

## Introduction

Antoine PROST

Le titre de ce livre en dit la question centrale. Nous n'accordons pas assez d'attention, en effet, aux mots que nous utilisons. Ici, ils pèsent lourd. Ils associent un singulier, la formation, et un pluriel, les maîtres. Certes, le singulier désigne dans cette expression l'action de préparer à une activité, non ses modalités concrètes, comme dans d'autres expressions, formation initiale, ou formation permanente par exemple. Il reste que l'on pourrait aussi bien dire « les formations des maîtres ». Au demeurant, pourquoi utiliser le terme de maîtres, et non ceux d'enseignants, ou de professeurs, qui sont d'un usage plus courant ?

C'est que l'histoire commande. La formation des maîtres n'existe historiquement qu'au singulier : c'est celle des maîtres d'école dans les écoles normales (EN). On sait qu'elles sont apparues en Alsace au début du XIX<sup>e</sup> siècle. La loi de 1833 a obligé les départements à entretenir une école normale d'instituteurs, et celle de 1879 une école normale d'institutrices. Les conservateurs ont dénoncé dans ces internats des séminaires laïques, mais ils n'ont pas contesté qu'il faille former les maîtres. On pouvait en discuter les modalités, mais non la nécessité : elle s'imposait sur le mode des évidences qui vont d'elles-mêmes. Il en allait tout autrement dans l'univers du secondaire. Ici aucune formation organisée ne préparait au métier. C'est l'un des traits qui opposent les deux ordres primaire et secondaire : d'un côté on forme les maîtres, de l'autre non.

Ce constat peut conduire à une opposition plus radicale. En simplifiant beaucoup, au primaire qui aurait toujours reconnu la nécessité d'une formation pédagogique, s'opposerait un secondaire qui l'aurait refusée ; on pourrait alors résumer l'histoire que nous entreprenons de jalonner comme une tentative finalement vaine pour donner également aux professeurs une formation pédagogique. Ou, pour le dire autrement, avec les IUFM, le mot « maîtres » changeait de sens et ne désignait plus seulement les instituteurs : les professeurs aussi devenaient des maîtres, tandis que les maîtres d'école prenaient à leur tour le nom de professeurs. Cette double convergence lexicale et l'évolution qu'elle impliquait ont suscité des résistances qui l'ont

emporté : les tentatives visant à donner une formation pédagogique aux professeurs ont finalement échoué.

Comme toute simplification, celle-ci contient une grande part de vérité, mais elle n'en fausse pas moins les perspectives. D'abord, en focalisant l'attention sur les professeurs, elle la détourne des autres enseignants, alors que leur formation, on le verra, a elle-même beaucoup évolué. Ensuite parce qu'elle ignore les CPR (centres pédagogiques régionaux) qui ont prétendu donner aux professeurs une formation pédagogique. Qu'ils n'aient jamais été étudiés jusqu'ici ne justifie pas de les oublier. Enfin et surtout, ce raccourci historique repose sur une vision erronée et du primaire, et du secondaire.

Pour le primaire, l'erreur consiste à imaginer les élèves-maîtres des écoles normales comme de bons bacheliers auxquels il suffirait d'apprendre à enseigner. La réalité du XIX<sup>e</sup> et du premier XX<sup>e</sup> siècle était très différente. Les jeunes normaliens n'étaient pas incultes, et leur recrutement par concours garantissait un certain niveau, mais ils étaient loin d'en savoir assez pour enseigner. L'EN ne dissociait pas l'apprentissage pédagogique d'une solide instruction dans toutes les matières ; c'était même son objectif premier. La préparation d'abord du brevet élémentaire, puis, à partir de 1932, du brevet supérieur, qui se situait trois années plus tard, c'est-à-dire au même niveau que le baccalauréat, était au cœur même du programme des EN. La volonté de donner une vraie culture aux futurs maîtres d'école se lit dans l'importance et le contenu de leurs bibliothèques : divisées en une section générale et une section pédagogique, elles renferment dans la première tous les ouvrages qui composaient à l'époque la littérature classique, y compris, dans ces foyers de laïcité militante, les sermons de Bossuet ou de Bourdaloue. Les remarquables promotions sociales des normaliens reposent sur la solidité de cette formation générale. Quant à la formation pédagogique, elle était incontestable et reposait sur des pratiques bien rodées, mais, on le verra, elle restait relativement limitée.

