

La formation des professeurs :
Savoir disciplinaire et qualification
pédagogique
Perspective historique (XIX^{ème} - XX^{ème} siècle)

par Nicole HULIN
Centre Alexandre Koyré et Université Paris VI

La formation des maîtres est une question tout à fait centrale de l'organisation du système éducatif car "un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué" (1) et la qualité de ceux qui l'appliquent. D'une part, la base de la formation comporte l'acquisition d'une compétence solide dans la matière à enseigner. D'autre part, l'introduction dans le cursus de formation de disciplines concernant la constitution des savoirs et leur transmission peut permettre une prise de recul enrichissante des professeurs vis à vis de la chose à enseigner et améliorer ainsi la qualité de l'enseignement et son adéquation aux fins poursuivies, celles-ci devant être clairement définies. Par l'histoire on peut mieux percevoir les difficultés de l'entreprise.

Au moment où sont mis en place les IUFM, l'actualité du problème est évidente et une mise en perspective historique peut s'avérer utile à la réflexion.

A travers l'évolution de l'agrégation (2) des lycées on voit apparaître le lien entre l'exigence d'une compétence scientifique accrue des professeurs et la spécialisation du concours. Mais cette exigence vient bientôt en compétition avec celle d'une formation pédagogique. La spécialisation du concours d'agrégation est liée à l'important problème du choix dans le couplage des disciplines entre elles, choix qui influe sur l'orientation même de l'enseignement de ces disciplines.

Un certain souci pédagogique apparaît au cours du XIX^e siècle à travers des affirmations de principe et des tentatives pour organiser une préparation professionnelle, en liaison le plus souvent avec des réflexions ou des décisions concernant l'organisation des études secondaires.

Si à la fin du XIX^{ème} - début XX^{ème} siècle la question de la formation des maîtres retient tout particulièrement l'attention, le premier projet vraiment global et original est présenté dans le plan Langevin-Wallon, remis en 1947, mais qui ne reçut même pas un début d'application. Par les propositions qui y sont faites, ce projet constitue une étape tout à fait significative dans la manière d'envisager la formation des maîtres par certaines des idées qui y sont affirmées et vont ressurgir dans les années 1980.

L'ÉVOLUTION DE L'AGREGATION

La situation dans la première moitié du XIX^{ème} siècle

Création du XVIII^{ème} siècle, disparue à la Révolution, l'agrégation des lycées est réintroduite par le décret impérial du 17 mars 1808 :

"Les maîtres d'études des lycées, et les régents des collèges seront admis à concourir entre eux pour obtenir l'agrégation au professorat des lycées."

A l'agrégation unique de sciences figurent les mathématiques et les sciences physiques. Les épreuves comprennent, outre deux compositions l'une de mathématiques et l'autre de sciences physiques, la thèse dans laquelle les concurrents sont tenus d'argumenter et de s'interroger mutuellement et une leçon publique (3).

Mais les épreuves ne sont organisées qu'à partir de 1821, au moment où les normaliens sont admis au concours. Jusque là, au bout de trois années d'études à l'Ecole normale- définitivement fondée par le décret du 17 mars 1808 pour accueillir des jeunes gens "qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences" - les élèves "sont examinés par le Conseil royal de l'Instruction publique qui leur délivre, s'il y a lieu, un brevet d'agrégé" (4).

Dès 1828 on trouve trace d'une discussion sur la spécialisation du concours dans le Journal général de l'Instruction. Dans une lettre, adressée au Rédacteur, un régent de physique et de mathématiques y avance des arguments pour séparer les sciences mathématiques et physiques, en contestant essentiellement la nécessité de connaissances en chimie pour le futur enseignant de mathématiques :

"Pour devenir professeur de mathématiques élémentaires, c'est-à-dire pour enseigner jusqu'à la trigonométrie, on exige non-seulement les connaissances qui correspondent au grade de li-

cencié ès sciences mathématiques ... mais on exige encore les connaissances physiques et chimiques (5) qui correspondent au grade de licencié ès sciences physiques. En supposant qu'il serait possible à un régent de posséder ces connaissances réunies assez bien pour pouvoir concourir à l'agrégation, ne serait-il pas plus avantageux cependant pour l'éducation de séparer les sciences physiques des sciences mathématiques? En effet, en quoi pourra servir la chimie à celui qui se destine à enseigner la géométrie, et ne vaudrait-il pas mieux qu'il employât à se perfectionner dans sa partie les années qu'il passe à étudier la chimie, supposé encore qu'il ait à sa disposition les ressources, rares dans les petites villes, qu'exige cette étude ? (6)

Sous l'influence de Victor Cousin des mesures importantes vont être prises dans les années 1830-1840. En août 1838, sur le rapport de V. Cousin alors directeur de l'Ecole normale, le stage est créé pour les normaliens afin "de donner de plus en plus aux études de l'Ecole normale un caractère pratique, et d'y joindre l'exercice même de l'enseignement" (7).

Le 2 octobre 1840, V. Cousin, alors ministre de l'Instruction publique, promulgue un arrêté (8) scindant l'agrégation des sciences en agrégation des sciences mathématiques d'une part, des sciences physiques et naturelles d'autre part. Toutefois la structure du concours est conservée. V. Cousin critique l'organisation antérieure :

"...l'agrégation embrassant des épreuves très diverses, les candidats qui s'y préparaient avaient plus d'étendue que de profondeur dans leurs connaissances... la physique et la chimie, la physique surtout n'étaient pas suffisamment représentées dans ce concours unique, et les sciences naturelles n'y jouaient aucun rôle..."

Cependant, malgré la spécialisation, les deux licences ès sciences mathématiques et ès sciences physiques sont exigées pour les deux concours. "Le motif de cette double condition se comprend, écrit C. Despretz (9), dans beaucoup de collèges communaux le même professeur enseigne les éléments de mathématiques, de chimie et de physique..."

