, rédigé chaque année et non plus dans le programme général des lycées et collèges. À l'oral, une épreuve appelée leçon de lycée, suivie de questions pédagogiques sur la manière d'appropriier le cours à l'âge et à l'intelligence des élèves, remplace l'ancienne leçon de thèse. Après cette épreuve qui fait un premier tri dans les admissibles, viennent les épreuves orales définitives qui sont aussi des leçons. Il est donc nécessaire que les doyens mettent en place des conférences pédagogiques pour leurs agrégatifs et que les étudiants puissent bénéficier d'une expérience pratique (une quinzaine de jours), en assistant à des cours et en faisant quelques heures de cours sous la responsabilité d'un professeur chevronné. Beaucoup d'universitaires notent cependant très vite, que les leçons « pédagogiques » du concours deviennent de nouvelles épreuves d'érudition où, plus que la pratique professionnelle, c'est la formation scientifique qui est évaluée. Cette réforme du DES est ensuite étendue aux autres disciplines scientifiques et littéraires par l'arrêté du 18 juin 1904.

Les conclusions de l'enquête parlementaire de 1899

En 1899, l'Assemblée nationale, sensible à la montée des critiques, désigne une commission parlementaire présidée par Alexandre Ribot qui est chargée d'une vaste enquête sur la situation de l'enseignement secondaire. La commission met alors au point un long questionnaire dont trois rubriques traitent de l'aptitude pédagogique des enseignants : « Quelles mesures pourraient être prises pour assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel ? Que pensez-vous du concours d'agrégation ? Quelle serait l'utilité d'un stage pour les futurs professeurs » ? Cent-quatre-vingt-seize dépositions orales sont entendues par la commission, entre le 17 février et le 27 mars 1899, en trente-huit séances⁵². Sept anciens ministres de l'Instruction Publique, une vingtaine d'académiciens ou de professeurs du Collège de France, de nombreux professeurs de facultés ou des grandes écoles sont consultés tout comme une quinzaine d'inspecteurs généraux et une trentaine de chefs d'établissements. De nombreux enseignants de lycée et une quinzaine de répétiteurs viennent aussi témoigner, ainsi que plusieurs chefs d'ins-

⁵¹ *Circulaires et Instructions officielles concernant l'Instruction publique*, circulaire du 17 novembre 1894, pp. 71-78.

⁵² Chambre des députés, septième législature, session de 1899, *Enquête sur l'enseignement secondaire ; procès-verbaux des dépositions présentées par A. Ribot*, Paris, Motteroz, 1899, en particulier les quatre premiers tomes.

titutions privées alors que les recteurs font la synthèse des informations relevées par leurs inspecteurs d'académie. Seuls 44 % des enseignants interrogés se prononcent pour une formation professionnelle (seuls 15 % estiment nécessaires à la fois le stage et les cours de pédagogie⁵³). Les administrateurs sont par contre largement favorables à cette formation (78 %) et 38 % demandent même à ce que l'on associe stage et cours théoriques. Si la majorité des enseignants se déclare hostile au stage, l'enquête parlementaire réussit cependant, par la force de certains témoignages, à prendre assez nettement position en faveur de cette formation pédagogique. Léon Bourgeois, ancien ministre de l'Instruction Publique, dans sa déposition, reprend les critiques classiques faites à l'agrégation. « Elle devrait être non un grade des études supérieures mais un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire⁵⁴ ». Il faut donc transformer le concours par l'introduction d'une réelle épreuve pédagogique mais aussi créer un stage pratique. C'est aussi ce que met en avant l'inspecteur d'académie Jules Gautier :