Ce serait une aussi grave erreur que de s'imaginer un enseignement secondaire peuplé d'agrégés. Dès leur création au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les agrégations ont été des concours spécialisés dans une des disciplines qu'elles ont en retour structurées durablement. Mais les agrégés étaient peu nombreux, 730 en 1865, 909 en 1876 ; ils enseignaient dans les grands lycées de la capitale ou des villes importantes, où existaient des postes spéciaux pour les diverses disciplines. En dehors de l'ENS (École normale supérieure) de la rue d'Ulm et de sa mince cohorte d'élèves, les préparations étaient inexistantes, et rares les candidats. Jusqu'à l'arrivée au pouvoir des républicains, la majorité des chargés de cours des lycées et la quasi-totalité des « régents » de collèges communaux – qui, à l'époque, pouvaient aller du jardin d'enfants au baccalauréat – étaient en principe

des licenciés. Le régent assurait deux classes de deux heures tous les jours, sauf le jeudi, et il enseignait le latin, le grec et le français, ainsi que ce qu'il fallait d'histoire et de géographie pour comprendre les textes qu'il faisait expliquer. Les autres enseignements étaient relativement marginaux, sauf dans les établissements importants. La licence ès-lettres constituait alors au sens plein une *licencia docendi*, car il n'y avait pas de licences particulières pour les différentes matières jusqu'en 1880, et elle ne se distinguait du baccalauréat que par la plus grande difficulté de ses épreuves de latin, de grec et de français. Aussi la meilleure manière de la préparer consistait-elle à rester dans une classe de rhétorique – notre actuelle première – pour y faire des thèmes et des versions, tout en rendant quelques services au professeur, ou encore en étant répétiteur, c'est-à-dire en surveillant les études et en aidant parfois les élèves dans leurs devoirs. On entrait ainsi dans la carrière, d'abord dans un collège, comme répétiteur ou maître d'études, puis comme régent si l'on avait la licence, avec l'espoir de devenir chargé de cours dans un lycée à l'occasion d'une vacance. Cette organisation du cursus assurait de façon très progressive une formation pédagogique sur le tas.

Trois modèles de formation et de recrutement coexistaient ainsi : une formation académique et pédagogique en école pour les instituteurs, après un recrutement par concours ; une formation académique et pédagogique sur le tas pour les régents et chargés de cours des lycées et collèges, recrutés sans concours au gré des vacances de postes ; une formation exclusivement académique, sanctionnée par l'agrégation pour une minorité.

Au lendemain de la défaite de 1871, les universitaires français, fascinés par l'exemple allemand, condamnent le second modèle. Lavisse, en particulier, s'insurge. Le *curriculum vitae* des professeurs d'histoire de lycées parisiens qui suivent ses conférences de préparation à l'agrégation – une initiative personnelle – le scandalise. L'un, âgé de 33 ans, a été maître répétiteur dans trois établissements différents jusqu'à 28 ans, puis professeur de grammaire au collège d'Orange, avant d'enseigner l'histoire à Lunéville, puis à Paris. L'autre, âgé de 30 ans, a été aspirant répétiteur à Troyes, puis Reims, maître-auxiliaire à Nancy, où il a obtenu sa licence. Nommé professeur de seconde à Epinal, il a fini par obtenir une chaire d'histoire à Commercy, puis à Compiègne. Un troisième, âgé de 34 ans, a préparé sa licence comme maître d'études pendant 4 ans, puis, licencié, a été successivement professeur de quatrième à Guéret, de philosophie et de rhétorique à Saint-Flour, et enfin d'histoire à Saintes. Lavisse cite encore deux cas du même ordre<sup>1</sup>. On comprend sa réaction : il faut organiser une véritable préparation à l'agrégation ; il l'organise, et le gouvernement donne des candidats à cette formation en créant des bourses de licence (1877) puis d'agrégation (1880).

1. Ernest LAVISSE, *Questions d'enseignement national*, Paris, Armand Colin, 1985, p. 8-9.

Les facultés des lettres, qu'organisent ainsi les républicains, sont donc d'abord des écoles spéciales de professeurs. Ce n'est vrai qu'en partie des facultés des sciences, qui délivrent en 1914 davantage de diplômes de sciences appliquées (chimie, électricité) que de licences ès-sciences<sup>2</sup>. Le résultat est une croissance spectaculaire du nombre d'agrégés, qui représentent à la veille de 1914 les deux-tiers des professeurs des classes secondaires des lycées, ceux des collèges étant aux deux-tiers des licenciés.