Pour V. Cousin l'amélioration de la qualité de l'enseignement passe par la spécialisation du corps enseignant :

"la distinction de deux ordres d'agrégation suscite des vocations spéciales, crée des professeurs plus profondément instruits et capables de donner un enseignement plus solide." (10)

Mais si V. Cousin justifie la nécessité d'une scission de l'agrégation, il ne commente pas le choix retenu. Or, en 1830, un nouveau règlement des études de l'Ecole normale (inspiré d'ailleurs par V. Cousin) prévoyait pour la section des sciences la création de deux divisions à partir de la deuxième année d'études (11)

- sciences mathématiques et physiques
- sciences naturelles et chimiques

les élèves se présentant, à la fin de la troisième année "selon leurs spécialités respectives aux différents concours pour l'agrégation aux classes des sciences". Cependant, un an plus tard (12), un autre arrêté revient sur cette mesure et rétablit les études communes dans la section des sciences.

D'après A. Cournot (13) :

"Poisson, tant qu'il a vécu, avait maintenu, par sa haute autorité, l'unité du concours d'agrégation pour l'enseignement des mathématiques et de la physique : à sa mort, survenue en 1840, les chimistes (14) l'ont emporté, et l'on a eu deux concours séparés, l'un pour les sciences mathématiques, l'autre pour les sciences physico-chimiques."

On peut considérer que le projet de règlement de l'Ecole normale de 1830 était tout à fait dans la ligne défendue par Poisson puisqu'il maintenait le couplage mathématiques - physique : le choix du groupement de la physique avec les mathématiques ou la chimie constitue un tournant important pour l'orientation de l'enseignement de la physique.

Le dernier des ministres de l'Instruction publique sous Louis Philippe, de Salvandy, fait rendre au roi l'ordonnance du 6 décembre 1845 (15) qui prescrit l'établissement dans les villes possédant des Facultés (à désigner ultérieurement) d' "écoles normales secondaires" (16), destinées à pourvoir les collèges royaux de maîtres d'études et de maîtres élémentaires, et les collèges communaux de maîtres d'études et de régents". Par cette même ordonnance "l'école normale, qui forme des professeurs pour les collèges royaux et pour les Facultés, prendra le titre d'Ecole normale supérieure" (17). Ainsi est institué un ensemble complet d'écoles normales, incluant les écoles normales primaires qui préparent les instituteurs. L'article 8 de l'ordonnance précise :

"Il y aura dans les écoles normales de tout ordre, avec les gradations et différences nécessaires, des conférences sur les

matières qui composent la science de l'enseignement et celle de l'éducation...

...Elles seront le sujet de l'une des épreuves de l'agrégation. Des questions de cet ordre feront partie des examens de tous les instituteurs de la jeunesse à tous les degrés."

Une commission est alors instituée pour proposer "le programme des conférences sur l'éducation et l'enseignement prescrites par l'ordonnance et fixer la partie de cet enseignement qui devait être exigée dans les concours d'agrégation" (18). Dans une lettre au Roi accompagnant l'ordonnance le ministre précise :

"Des maîtres, tels que ceux que forme l'Ecole normale, peuvent-ils ignorer les méthodes accréditées qui ont prévalu en divers temps, les auteurs consacrés qui ont écrit sur ces matières? Une science qui comprend tant d'études... mérite un enseignement spécial."

Une conférence, supplémentaire, de pédagogie est alors prévue à l'Ecole normale (19) et confiée à Charles Thurot ; mais elle sera rayée du budget pour 1849 et cette tentative éphémère n'entraîna aucune modification dans les épreuves d'agrégation.

La réforme Fortoul

En même temps qu'il réforme profondément l'organisation des études dans l'enseignement secondaire, H. Fortoul prend un ensemble de mesures concernant la formation et le recrutement du corps enseignant. Il modifie l'agrégation et l'organisation des études à l'Ecole normale, mais aussi (décret du 17 août 1853) il impose aux maîtres répétiteurs des lycées "l'obligation de se préparer au grade de licencié". Pour atteindre ce dernier objectif des conférences sont d'abord organisées au sein des lycées, puis la circulaire du 4 octobre 1855 prévoit d'organiser la préparation dans les facultés. Cette mesure, suscitée par les difficultés rencontrées dans le recrutement du personnel enseignant, était jugée par L. Pasteur comme tendant à "créer en quelque sorte une école normale de régents pour les collèges et les classes de rang inférieur dans les lycées" (20).

H. Fortoul revient à une agrégation unique de sciences (décret du 10 avril 1852) mais aussi réforme la structure du concours. L'épreuve d'argumentation, peu adaptée à un concours de recrutement des professeurs de lycée, est supprimée. Dans le rapport à l'Empereur de

1853, H. Fortoul explique :

"...on voulut que tous les candidats fussent astreints à présenter, après les leçons faites par leurs émules, une appréciation raisonnée des principes qui en avaient inspiré les développements et de la méthode qui en avait réglé la marche. L'argumentation passionnée que les concours avaient empruntée aux anciennes luttes scolastiques et qu'on avait accusée de fausser les idées et d'altérer les sentiments des champions, était ainsi remplacée par un jugement improvisé qui avait l'avantage d'entretenir, sans l'exagérer, ce sage esprit critique, don heureux et particulier de nos écoles." (21)

Les épreuves portent alors sur les matières qui font l'objet des études secondaires et "ont pour but de constater la capacité des candidats et leur expérience dans les fonctions de l'enseignement". Il est, en effet, imposé aux candidats d'avoir fait la classe pendant cinq ans ; les normaliens, compte tenu de leurs années d'école, doivent ainsi effectuer trois années de stage (le "noviciat") avant d'être admis aux épreuves de l'agrégation. Cette mesure sera l'objet de vives critiques et considérée comme propre à "décourager l'élan légitime des jeunes esprits" en reprenant les termes employés par Marcelin Berthelot (22).

Avec cette réforme le souci d'une qualification pédagogique du corps enseignant est très nettement affirmé ; deux garanties sont nécessaires pour l'enseignement :

"celle d'un savoir robuste et généreux, constaté par l'examen de la licence; celle d'une véritable aptitude à professer, constatée par les examens de l'agrégation" (23).