« On nous a jetés brusquement dans le torrent de l'enseignement en nous laissant nous débrouiller. Ceux qui avaient eu de bons exemples s'en sont tirés comme ils ont pu, d'autres pas du tout [...]. Il y a dans le personnel de l'enseignement secondaire, une sorte de crainte, de dédain, presque de mépris à l'égard de la pédagogie. Il semble qu'il soit acquis que l'on naît professeur, qu'il n'y a pas à apprendre ce métier-là, qu'il suffit d'avoir étudié et de connaître les matières de l'enseignement pour, en même temps, être en possession des meilleurs moyens d'en répandre la connaissance et la communiquer à d'autres [...]. Il ne serait peut-être pas mauvais que des hommes chargés d'instruire la jeunesse, de l'élever, au sens le plus complet et le plus noble du mot, étudiasent ce que c'est que la jeunesse, par quels procédés, depuis qu'on élève des enfants, on les a élevés, quels sont les meilleurs de ces procédés, comment on s'y est pris pour enseigner telle ou telle science, pour en tirer le plus grand profit possible, comment on s'y est pris pour former les caractères, les cœurs des jeunes gens, en un mot pour préparer des hommes. Or cela, on ne l'apprend pas⁵⁵ ».

Ernest Lavisse, professeur d'histoire en Sorbonne, réclame avec insistance l'instauration du stage pédagogique, la commission se référant ensuite souvent à ses déclarations⁵⁶. Il faut d'urgence astreindre les agrégés à une formation pédagogique générale où ils puissent recevoir une éducation préparatoire, basée sur des cours de philosophie et d'histoire de l'éducation ainsi que sur une description des divers systèmes d'enseignement. Les agrégés doivent également suivre des conférences plus spécifiques, centrées sur l'enseignement de leur discipline. Il faut enfin les astreindre à assister une ou deux fois par semaine, à une classe dans un lycée où, sous la tutelle d'un professeur, ils prendront contact avec les élèves et la réalité de la vie scolaire.

Si ce principe est, en grande partie, accepté par une majorité d'universitaires au tournant du siècle, les débats sont, par contre, multiples sur les modalités pratiques de son organisation et deux questions focalisent les tensions. Quand faut-il, tout d'abord, organiser ce stage professionnel ? Un certain nombre d'enseignants et de cadres de l'Instruction publique estiment qu'il faut l'imposer avant le concours d'agrégation, en le plaçant en même temps que les cours scientifiques

⁵³ Voir V. ISAMBERT- JAMATI, *Les savoirs scolaires...*, op. cit., p. 98.

⁵⁴ *Enquête parlementaire*, tome 2, pp.694-695.

⁵⁵ *Ibid.*, tome 2, témoignage de l'inspecteur de l'académie de Paris, Jules Gautier, pp. 627-629.

⁵⁶ *Ibid.*, tome 1, réponses d'Ernest Lavisse, pp. 41-42.

dans les universités. Placer la formation pratique avant le concours, a aussi l'avantage d'éliminer d'avance ceux qui sont inaptes au métier ; on évite ainsi les douloureux cas d'étudiants brillants, classés dans les premiers aux épreuves théoriques, mais qui sont incapables d'enseigner. D'autres, par contre, estiment qu'il faut placer le stage après le concours. Les épreuves et les programmes sont très lourds et le candidat doit s'y consacrer à temps plein. Ajouter un stage et des cours de pédagogie ne peut que diminuer le temps consacré à la formation scientifique ce qui risque de faire baisser le niveau. Le stage d'après concours permet d'avoir en face de soi des agrégés à l'esprit libéré qui peuvent s'investir dans leur métier. La seconde question concerne le lieu où doit se faire cette formation. Certains proposent de créer une structure spécifique, sorte d'institut de formation pédagogique pour les professeurs du secondaire. D'autres répondent que les universités sont les seules habilitées à délivrer cette formation qui doit être de grande qualité. Les cours de la science de l'éducation, de psychologie de l'enfant ne peuvent se faire que là, en lien direct avec les enseignants chercheurs, même s'il faut trouver des établissements secondaires d'accueil en s'appuyant sur le recteur d'académie.

L'application minimaliste et différée de la réforme de 1902

Une longue circulaire relative à l'éducation pédagogique des boursiers de licence et d'agrégation près des facultés des lettres, datée du 25 octobre 1888, demande déjà aux recteurs de veiller à ce que ces étudiants, pour la plupart destinés à l'enseignement, reçoivent une formation pédagogique.