Pour Lavisser, les études en faculté ne suffisaient pas à former de bons professeurs. Il fallait qu'ils apprennent leur métier. Il y revient à plusieurs reprises, sous des formes parfois pittoresques. Devant la commission Ribot, en 1899, il insiste sur ce point dans des termes qui manifestent son isolement. Ce qu'il propose n'est guère accepté :

« Si l'on veut que nos mœurs et habitudes universitaires s'améliorent, que nos professeurs se préparent à un rôle plus actif dans l'éducation intellectuelle et morale, il faut se résoudre à instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs. »

Il propose une année comprenant cinq à six heures de cours en université sur la philosophie et l'histoire de l'enseignement, des cours par spécialité, et l'assistance à une ou deux classes de lycée dans leur discipline, ainsi que des visites d'école pour connaître l'enseignement primaire. Au président qui lui demande pourquoi placer cette année après le concours, il répond, avec une lucidité prémonitoire : « Avant l'examen, vous n'obtiendrez rien des étudiants ; leur attention sera occupée ailleurs. » Et il poursuit :

« Pour revenir à l'éducation pédagogique, je suis bien obligé d'avouer qu'elle n'est pas en grande estime dans l'enseignement secondaire. Les mots mêmes pédagogie, pédagogue, semblent ridicules. Soit. À la place de pédagogie, mettons science de l'éducation, et enseignons cette science. »

On sait ce qu'il en advint : le ministère finit par instituer en 1906 une formation professionnelle des agrégés, composée d'un stage passif de quelques semaines dans une classe de lycée, et de conférences en faculté, avant le concours. C'est dans ce cadre que Durkheim donna les cours dont est issue *L'évolution pédagogique en France*.

Les choses changèrent assez peu dans l'entre-deux-guerres. Les écoles normales d'instituteurs furent renforcées en 1921. Dans le secondaire, la très forte augmentation du nombre d'agrégés, à partir de 1880, leur fit conquérir les collèges après les lycées, et ils deviennent le corps de référence d'un enseignement qui reste très limité, avec moins de 200 000 élèves à la veille de la Seconde Guerre mondiale, classes élémentaires comprises.

2. George WEISZ, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton university press, 1983, p. 182-183.

En 1925, près des trois-quarts des enseignants des classes secondaires des lycées et collèges sont des agrégés. Les professeurs entrés par la petite porte, après avoir appris sur le tas une profession dont ils gravissaient pas à pas les degrés, désormais très minoritaires même s'ils ont tous une licence, deviennent les vestiges d'un mode de recrutement et de formation révolu.

D'autant que se développe au même niveau, un corps enseignant rival issu principalement des Écoles normales supérieures de Saint Cloud pour les hommes, et de Fontenay-aux-Roses pour les filles. Les républicains les avaient créées pour former les professeurs des écoles primaires supérieures (EPS) et des EN. Elles recrutaient par un concours auquel se présentaient surtout de bons normaliens primaires, titulaires du brevet supérieur. Comme ce diplôme ne permettait pas jusqu'en 1932 de s'inscrire en faculté, les deux ENS du primaire organisaient en toute indépendance une formation supérieure adaptée à leur mission et elles préparaient de façon très efficace leurs élèves, triés sur le volet, au concours de recrutement des professeurs d'EPS et d'EN dont ils étaient les principaux lauréats. Les EPS disposent ainsi entre les deux guerres d'un corps enseignant très homogène et d'une grande qualité, qui vaut souvent celui des collèges bien qu'il n'en ait pas le prestige.