Mais les candidats "contraints de faire preuve de connaissances dans toutes les sciences enseignées au lycée... découragés par l'étendue du programme se présentaient sans une suffisante préparation. Le niveau du concours s'abaissait..." (24). Aussi dès 1855 une part est faite à la spécialité, chaque candidat pouvant subir l'épreuve pratique et une des leçons sur la science de son choix. Cependant, écrit J.B. Dumas (25) :

"On voulut que tous les candidats fussent assujettis à faire une leçon sur la géométrie élémentaire et une leçon sur la physique élémentaire. Qui pourrait se plaindre, en effet, qu'on ne soit admis à enseigner les mathématiques qu'à la condition d'avoir étudié les principes de la physique, ou bien de n'être accepté comme professeur de physique ou de sciences naturelles qu'à la condition d'avoir étudié la géométrie".

La spécialisation de l'agrégation des lycées était la conséquence d'une nécessité ressentie d'avoir des professeurs scientifiquement compétents. Le retour, en 1852, à une agrégation unique de sciences permet une polyvalence des professeurs et par conséquent une souplesse dans l'organisation des cours au moment où la part de l'enseignement scientifique s'accroît notablement par l'introduction de l'ensemble des disciplines scientifiques à partir de la 3^{ème} et le développement de la part réservée aux sciences physiques et naturelles. Avec cette agrégation unique on espère aussi obtenir des enseignants capables de faire des liens, jugés nécessaires, entre les diverses disciplines. Ce point de vue est très nettement affirmé dans des notes de J.B. Dumas (26) :

"L'enseignement classique de la science ne sera constitué que lorsqu'il se trouvera dans les collèges des professeurs ... décidés à maintenir sa continuité par des soudures habiles, et des pénétrations fréquentes de l'une des divisions artificielles de la science dans l'autre".

Mais une autre mesure, extrêmement importante pour les disciplines expérimentales, est alors prise ; il s'agit de l'introduction d'épreuves pratiques.

La fin du Second Empire

Si H. Fortoul a réduit à deux l'ensemble des agrégations (lettres et sciences) pour ne pas "perpétuer des divisions artificielles et exclusives", G. Rouland, son successeur, rétablit la distinction de deux agrégations scientifiques introduite par V.Cousin en avançant des arguments voisins de ceux de ce dernier. "La multiplicité et la diversité des matières sur lesquelles les candidats sont appelés... à répondre" ne permettent pas une "préparation sérieuse et approfondie" (27), écrit G.Rouland dans son rapport du 17 juillet 1858, reprenant en écho une phrase de Louis Pasteur :

"Les candidats n'auront que des connaissances élémentaires, et j'ose dire superficielles, tant qu'on leur demandera qu'elles soient aussi variées" (28).

Louis Pasteur critiquait le régime mis en place par H. Fortoul et réclamait le rétablissement d'une double agrégation de sciences à laquelle on revient en 1858.

Ce n'est toutefois pas un retour pur et simple au régime de 1840. Ainsi, en ce qui concerne l'agrégation de sciences mathématiques, la physique y garde une place tant à l'écrit qu'à l'oral, et, de 1858 à 1864, sans discontinuer, la formulation de l'un des deux sujets de la composition écrite de mathématiques revêt un caractère pédagogique. Par exemple, en 1864, le premier sujet est ainsi libellé :

"Quelles sont les notions générales de la théorie des équations qu'il serait bon d'introduire dans un cours de mathématiques élémentaires à l'occasion des équations du second degré, comme préparation du cours de mathématiques spéciales."(29)

C'est à Victor Duruy que l'on doit l'étape décisive du passage à trois agrégations scientifiques en 1869. Si l'agrégation se spécialise, on impose cependant aux candidats des conditions sur les licences afin de pouvoir continuer à s'assurer de leur culture générale. Toutefois, si les deux agrégations de sciences mathématiques et de sciences naturelles, définies dans le statut de 1869, sont alors complètement spécialisées, l'histoire naturelle reste présente au concours de sciences physiques jusqu'en 1885. Et en fait, le premier concours d'agrégation de sciences naturelles n'est organisé qu'en 1881 lorsque le besoin se fait sentir de recruter un personnel compétent pour l'enseignement des sciences naturelles auxquelles le plan d'études de 1880 accorde une place importante.

Dès 1857 les conditions d'admission des normaliens aux épreuves de l'agrégation sont assouplies, tout en maintenant l'affirmation que "le stage est une condition nécessaire pour la carrière du professorat" (30). De son côté L. Pasteur conteste l'intérêt du stage d'un ou deux ans dans un lycée avant de pouvoir se présenter à l'agrégation (31), remarquant qu'aucune épreuve de l'agrégation n'indique si l'élève qui a subi un stage est un maître plus exercé que celui qui sort de l'Ecole normale et affirmant qu'aucune épreuve de ce type ne peut être instituée. A. Cournot, dans un texte de 1864, critique aussi le stage (32) :

"On n'avait voulu n'admettre aux épreuves de l'agrégation les élèves de l'Ecole normale qu'après qu'ils auraient fait ... un certain temps de noviciat comme professeurs chargés de cours. C'est à peu près comme si l'on attendait, pour faire subir aux élèves de l'Ecole polytechnique leurs examens de sortie, et pour les interroger sur le calcul intégral, qu'ils eussent passé quelques années à réparer des routes ou à commander une batterie".

Le stage est supprimé pour les normaliens, sous le ministère Duruy, par le décret du 10 février 1869.

La fin du XIXème siècle - début du XXème siècle

Il faut attendre la fin du XIXème siècle pour qu'à l'agrégation de sciences physiques (33) soit fait usage d'une formulation de sujet à caractère pédagogique. C'est en 1886, à l'oral, avec une leçon

"Potentiel électrique : comment on peut introduire cette notion dans l'enseignement élémentaire de la physique",

qu'apparaît cette innovation. Puis, en 1894, est introduit un type de formulation qui se perpétuera: "Première leçon sur..."; dans cette même session il en est fait usage cinq fois. C'est de manière tout à fait exceptionnelle qu'une formulation à caractère pédagogique est utilisée à l'écrit en 1905 pour le sujet de physique élémentaire; le libellé du sujet est le suivant :

"On demande de dresser le plan d'un cours d'électricité pour la classe de 1ère C, en supposant que, conformément à une indication du programme de cette classe, on commence par l'étude du courant. Le plan devra être rédigé d'une façon extrêmement sommaire : on donnera seulement quelques précisions sur la manière dont on définirait les diverses grandeurs électriques et magnétiques, et l'on développera la façon dont on raccorderait entre elles l'étude des phénomènes magnétiques, celle des courants et de l'électricité statique."