« Nos jeunes licenciés et agrégés ont, au sortir de la faculté, une instruction solide et étendue ; mais, à de rares exceptions près, il leur manque ce qui est donné avec tant d'abondance dans un autre ordre d'enseignement, une culture pédagogique. Ne serait-il pas indispensable qu'avant d'avoir charge d'âmes, ils eussent plus d'occasions de réfléchir aux devoirs du professeur et aux méthodes de l'enseignement, qu'ils s'en fussent entretenus, en des conférences familières et pratiques, entre eux et avec leurs maîtres, qu'ils eussent appris à connaître, non pas seulement la lettre mais l'esprit des programmes d'études, qu'ils se fussent rendu compte par eux-mêmes de la façon dont les diverses parties en sont organisées, distribuées et graduées, qu'ils se fussent pénétrés de cette vérité, trop souvent méconnue, que les programmes ne valent que par ce que le professeur y met de personnel et par l'adaptation qu'il en fait chaque année à l'intelligence moyenne de ses élèves⁵⁷ » ?

Il faut donc les faire réfléchir sur leur futur métier et les facultés doivent organiser des conférences pédagogiques, tout en permettant aux étudiants d'aller dans les établissements. Il est donc fortement conseillé de leur faire suivre, pendant quelques semaines, les cours d'un lycée ou d'un collège et de les associer à la correction d'un devoir ou à la préparation d'un cours. Ces recommandations ministérielles sont cependant suivies avec plus ou moins de zèle dans les facultés françaises. En Sorbonne, Ernest Lavisse veille à l'organisation de ces stages d'une semaine pour ses étudiants d'histoire qui doivent aussi suivre quelques cours de pédagogie. C'est dans ce contexte d'un questionnement renouvelé sur la formation des enseignants qu'apparaissent et se développent, dans la plupart des facultés des lettres, des cours de la science de l'éducation. La création en 1883 d'un cours complémentaire de la science de l'éducation confié au philosophe Henri Marion, cours transformé en une chaire en 1887, témoigne de cette volonté de travailler à

⁵⁷ *Circulaires et instructions officielles concernant l'Instruction publique*, tome 10, circulaire du 25 octobre 1888, pp. 361-364.

la fois sur la théorie et la pratique de l'éducation. La chaire est ensuite occupée par Ferdinand Buisson (1896-1902) avant qu'Émile Durkheim n'y soit nommé. En province, les années 1883-1884 apparaissent comme celles du « bon inaugural » avant que ne se développent, entre 1903 et 1914, les beaux jours de la science de l'éducation⁵⁸. Des cours sont ouverts en 1884 à Bordeaux, à Lyon, à Montpellier et à Nancy puis dans la plupart des facultés des lettres. À la faculté des lettres de Lille, un cours municipal est ouvert en 1887 par le philosophe Auguste Penjon mais c'est l'arrivée à la faculté en 1896 de Georges Lefèvre qui institutionnalise la discipline⁵⁹. Maître de conférences de philosophie, il est ensuite nommé professeur dans la nouvelle chaire de la science de l'éducation par décret du 25 novembre 1899. S'il assure de nombreux cours théoriques sur les doctrines pédagogiques et milite pour que la faculté s'ouvre aux enseignants du primaire et du secondaire qui souhaitent venir préparer divers concours de promotion interne à l'Instruction publique, il a aussi le souci du terrain et lance plusieurs enquêtes. En 1898, il fonde un laboratoire de pédagogie et lance de nombreux travaux de « pédologie » qu'il définit comme la connaissance totale de l'enfant et de ses caractéristiques. « Le but est de provoquer chez les maîtres, à tous les degrés de la hiérarchie, le souci et le goût des études pédagogiques, d'exciter la curiosité des futurs professeurs [...] et d'unir dans une collaboration à une même œuvre des membres des différents ordres d'enseignement. Il s'agit aussi de soumettre les diverses théories pédagogiques à l'expérimentation⁶⁰ ».

L'apparition des chaires de la science de l'éducation dans les facultés tente ainsi d'apporter une première offre de formation aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. La participation à ces cours demeure cependant optionnelle et la majorité des nouveaux enseignants, lauréats de la licence ou de l'agrégation, n'ont en fait suivi, au tournant du siècle, que quelques heures de cours théoriques sur l'éducation et réalisé un bref stage d'observation dans un établissement.