Le régime de Vichy bouleverse cet ensemble. D'une part, il supprime les écoles normales, ces séminaires laïques qu'il accuse d'avoir ruiné le patriotisme. Les futurs instituteurs préparent désormais le baccalauréat comme internes dans les lycées, et ils sont ensuite formés à leur métier dans des centres de formation professionnelle pendant un an. D'autre part, les EPS sont transformées en collèges modernes et intégrées à l'enseignement secondaire. Du coup, le concours de recrutement des professeurs d'EPS et d'EN n'a plus lieu d'être. Il est remplacé par un CAEC, certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges, l'ancêtre de notre actuel CAPES. Enfin, Vichy crée, en marge de l'Éducation nationale, pour encadrer les jeunes non scolarisés, des centres de formation professionnelle, qui comptent près de 50 000 élèves à la Libération. Ils sont alors rebaptisés centres d'apprentissage, et constituent une filière nouvelle dont sont issus, après de multiples changements d'appellation, nos actuels lycées professionnels. Pour former les moniteurs de ces centres, deux écoles ouvrent à Paris et Clermont-Ferrand. C'est le début d'un dispositif de formation de maîtres d'un type nouveau, qui prendra la forme en 1945 des Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA).

Ces premières transformations nous ont conduits à prendre 1940 pour point de départ de nos recherches. Elles prennent fin en 2009, quand la suppression de l'année de formation des professeurs stagiaires vide les IUFM de leurs dernières responsabilités dans la formation des maîtres. Fruit d'un séminaire qui a duré trois ans et recueilli de nombreux témoignages

d'acteurs, notre travail repose également sur des archives inédites et sur une documentation aussi riche que peu exploitée.

Le champ est trop vaste pour que nous puissions prétendre l'avoir entièrement défriché : beaucoup reste à faire, nous le savons mieux que personne. Nous ne sommes sortis de l'Éducation nationale que pour regarder la formation des maîtres du privé, négligeant celle des professeurs des établissements agricoles. Au sein des établissements publics, nous n'avons pas exploré certaines initiatives limitées, mais novatrices, comme la formation qui a donné aux professeurs d'EPS une compétence pédagogique originale, ou celle assurée par les CAFOC (centres académiques de formation continue) à partir de 1975<sup>3</sup>, pour diffuser des méthodes adaptées à la formation permanente des adultes. De même, il aurait été intéressant de faire le bilan de l'expérience de formation des jeunes enseignants du supérieur entreprise à partir de 1998 par les CIES (centre d'initiation à l'enseignement supérieur). Enfin, et surtout, reste à retracer la contribution des mouvements pédagogiques à la formation des maîtres. Un mouvement comme les CEMEA (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) a beaucoup compté dans la formation des instituteurs. À la Libération, il a été officiellement chargé de préparer les futurs maîtres et maîtresses d'école à encadrer les colonies de vacances. Par la suite, ses militants ont apporté leurs compétences à de nombreuses initiatives, officielles ou non. Une étude systématique des personnes engagées dans les diverses structures de formation ferait très probablement apparaître des réseaux militants dont les réflexions et les pratiques ont donné leur vitalité aux entreprises de l'administration. Le rôle particulier des maîtres formateurs comme des conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des stagiaires aurait également mérité de retenir l'attention.

En fait, notre ouvrage visait à poser de premiers jalons. C'est pourquoi nous nous sommes attachés à retracer l'évolution du cadre réglementaire, à comprendre les liens complexes entre recrutements, formations et besoins, à éclairer les fonctionnements administratifs et les tensions qui les traversent. C'est pourquoi nous avons recueilli le témoignage des principaux acteurs<sup>4</sup>. Mais accéder aux réalités quotidiennes des formateurs et des formés aurait demandé des études monographiques délicates à mener et dont il aurait été difficile de tirer des conclusions générales. Nous n'avons donc esquissé qu'une histoire des institutions, non des pratiques.

Du moins espérons-nous apporter sur un sujet qui reste d'actualité des explications informées, où le poids des évolutions longues de l'enseignement

3. Les premiers centres intégrés de formation de formateurs d'adultes ont été créés en 1972. Ils sont devenus CAFOC en 1975.

4. Nous remercions tout particulièrement des éclairages qu'ils nous ont apportés M<sup>mes</sup> Francine Best, Jeanne Bolon, Francine Dugast et MM. Daniel Bancel, Luc Bentz, Yves Martin, Jean-Pierre Obin, André de Peretti et Gérard Vaysse.

et de la société n'abolit pas celui des circonstances et des décisions politiques. C'est, nous semble-t-il, le rôle propre de l'histoire que de tenter d'éclairer le présent par un regard rigoureux sur le passé dont il est l'aboutissement.