Mais ceci doit être situé dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau plan d'études des lycées défini en 1902 (34) et de la réforme de l'agrégation.

En effet, prenant pour modèle l'agrégation d'histoire réformée par l'arrêté du 28 juillet 1894, il est décidé pour les autres agrégations (arrêté du 18 juin 1904) que le titre d'agrégé sera conféré "d'après les résultats de deux catégories d'épreuves : des épreuves scientifiques subies devant la Faculté et l'Ecole normale, des épreuves professionnelles subies devant des jurys nommés par le Ministre" (35) et un stage est exigé des futurs professeurs. Le rapport du ministre de l'Instruction publique au Président de la République (10 novembre 1903) annonçait ces mesures et en précisait les motifs en liaison avec les résolutions adoptées en 1902 pour l'enseignement secondaire (36) :

"Le succès de la réforme de l'enseignement secondaire dépend de la solution qui sera donnée au problème de la préparation des

futurs professeurs... Aujourd'hui, on est d'accord que, s'il est indispensable que le futur professeur sache ce qu'il doit enseigner, qu'il se soit exercé aux méthodes scientifiques, il importe non moins que, avant d'enseigner, il ait appris à le faire."

Il est souhaitable, indique le rapport de séparer l'initiation scientifique de l'apprentissage professionnel, comme cela a été fait pour la préparation des professeurs d'histoire ; les étudiants devraient être initiés dans les Universités aux méthodes des recherches savantes et auraient à produire un travail personnel (ce sera le diplôme d'études supérieures instauré en 1904 pour toutes les disciplines).

"Dégagée ainsi des épreuves d'ordre exclusivement scientifiques l'agrégation serait destinée à prouver que les futurs professeurs connaissent ce qu'ils auront à enseigner, qu'ils possèdent les qualités de composition et d'exposition requises du professeur. Les épreuves devront être réduites au strict nécessaire, porter sur les matières de l'enseignement secondaire..."

"Mais l'agrégation, de quelque façon que soient institués les concours, ne saurait prouver l'apprentissage professionnel" qui doit être "théorique et pratique, mais surtout pratique" et "les "exercices pratiques doivent avoir lieu au lycée même, sous la direction de maîtres éprouvés". Et, le rapport définit ce que doit être le stage destiné à amener les futurs maîtres à réfléchir et à chercher les méthodes d'enseignement qu'ils adopteront.

Lors de la réforme, en 1894, de l'agrégation d'histoire et géographie, instituant le DES de ces disciplines, il était aussi souligné que la pédagogie devait avoir sa place dans le concours mais ici sous la forme de questions adressées aux candidats sur la manière d'approprier leurs leçons à l'âge et à l'intelligence des élèves, sur des sujets de devoir et d'interrogation...(37)

Présentant la réforme de l'agrégation de 1904, Emile Borel (38) souligne l'institution du stage scolaire que les élèves de l'École normale effectuent pendant quelques mois "sous la direction de maîtres éprouvés de l'enseignement secondaire". Mais, dit-il, "il n'a jamais été question de créer à l'École des emplois de professeur de pédagogie" ; "la pédagogie pratique, la seule qui vaille quelque chose, continuera à être mêlée à l'enseignement de tous les professeurs" de l'École. Quant à l'éducation expérimentale c'est à dire en présence de vrais élèves, d'une vraie classe, si on peut difficilement soutenir qu'elle soit indispensable, on ne peut nier qu'elle soit utile.

LA QUALIFICATION SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Paul Appell, doyen de la Faculté des sciences de Paris, définit en 1904 ce que doit être la formation du professeur (39) :

"...un professeur de lycée, écrit-il, doit être savant: avant d'enseigner, il doit connaître la Science pour l'avoir pratiquée ; il doit être placé bien au dessus des sujets qu'il aura à traiter et être capable de trouver dans sa science même le moyen de perfectionner son enseignement : ces qualités, le futur professeur les acquerra dans une Université ; il doit ensuite posséder l'art d'enseigner, de composer une leçon, de présenter une démonstration avec habileté, de faire des expériences de cours qui fassent image et frappent l'imagination des enfants ; ces qualités professionnelles, il doit les recevoir soit dans des Instituts techniques (pouvant dépendre des Universités) comme la troisième année de l'Ecole Normale Supérieure, soit au cours d'un stage organisé, dans les lycées ..."

Cette nécessité de solides connaissances chez l'enseignant est déjà affirmée par l'abbé Haüy lorsqu'il présente le plan de son cours à l'Ecole normale de l'an III :

"L'enseignement versé avec mesure dans l'intelligence de l'élève, doit partir d'une source riche et abondante. Il faut que l'instituteur plane au-dessus de son instruction et qu'il se soit élevé assez haut pour distinguer parmi toutes les routes qui peuvent conduire au but, celle qui est à la fois la plus directe et la plus facile."
(40)

Nombreuses d'ailleurs sont les prises de position dans ce sens. Ainsi, en 1868, Gaston Boissier (41) soutient ce point de vue et développe ses arguments :

"Un corps enseignant qui veut conserver quelque mouvement et quelque activité doit nécessairement être un corps savant. Il faut qu'il contienne une élite d'hommes éminents au courant des progrès de la science et capables d'y contribuer ; il faut que les autres ne soient pas tout à fait étrangers aux recherches des premiers, qu'au moins ils les comprennent et puissent les suivre avec intérêt... Si... tout le monde s'en tient à sa tâche, ne s'occupant que de la bien accomplir et sans être capable de la dépasser, après quelques années l'enseignement est pétrifié. Les méthodes deviennent des mécaniques, les préceptes se changent en formules, les procédés ne sont plus que des routines."