À la suite des conclusions de la commission d'enquête parlementaire, la Chambre des députés, dans sa séance du 14 février 1902, approuve la proposition d'instauration d'un stage pour les agrégés. Le Sénat dans son ordre du jour du 10 juillet 1902 vote dans le même sens : « Le titre d'agrégé sera conféré comme il se fait déjà pour l'agrégation d'histoire, d'après les résultats de deux catégories d'épreuves : des épreuves scientifiques subies devant les facultés et l'École normale, des épreuves professionnelles subies devant des jurys nommés par le ministre. Les candidats feront un stage dans un lycée ». Dès lors, l'arrêté du 18 juin 1904 décide que « tout candidat au titre d'agrégé doit produire un certificat du recteur constatant qu'il a satisfait au stage dans les conditions déterminées par les règlements⁶¹ ». L'article 2 fixe ensuite, discipline par discipline, l'organisation des épreuves du concours, aussi bien pour les écrits que pour les oraux. Le diplôme

⁵⁸ Voir J. GAUTHERIN, *Une discipline pour la République : La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Peter Lang, 2002, 362 p.

⁵⁹ Voir J.-F. CONDETTE, « Georges Lefèvre et la Science de l'éducation (1896-1929) », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume 33, n° 3, 2000, pp. 83-118.

⁶⁰ *Bulletin de l'Université de Lille*, « Le laboratoire des sciences de l'Éducation », tome 1898, pp. 302-306.

⁶¹ *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, Arrêté du 18 juin 1904, pp. 807-815.

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

d'études supérieures, centré sur le mémoire original et ses épreuves méthodologiques, est requis pour toutes les agrégations littéraires et scientifiques⁶². Le concours peut alors se débarrasser des épreuves qui contrôlaient ces aptitudes pour se concentrer sur l'examen des qualités pédagogiques et sur la maîtrise des savoirs scientifiques et leur exposition problématisée. Si l'intention est à une valorisation du contrôle des aptitudes professionnelles, la fixation détaillée des diverses épreuves montre cependant les limites de cette rénovation. Les leçons dites « pédagogiques » redeviennent rapidement des exposés très érudits qui n'ont plus rien à voir avec une leçon de lycée. Il faut ensuite attendre l'arrêté du 26 juillet 1906 concernant le stage pédagogique imposé aux agrégés pour que cette formation professionnelle sorte du flou artistique qui l'entourait⁶³.

Arrêté du 26 juillet 1906 sur le stage pédagogique des agrégés

[...]

Art.1 : Le stage pédagogique prévu par l'article 1^{er} de l'arrêté du concours d'agrégation comprend une préparation théorique et un apprentissage professionnel.

Art.2 : La préparation théorique comporte au moins vingt conférences relatives : 1° À l'enseignement secondaire en général (son histoire et son organisation en France et à l'étranger, etc.). Ces conférences sont suivies par tous les candidats. 2° Aux diverses disciplines de l'enseignement secondaire : lettres, histoire, mathématiques, etc. Les candidats suivent celles de ces conférences qui correspondent à l'agrégation à laquelle ils se destinent.

Art.3 : L'apprentissage professionnel comporte l'assistance et une participation progressive à des classes de lycée ou de collège, soit consécutivement pendant trois semaines au moins, soit pendant un trimestre, à raison de deux classes au moins par semaine [...].

Art. 4 : Les personnes chargées des conférences théoriques et les professeurs chargés de la direction de l'apprentissage professionnel sont désignés par le recteur. Les doyens de faculté et les professeurs chargés de la direction de l'apprentissage professionnel adressent au recteur un rapport sur la façon dont le stage a été accompli et sur l'aptitude témoignée de chaque stagiaire. Sur le vu de ce rapport, le certificat de stage est délivré, s'il y a lieu. En cas de refus par le recteur, le stagiaire peut, dans le délai de huit jours, recourir au ministre, qui statue en section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, avant l'ouverture du concours d'agrégation.

Art.5 : Sont dispensés du certificat de stage : 1°) Les candidats à l'agrégation ayant pris part à un concours antérieur à celui de 1907. 2°) les candidats déjà pourvus du titre de professeur de collège ou de professeur chargé de cours de lycée. Peuvent en être dispensés, après avis du Comité consultatif de l'Instruction public (section de l'enseignement secondaire), les candidats ayant exercé des fonctions d'enseignement dans un établissement public et ceux qui ont exercé des fonctions d'enseignement dans un établissement des colonies, des pays de protectorat ou de l'étranger.

L'agrégatif doit suivre des conférences sur l'enseignement secondaire (son histoire, son organisation) et d'autres sur la pédagogie de sa discipline. L'apprentissage professionnel comprend l'assistance et une participation progressive à des classes de lycée ou de collège. Le recteur doit choisir les professeurs qui se-

⁶² Voir J.-F. CONDETTE, *Une Faculté dans l'histoire : la faculté des Lettres de Lille de 1887 à 1945*, Lille, Septentrion, 1999, chapitre VI, pp. 159 et suivantes (sur les examens).

⁶³ *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, Arrêté du 26 juillet 1906 concernant le stage pédagogique imposé aux agrégés, pp. 307-308.

ront les tuteurs des jeunes enseignants. Le doyen de la faculté concernée et le professeur tuteur adressent ensuite un rapport sur le « stagiaire » au recteur qui décide ou non d'accorder le certificat de stage. Les agrégatifs se plient donc à cette nouvelle modalité et l'on retrouve dans leur dossier le sésame obligé qu'est le certificat de stage. C'est ainsi que dans le dossier d'Albert Châtelet, normalien de la rue d'Ulm, futur professeur de mathématiques à la faculté des sciences de Lille (1919-1924) puis en Sorbonne (1940-1953) mais aussi recteur de l'académie de Lille (1924-1936) et directeur du second degré (1936-1940), on retrouve le certificat de stage pédagogique qui lui est décerné par Louis Liard, vice-recteur de l'académie de Paris, le 11 mai 1908 attestant qu'« Albert Châtelet, candidat à l'agrégation a accompli régulièrement le stage pédagogique prescrit par les arrêtés des 18 juin 1904 et 26 juillet 1906 » avec M. Marotte, professeur au lycée Charlemagne⁶⁴. L'implication dans le stage apparaît cependant bien souvent minimale. Même s'il s'agit cette fois d'un témoignage romanesque, Paul Guth dans *Le naïf aux 40 enfants*, fait le récit des déboires d'un jeune boursier qui réussit par son travail à décrocher l'agrégation mais qui arrive sans aucune formation professionnelle dans sa classe de troisième.

« Ces quarante présences déjà m'obsédaient [...]. J'étais à l'âge où on sait le moins parler à des enfants. Et l'Université ne nous avait guère enseigné à le faire. Douairière évaporée, elle estimait que nos parchemins nous conféraient l'expérience d'emblée. Durant toute l'année de l'agrégation, on nous dispensa à peine, à la Sorbonne, deux ou trois heures de pédagogie théorique qui ne furent qu'une occasion de chahut. Nous couvriions de nos clameurs la voix du cuistre nuageux qui nous narrait les essais de jardinage d'Émile chez Rousseau. Ensuite, on nous soumit au stage. Dans un lycée de Paris, nous assistâmes, par paquets de cinq, à quelques classes d'un professeur. Sous les regards sarcastiques des élèves, nous admirions d'autant plus son autorité qu'à la fin de l'expérience nous devions nous-mêmes monter en chaire. Le jour où ce fut mon tour, quand je me vis, sur mon perchoir, mitraillé par tous ces yeux, mon sang se plaqua sur mes joues. Je lus en bafouillant les gloses que j'avais mijotées sur les amours d'Enée et de Didon. Je rendis compte des versions latines sans oser affronter le visage de leurs auteurs⁶⁵ ».