Nous avons vu d'autre part que H. Fortoul insiste sur la nécessité d'épreuves permettant de juger des capacités des candidats aux fonctions de l'enseignement. Au moment où il met en œuvre une profonde réforme de l'enseignement secondaire, il souligne conjointement l'importance des qualités pédagogiques des professeurs. On retrouvera une situation semblable en 1890 lorsque la Commission chargée de préparer la réforme de l'enseignement secondaire indique dans ses conclusions (42) :

"L'Etat ne fera œuvre d'éducateur que s'il commence par former des éducateurs... ce n'est pas assez pour être un bon professeur d'avoir appris tout ce qu'on doit enseigner et mille fois plus. Moins de science et une meilleure méthode pour en transmettre ferait mieux notre affaire."

De la conclusion de ce même rapport de 1890 nous retiendrons quelques affirmations :

"C'est un scepticisme gratuit et stérile à plaisir que de nier que la morale, la psychologie et l'histoire jettent une vive lumière sur les choses de l'éducation."

ou encore

"Il faudrait que dans quelques années personne, je ne dis pas n'enseignât dans les lycées, mais n'y exerçât une part quelconque de l'action éducative, sans avoir reçu dans les facultés, outre une culture élevée, certifiée par des grades, ce qui a son importance, une initiation suffisante à la théorie, à l'histoire et à la pratique de l'éducation."

Ainsi "la préparation, non seulement générale et scientifique, mais professionnelle et purement pédagogique de tous les maîtres de l'enseignement secondaire" doit être explicitement attribuée aux facultés.

A la fin du XIX^e siècle on discute beaucoup de l'organisation d'un enseignement pédagogique au sein duquel certains préconisent de réserver une place à l'histoire de l'enseignement. Ainsi, dans un article consacré au centenaire de l'Ecole normale et publié en 1895 dans la Revue Internationale de l'enseignement, peut-on lire :

"Peut-être finira-t-on par admettre que l'étude des doctrines pédagogiques puisse être de quelque utilité à des gens dont le rôle, après tout, même si le nom leur déplaît, est d'être des pédagogues, c'est-à-dire d'élever des enfants ; que la discussion sérieuse des méthodes d'enseignement peut aider à découvrir la meilleure, et éviter aux jeunes professeurs d'enseigner à leurs

élèves, comme on leur a enseigné à eux-mêmes, sans savoir pourquoi ils font ainsi plutôt qu'autrement ; que la connaissance de l'histoire de l'enseignement, des vicissitudes diverses par où ont passé les études..., depuis un siècle notamment, peut éclairer de futurs professeurs, dissiper beaucoup de préjugés, faire tomber beaucoup de barrières et rendre service aux individus comme à la société ?" (43)

Il y avait cependant de fortes réticences. Par exemple, en 1899, au moment de l'enquête Ribot, l'inspecteur général Joubert affirme (44) :

"...je ne crois pas, du moins en ce qui concerne les sciences physiques, 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 donner."

De son côté, Jules Tannery souligne en 1902 les difficultés de la pédagogie scientifique (45) :

"...il faudrait un rare talent pour ne pas donner un enseignement vague, sans consistance, sans vie, sans intérêt, et sans portée pratique ; je me défie des formules générales, qui seraient répétées ou inscrites dans un cahier, sans avoir été examinées, dont on ne saurait dire si elles recouvrent une banalité, un truisme, une idée profonde ou une sottise. C'est de faits précis, concrets qu'il faut faire sortir des idées générales."

Or, ajoute J. Tannery, les leçons faites par les normaliens devant leurs camarades et leurs maîtres en troisième année d'Ecole, malgré leur caractère artificiel, sont encore la meilleure préparation.

Enfin, l'argumentation, présentée par A. Cournot en 1864, pouvait être aisément reprise par certains :

"On se fait généralement une fausse idée de la nature des services que peut et doit rendre une école normale destinée au recrutement de l'enseignement secondaire. On se figure qu'il s'agit principalement de propager des méthodes, des procédés de pédagogie, d'y donner la théorie de l'art d'enseigner, d'y exercer les jeunes gens par une pratique soutenue... Après que des jeunes gens ont employé huit à dix ans à parcourir le cycle des études secondaires et qu'ils ont eu affaire à une vingtaine de professeurs, le cadre général des méthodes leur est suffisamment connu, quant aux

détails, il est bon de laisser une grande part à leur libre initiative ; chacun les remplit selon la tournure de son caractère et de son esprit..."(46)

* * *

En 1906, pour mener à bien la réforme de l'enseignement secondaire décidée en 1902, est organisé à l'Université de Paris, dans le cadre de la préparation à l'agrégation et afin de lui conférer un caractère professionnel, un enseignement pédagogique dont l'axe est un cours de E. Durkheim sur la formation et le développement de l'enseignement secondaire en France. E. Durkheim précise :

"... il ne s'agit pas seulement d'apprendre à nos futurs professeurs le maniement d'un certain nombre d'heureuses recettes. Il faut poser devant eux le problème de la culture secondaire dans sa totalité... l'histoire de l'enseignement (47) ne constitue pas seulement une sorte de propédeutique excellente, mais très générale. On peut et on doit lui demander un certain nombre de notions essentielles que l'on ne saurait trouver ailleurs... ce n'est pas seulement l'organisation de l'enseignement que l'histoire nous aide à comprendre, mais aussi l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser, la fin à laquelle elle est suspendue et qui est sa raison d'être." (48)

Dans l'introduction de son cours E. Durkheim explique la nécessité d'un enseignement spécifique :

"...un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué... Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent... qu'ils soient au courant des questions auxquelles ces prescriptions apportent des solutions provisoires ; c'est dire qu'il est indispensable de les initier aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge... Une telle initiation ne peut résulter que d'une culture pédagogique qui, pour produire un effet utile, doit être donnée au moment opportun, c'est à dire quand le futur maître est encore en qualité d'étudiant sur les bancs de l'Université." (49)

Puis E. Durkheim fait référence à des argumentations du type de celle de A. Cournot, dont il fait la critique :

"Mais certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire... le pro-

fesseur de lycée n'en a pas besoin. D'une part, il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et, de l'autre, la culture très large qu'il reçoit à l'Université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant toute sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation... On dit que le jeune maître se règlera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ?... L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion." (50)

E. Durkheim dénonce alors le cloisonnement :

"Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée. Comment en serait-il autrement tant que, à l'Université, chacun des groupes d'étudiants recevra son enseignement préféré séparément des autres, sans que rien ne conduise ces collaborateurs de demain... à réfléchir en commun sur la tâche commune qui les attend." (51)

Il insiste alors sur la nécessité de connaissances sur le système éducatif et souligne l'importance de l'histoire :

"...n'est-il pas évident que, pour jouer son rôle dans l'organisme scolaire dont il devient un organe, le maître a besoin de savoir ce qu'est cet organisme, de quelles parties il est fait et comment elles concourent ? ... ces institutions pédagogiques... ont un passé dont elles sont le prolongement et dont on ne peut les séparer sans qu'elles perdent une grande partie de leur signification... un sujet scolaire ne peut être vraiment compris que quand il est rattaché à la série historique dont il fait partie, à l'évolution dont il n'est que l'aboutissement provisoire." (52)

Ainsi,

"...pour pouvoir remplir, comme il convient notre fonction dans un système scolaire, quel qu'il soit, il faut le connaître, non du dehors, mais du dedans, c'est à dire par l'histoire. Car, seule, l'histoire peut pénétrer au delà du revêtement superficiel qui le recouvre dans le présent ; seule elle en peut faire l'analyse; seule, elle peut nous montrer de quels éléments il est formé, de quelles conditions dépend chacun d'eux, de quelle manière ils se sont composés les uns avec les autres..." (53)

* * *

Lorsqu'avec le plan Langevin-Wallon (54) une réorganisation d'ensemble de l'enseignement est proposée, réformant sa structure, un volet concerne la formation des maîtres - et de conception tout à fait originale.

Ayant affirmé la nécessité de revaloriser la fonction de l'enseignement pour "conserver à l'enseignement sa haute qualité", pour "préserver la dignité des maîtres", "assurer leur prestige social" et "favoriser leur perfectionnement professionnel" (55), la Commission définit les grandes lignes directrices de la formation des maîtres.

Unité de formation de tous les maîtres enseignant pendant la scolarité obligatoire.

Exigence d'un haut niveau de culture sanctionné par la licence.

Intégration de la formation pédagogique.

A ceci il faut ajouter le vœu de la Commission que soient assurées à chacun des "périodes de travail libre (année sabbatique, détachements temporaires à la recherche, etc.)" car c'est une "nécessité de plus en plus urgente, pour les professeurs des différents ordres, de se tenir au courant des progrès de la science ou de la pédagogie et d'être en mesure d'y participer"(56).

Les futurs maîtres font deux années pré-universitaires dans les écoles normales où ils reçoivent une double formation pratique et théorique. Les années d'école normale sont suivies pour tous par deux années de licence à l'Université. Après la licence les maîtres sont répartis selon leurs goûts, leurs aptitudes, les études faites et les spécialités choisies entre l'école maternelle et les différents cycles d'enseignement. Stagiaires pendant un an, ils ne seront titularisés qu'après un examen pratique d'aptitudes pédagogiques. D'autre part, "les licenciés pourront préparer une agrégation réformée selon les besoins nouveaux (qui associera à de hautes connaissances scientifiques une culture pédagogique)" ; "pour enseigner dans le cycle pré-universitaire il faudra être agrégé".

Quant aux écoles normales supérieures (E.N.S.), ce sont des établissements de haute culture où on entrera avec la licence. Le projet distingue les E.N.S. littéraires et scientifiques (type rue d'Ulm et Sèvres) où "les élèves se familiariseront avec les méthodes de recherche" pour préparer des travaux en vue de l'enseignement supérieur et,

d'autre part, les E.N.S. pédagogiques (type Saint-Cloud et Fontenay) où les élèves seront formés à la recherche pédagogique et deviendront directeurs, inspecteurs, professeurs de pédagogie dans les écoles normales. L'ENSET formera aussi des inspecteurs, des directeurs de centre (57).

Ce plan tout à fait original ne fut pas mis en application (58), mais nous retrouverons ultérieurement des idées qui y étaient affirmées. D'ailleurs André de Peretti, dans le rapport remis au Ministre en 1982 et concernant la formation des personnels de l'Education nationale, note que "les textes de ce plan conservent encore beaucoup d'intérêt actuellement" (59).

* * *

Avec le rapport d'Antoine Prost (1983) la proposition est faite d'inclure dans la formation des professeurs l'épistémologie et la didactique des disciplines (60). En effet,

"Transmettre des connaissances, c'est les transmettre suivant un certain ordre, avec certains concepts. La pertinence de cet ordre et de ces concepts n'est pas affaire de technique pédagogique... l'enseignement n'est pas simple transmission de savoirs, ni même apprentissage par imitation : il est reconstruction, par les élèves, avec leurs démarches propres, d'un savoir personnel, intégré aux savoirs précédents." (61)

Il existe actuellement une lacune car "l'université n'étudie guère ce type de questions, et les concours de recrutement y sont totalement indifférents". Le rapport présente quelques propositions :

- "développer la recherche en éducation, à la fois pour étendre les savoirs objectifs sur l'enseignement pris globalement ou par disciplines, et pour susciter une attitude nouvelle" (62) ;
- réformer les concours de recrutement, CAPES et agrégation.