Face à la faible implication des acteurs éducatifs dans cette formation, le ministre Gaston Doumergue, par sa circulaire du 17 mars 1908, revient à la charge. Il décide qu'il est préférable de centraliser tous les renseignements relatifs au stage pédagogique. Les recteurs doivent dès lors envoyer au ministre deux rapports spéciaux⁶⁶. L'un, avant le 20 novembre, qui présente la façon dont le stage sera organisé au cours de l'année scolaire (nombre d'étudiants, sujets des conférences théoriques, noms des tuteurs). Le second rapport, à adresser au ministère avant le 15 avril, rend compte des résultats avec l'avis du recteur, les rapports des doyens et des professeurs formateurs. « Je ne saurais vous prier trop instamment, de vous intéresser personnellement au stage pédagogique, d'en suivre les différentes phases et d'apporter à tous ceux qui y participent le secours de vos conseils et de votre expérience ». Cette piqûre de rappel tend à prouver les difficultés de la

⁶⁴ Archives départementales du Pas-de-Calais, 81 J1, Archives Châtelet, certificat de stage signé Louis Liard, 11 mai 1908.

⁶⁵ P. GUTH, *Le naïf aux 40 enfants*, Paris, Le Livre de Poche, 1955, pp. 38-39.

⁶⁶ *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, circulaire relative à l'organisation du stage pédagogique pour les candidats aux diverses agrégations des lycées, datée du 17 mars 1908, pp. 372-373.

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

mise en place du stage. Bien souvent encore, dans certaines académies, il demeure bref et les formations mises en place très succinctes. Le ministre décide alors de contrôler plus activement ce qui se fait réellement. Mais rien ne devait réellement bouger jusqu'à la Première Guerre mondiale pour le moins...

La naissance d'une formation pédagogique des enseignants du secondaire est donc tardive en France et sa mise en place contestée. Les réticences du monde enseignant sont fortes qui voit longtemps dans ce stage une formalité inutile. Les idées traditionnelles sur l'aptitude naturelle à l'enseignement, sur le don pédagogique ou sur l'efficacité de la formation scientifique, capable à elle seule d'induire des pratiques efficaces, ont longtemps de nombreux adeptes. La mise en place d'une formation professionnelle est, de plus, identifiée par certains comme une volonté gouvernementale qui vise à imposer un modèle idéologique d'État, négation de la liberté pédagogique. Se référant aux expériences opérées dans de nombreux pays en cette fin du XIX^e siècle, et en particulier au modèle allemand, les partisans d'une formation s'efforcent alors de montrer les lacunes pédagogiques des nouvelles promotions de licenciés et d'agrégés. L'enquête parlementaire de 1899 aboutit aux mêmes conclusions et réclame la mise en place d'une formation professionnelle. La réforme de 1902 en adopte le principe mais il faut attendre 1904 pour voir une ébauche d'application par la modification en profondeur des épreuves des concours d'agrégation, même si les modalités pratiques de l'organisation de cette formation ne sont définies avec précision qu'en 1906, preuve à la fois des résistances rencontrées et de l'intérêt plus que moyen porté à cette question. Le XX^e siècle allait ensuite se retrouver à plusieurs reprises face aux mêmes enjeux de la formation professionnelle des enseignants, la massification et la démocratisation de l'enseignement secondaire, opérée en plusieurs vagues après la Seconde Guerre mondiale, changeant radicalement le contexte scolaire de référence. Mais là encore, les velléités de réforme doivent composer avec les pesanteurs du système. En 1950, la création du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES) s'accompagne, en 1952, de la mise en place des centres pédagogiques régionaux⁶⁷ (CPR) chargés de mettre en œuvre une année de formation pratique et qui se fonde sur la combinaison de stages dans les classes et de formations théoriques. La mise en place postérieure des instituts universitaires de formation des maîtres, à partir de 1990-1991, dans une logique réaffirmée de professionnalisation⁶⁸, puis l'intégration des IUFM au sein des universités et la politique en cours de masterisation de la formation, ne changent pas radicalement les enjeux. Si l'on ne peut qu'être frappé par la permanence plus que séculaire de certains arguments opposés à toute formation professionnelle, trois questions posées entre 1880 et 1914 possèdent encore une actualité certaine. Comment, premièrement, articuler dans les cursus la formation universitaire axée sur les savoirs disciplinaires et la nécessaire initiation aux pratiques de la classe ? Quel dosage subtil entre savoirs savants et formation pédagogique permet de former un professionnel de l'enseignement ? Quand placer les stages et les formations pédagogiques ?