La première partie des concours doit "conserver des épreuves de haut niveau, pour vérifier la solidité des connaissances, l'ampleur de la culture, les capacités de mise en œuvre des candidats". On peut aussi y introduire "des exigences et des épreuves directement en rapport avec le métier" auquel le candidat se destine ;

- au niveau des exigences, "avoir déjà eu un rapport avec des jeunes", "avoir eu un contact avec la recherche, soit dans la discipline, soit

en sciences de l'éducation" ;

- pour les épreuves, une ou deux "portant sur des savoirs directement liés au métier, comme l'épistémologie ou la didactique."(63)

La deuxième partie du concours "sanctionnerait la formation à la fois théorique et pratique" avec :

- d'une part la vérification de connaissances précises dans des domaines comme la docimologie et les problèmes d'évaluation, ou l'organisation du système éducatif (vérification "légère et rapide", mais "indispensable") ;

- d'autre part deux épreuves centrales à fort coefficient : "la soutenance d'un mémoire de recherche, sur un sujet précis de didactique ou, plus largement, de sciences de l'éducation, mais qui ait un rapport direct avec une pratique pédagogique" (l'histoire et la sociologie du système éducatif sont ici exclus) ;

"la rédaction et la soutenance d'un rapport de stage" qui présenterait une analyse critique. (64)

"Reste la question du lieu de formation" qui doit être "une intersection entre plusieurs milieux : l'université, les centres de recherche, le second degré.

* * *

Comment situer le projet des IUFM présenté par le "rapport Bancel" par rapport aux propositions antérieures ? Ce projet définit trois pôles de connaissances professionnelles :

"- le premier pôle est constitué par les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines) ;

- le deuxième pôle est constitué par les connaissances relatives à la gestion des apprentissages (didactiques et pédagogiques) ;

- le troisième pôle est constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, ..." pour lesquelles il est précisé :

"Ces connaissances doivent permettre de mesurer les enjeux philosophiques et politiques présents dans toute action éducative... connaître le fonctionnement et l'évolution du système éducatif est une nécessité pour l'enseignant d'aujourd'hui. L'histoire (65)

et l'économie de l'éducation peuvent à cet égard apporter des éclairages très enrichissants."

Réapparition donc d'une place pour l'histoire. Il convient aussi de souligner l'importance accordée aux stages, y compris en entreprise, ainsi qu'à la formation continue.

Mais l'Académie des sciences a présenté un certain nombre de remarques au sujet de ce rapport, et avait déjà émis des réserves sur la nécessité de la licence pour tous les professeurs d'école. Elle a noté que, si "la formation pédagogique est absolument indispensable", "les disciplines didactiques, généralement trop abstraites et encore sans fondement suffisant, doivent tenir une place limitée, de même que l'étude de la structure du système éducatif" et a fortement souligné que "l'acquisition des connaissances dans les disciplines à enseigner doit rester prédominante".

*
* *

L'affirmation de la nécessité d'une préparation professionnelle des enseignants n'est pas nouvelle ; le problème est posé, discuté depuis 150 ans mais depuis le milieu du XX^e siècle les propositions se structurent. D'autre part nous avons noté le processus de spécialisation du concours d'agrégation de sciences au XIX^e siècle pour accroître la compétence scientifique. Une tentative éphémère d'introduction d'"une question de méthodes et d'histoire" aux agrégations scientifiques fut faite en 1869 (66) ; en ce qui concerne les sciences physiques l'histoire disparaît totalement du concours en 1897 lorsqu'est introduite l'épreuve du problème de physique. L'accroissement du domaine des connaissances implique la nécessité de faire des choix comme le souligne le jury d'agrégation de 1902 qui prescrit de renoncer aux détails historiques, aux dissertations métaphysiques, enfin à "tout ce qui n'est pas nécessaire à la saine et solide compréhension des faits" (67). Certes, lorsqu'est créée l'agrégation unique de sciences pour les jeunes filles, en janvier 1884, l'une des épreuves écrites est une composition littéraire, mais elle ne disparaît pas en 1894 lors de la scission en deux agrégations et son introduction est justifiée par "l'utilité qu'il y aurait à ne pas laisser trop étrangères aux exercices de littérature ou à l'art d'écrire les jeunes filles qui suivront la carrière des sciences." (68)

Les professeurs de sciences physiques doivent actuellement enseigner à la fois physique et chimie, et cela malgré l'existence depuis 1959 de deux options, physique et chimie, à l'agrégation de sciences physiques. Avec l'explosion du domaine des connaissances une vaste compétence est donc requise d'autant plus que le professeur doit, dans une certaine mesure, faire de la vulgarisation pour répondre aux questions des élèves sur des dispositifs d'usage courant, des phénomènes de la vie quotidienne, des événements relatés par les média.

L'introduction de nouvelles disciplines dans le cursus de formation impliquera nécessairement des choix. Parmi elles notons la didactique des sciences physiques, qui s'est développée dans les années 1970 en liaison avec les travaux de la Commission Lagarrigue et qui est actuellement dans sa maturité. Soulignons que cette Commission jugeait déjà, en 1974, qu'"une ouverture sur le monde extérieur à l'Education Nationale, en particulier l'industrie" était particulièrement importante pour les professeurs de sciences physiques. Le groupe qui était, au sein de cette commission, chargé d'étudier le problème de la formation des maîtres de sciences physiques, avait suggéré de compléter leur formation par une familiarisation avec certains problèmes techniques en suivant une partie de la formation d'un technicien supérieur ainsi qu'une mise en contact avec la vie d'une usine (69).

L'histoire, dont le rôle formateur avait été souligné au début du XX^e siècle par E. Durkheim, réapparaît dans le "rapport Bancel". Peut-être ce survol du problème de la formation des maîtres sur deux siècles pourra-t-il convaincre de l'intérêt de sa prise en compte dans une réflexion sur l'enseignement, tout en affirmant la nécessité de connaissances profondes, solides et étendues dans la discipline à enseigner.

NOTES

- (1) E. DURKHEIM, L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF, 1969, p. 10.
- (2) Nous parlons ici de l'agrégation masculine, celle de jeunes filles ayant été créée à la fin du XIX^e siècle (arrêté du 5 janvier 1884) après que la loi Camille Sée (décembre 1880) ait définitivement institué l'enseignement secondaire de jeunes filles.