⁶⁷ *Journal Officiel de la République française*, 22 janvier 1952, décret du 17 janvier 1952, pp. 947-948.

⁶⁸ Voir V. LANG, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999, 260 p.

Faut-il les intégrer dans les années antérieures au concours, l'année du concours ou l'année qui suit la réussite au concours ? C'est alors, second point, poser la question de la place et du contenu des concours de recrutement qui sont une exception française. C'est enfin poser la question de la structure qui doit héberger mais aussi diriger l'ensemble du processus de formation des enseignants. Est-ce l'université, une école professionnelle associée à l'université ou une structure indépendante ? On devine dans ce questionnement multiforme qui est celui des années 1880-1914 bien des enjeux des réformes du début du XXI^e siècle. Au-delà de ce constat d'une certaine forme de continuité dans les débats, constat qui permet aussi d'affirmer que l'histoire de l'éducation peut servir d'utile vaccin contre l'illusion naïve du génie novateur des solutions présentes, c'est reconnaître que la question de la formation des enseignants, pour un pays, est un axe majeur de la possible réforme des structures éducatives et donc de son avenir. Dans l'édito du premier numéro du bulletin quotidien du colloque d'Amiens, tenu en 1968 sur cette question, la prise de conscience des enjeux fondamentaux de la formation des enseignants était déjà très vive. « Poser le problème de la formation des maîtres, c'est poser par voie de conséquence presque tous les problèmes de l'enseignement : c'est le rôle et la mission des personnels éducatifs qu'il faut repenser, c'est l'articulation, la vie, le statut de l'établissement d'enseignement du second degré, c'est la conception et la structure des universités [...]. Ne pas soulever ces questions, ne pas essayer d'y répondre serait se résigner à former des maîtres pour l'École d'hier⁶⁹ ». Puisse cette vieille recommandation quelque peu antérieure à la tempête de mai, être entendue dans l'Ici et le Maintenant de notre temps présent.

Jean-François CONDETTE

IUFM Nord-Pas de Calais

Université d'Artois

CREHS (EA 4027), chercheur associé

à IRHiS-Lille 3 (UMR CNRS 8529)

Université Lille – Nord de France

Abstract : The birth of a training for secondary school teachers was late in France, and its implementation was disputed. The traditional ideas on the natural skill to teach, on scientific training efficiency able by itself to infer good practice, had numerous followers for a long time. Referring to the experiences led in other countries, during late 19th century, and by referring especially to the German « model », the partisans of a training tried hard to point out the educational gaps of the new teachers, and demanded the implementation of a professional training. The 1902 reform adopted that principle but we had to wait for 1904 to get a sketch of application with the radical modification in the content of the French « agrégation », even if the practical modalities of the training organization were exactly defined in 1906. Then, the candidate for *agrégation* had to attend some general lectures on education and on pedagogy belonging to his discipline, but he had also to make a training course in a secondary school.

⁶⁹ Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une École nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation, Actes du colloque national, Amiens, mars 1968*, Paris, Dunod, 1969, 470 p. ici, p. VII.

QUALITÉ NATIVE, ÉLOGE DE L'EXPÉRIENCE OU NÉCESSAIRE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Keywords : secondary school teacher – training period – professional training – pedagogy – competitive entrance examination.

Bibliographie succincte

Les références précises sont placées dans les notes infrapaginales

- ALTET M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF
- CONDETTE J.-F. (2007) *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : L'Harmattan.
- DUGARD M. (1902) *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, Paris : Armand Colin.
- LANG V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LANGLOIS C.-V. (1902) *La formation professionnelle à l'enseignement secondaire*. Paris : Imprimerie Nationale.
- LESELBAUM N. (dir.) (1987) *La Formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux*. Paris : INRP, Rapports de recherche, n° 4.
- TERRAL H. (1997) *Profession professeur. Des Écoles Normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990)*. Paris : PUF.