- (3) Statut du 24 août 1810.
- (4) Ordonnance du 17 février 1815.
- (5) En italique dans le texte.
- (6) Le Lycée, 1828, t. 4, p. 177-178.
- (7) Bulletin Universitaire, 1838, t. 7, p. 353.
- (8) B.U., 1840, t. 9, p. 153-155.
- (9) C. DESPRETZ, Des collèges, de l'instruction professionnelle, des facultés, Paris, Joubert, 1847, p. 128.
- (10) V. COUSIN, Oeuvres, Instruction publique, Paris, Pagnerre, 1850, t. 1, p. 182-183.
- (11) B.U., 1830-31, t. 2, p. 136.
- (12) Ibid., p. 385-388.
- (13) A. A. COURNOT, Des institutions d'Instruction publique en France, Paris, Vrin, 1977, p. 232-233.
- (14) Poisson et le chimiste Thenard s'étaient affrontés au sujet de la spécialisation du concours. L'enseignement des mathématiques ayant plus de prestige que celui de la physique, les meilleurs optaient pour les mathématiques, encouragés d'ailleurs fortement par Poisson. Cet état de choses était néfaste pour la qualité de l'enseignement de la physique, défendue par Thenard.
- (15) B.U., 1845, t. 14, p. 247-250.
- (16) En italique dans le texte.
- (17) Ibid.
- (18) B.U., 1845, t. 14, p. 267.
- (19) L'École normale, 1810-1883, notice historique par Paul DUPUY, Paris, Leopold Cerf, 1884, note p. 57.
- (20) L. PASTEUR, Correspondance, t. 1, (1840-1857), Paris, Grasset, 1940, p. 327.
- (21) Bulletin Administratif, 1853, 1ère série, t. 4, p. 383.
- (22) M. BERTHELOT, Déposition à l'enquête Ribot sur l'enseignement secondaire (1899) dans Science et éducation, Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1901, p. 88-89.
- (23) Ibid., p. 190.
- (24) Archives de l'Académie des sciences, cartons J.B. Dumas.
- (25) Ibid.

- (26) Ibid. Pour plus de détails voir Nicole HULIN - JUNG, L'organisation de l'enseignement des sciences. La voie ouverte par le Second Empire, Paris, CTHS, 1989.
- (27) B.A., 1858, t. 9, p. 175.
- (28) L. PASTEUR, Oeuvres, t. 7, Mélanges scientifiques et littéraires, Paris, Masson, 1939, p. 147-149 (notes, du 8 mai 1858, remises au ministre G. Rouland sur sa demande).
- (29) Ch. CORNEILLE, Agrégation de l'enseignement secondaire. Recueil de sujets de compositions dans les concours jusqu'en 1875, Paris, Hachette, 1876.
- (30) B.A., 1857, t. 8, rapport à l'Empereur, p. 107.
- (31) Op.cit. n° 26, p. 149-151.
- (32) Op.cit. n° 12, p. 233.
- (33) Nicole HULIN, "Science qui se fait, science qui s'enseigne. A propos d'un document sur l'agrégation de sciences physiques depuis 1868", Histoire de l'éducation, janvier 1984, n° 21, p. 37- 58.
- (34) Bruno BELHOSTE, "L'enseignement secondaire et les sciences au début du XXème siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes", Revue d'histoire des sciences, 1990, XLIII/4.
- (35) de BEAUCHAMP, Recueil des lois et règlements de l'enseignement supérieur, Paris, Delalain, t. 6, p. 615.
- (36) B.A., 1903, t. 74, p. 997-1002.
- (37) B.A., 1894, p. 191-199.
- (38) E.BOREL, "Les exercices pratiques de mathématiques dans l'enseignement secondaire", Conférences du Musée Pédagogique, Paris, Imprimerie nationale, 1904.
- (39) P.APPELL, "L'enseignement supérieur des sciences", Revue générale des sciences, 1904, n° 15, p. 295.
- (40) Cours des sciences et arts, Paris, Testu, 1808, t. 1, p. 34.
- (41) Gaston BOISSIER, "Les réformes de l'enseignement", Revue des Deux Mondes, 1868/3, p. 878-879.
- (42) B.A., 1890, t. 48, p. 634-636.
- (43) Revue Internationale de l'enseignement, 1895/2, n° 30, p. 36-37.

- (44) Enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire, Paris, Imprimerie de la Chambre des députés, 1899, t. 1, p. 51.
- (45) J. TANNERY, "L'enseignement pédagogique à l'École normale supérieure", Revue Internationale de l'enseignement, 1902/1, n° 43, p. 312.
- (46) Op.cit. n° 12, p. 121.
- (47) Souligné par nous.
- (48) Op.cit. n° 1, p. 15, 17-18.
- (49) Ibid. p. 10.
- (50) Ibid. p. 11-12.
- (51) Ibid. p. 13-14.
- (52) Ibid. p. 17-18.
- (53) E.DURKHEIM, Education et sociologie, Paris, Alcan, 1922, p. 157-158.
- (54) Commission nommée le 8 novembre 1944, rapport remis le 19 juin 1947.
- (55) Le plan Langevin Wallon, Paris, PUF, 1964, p. 186.
- (56) Ibid., p. 235.
- (57) Ibid. p. 200-201.
- (58) Antoine PROST, Histoire de l'enseignement en France 1800-1967, Paris, A. Colin, 1968, p. 421.
- (59) La formation des personnels de l'Éducation nationale, rapport de Peretti, Paris, La documentation française, 1982, p. 25.
- (60) Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle, rapport Prost, Paris, CNDP, 1983, p. 215.
- (61) Ibid., p. 212.
- (62) Ibid., p. 218.
- (63) Ibid., p. 219.
- (64) Ibid.
- (65) Souligné par nous.
- (66) Nicole HULIN, "Une épreuve d'histoire des sciences aux agrégations scientifiques dans la deuxième moitié du XIX^e siècle", Revue de Synthèse, janvier-mars 1983, n° 109, III^e s., p. 53-73.
- (67) B.A., 1902, t. 72, p. 811.

- (68) B.A., 1884, t. 33, p. 101-102.
- (69) Rapport de l'inspecteur général Georges Guinier. Archives de la Commission Lagarrigue.