
Prost, A. (dir.) (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*

Rennes : PUR. ISBN : 978-2-7535-3534-3

Noëlle Monin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2475>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2475](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2475)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 112-114

ISBN : 978-2-84788-848-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Noëlle Monin, « Prost, A. (dir.) (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010* », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2475> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2475>

© Tous droits réservés

il peut être question de cursus ou de contenus de formation professionnalisés et des modalités de formation des futurs professionnels ; au regard d'une dimension plus juridique, la professionnalisation s'entend classiquement comme la détention d'un monopole d'exercice et par le contrôle de la formation et des modalités d'accès au groupe professionnel ; d'un point de vue socioéconomique, elle peut s'entendre comme un mode d'exercice professionnel donnant des gages en termes de qualité et/ou d'efficacité.

La mise en relation de l'expérience et de la professionnalisation prend donc des formes singulièrement distinctes selon les contributeurs. Ce qui semble néanmoins les réunir est le refus de toute perspective mécanique. L'expérience est certes un ingrédient ordinairement associé à l'idée de professionnalisation, mais elle n'en est pas une condition nécessaire et encore moins suffisante. Des « débutants » sur le marché du travail peuvent parfaitement avoir suivi une formation très fortement professionnalisée. La professionnalisation de l'activité productive ne s'accompagne pas automatiquement d'un surcroît d'expérience (et d'expertise). Le caractère empirique de l'activité et l'absence de formalisation des processus de production ne nuisent pas nécessairement au développement de l'expérience. Ce qui compte, rappelle Jean-Marie Barbier, « est ce que je fais de ce qui m'advient » (p. 63). L'intentionnalité est donc discriminante pour caractériser le fait qu'il y a ou non processus d'acquisition de l'expérience.

C'est assurément là que se situe le nœud des différentes contributions. Les approches sommatives (avoir ou non de l'expérience) sont révoquées en doute. Des orientations plus processuelles sont mises en exergue afin de souligner la nécessité de passer d'une logique attributive à une logique relationnelle. En effet l'expérience est moins un attribut du sujet qui aurait à sa disposition un « stock » d'expériences, qui accumulerait des « quantités » d'expériences ou qui pourrait perdre son « capital » d'expériences, qu'une propriété de la relation de soi à soi et de soi à autrui. Quel(s) sens donnent les sujets à ce qui leur arrive, que ce quelque chose soit une pensée fugace des plus intimes, le rapport à un objet matériel, une situation d'interaction, un problème d'ordre moral, cognitif ou pratique ? Et c'est au regard du type de réponse apporté par

le sujet lui-même que les auteurs infèrent une dynamique qui, dans les champs de l'éducation, de la formation ou du travail, sera dite de professionnalisation.

Le sujet travaillé dans l'ouvrage est complexe. La juxtaposition – comme souvent dans des actes de colloque – l'emporte parfois sur la coordination des contributions. Un panorama assez étendu des approches existantes est ainsi présent. Manque toutefois un propos liminaire ou conclusif donnant à voir la « valeur ajoutée » de cette publication. Car, en matière d'expérience et de professionnalisation, les publications sont légion, avec des entrées disciplinaires et thématiques multiples. C'est le seul véritable regret que l'on puisse avoir après avoir refermé le volume.

Cédric Frégné

Université Paris-Est Créteil, LIRTES

Prost, A. (dir.) (2014)

La formation des maîtres de 1940 à 2010

Rennes : PUR. ISBN : 978-2-7535-3534-3

L'histoire récente de la formation des maîtres manquait : l'ouvrage dirigé par A. Prost comble cette lacune. Douze contributions d'historiens analysent les soixante-dix dernières années (1940-2010) de la formation des enseignants. Le choix de la période correspond à des changements clefs de cette formation. En 1940, le gouvernement de Vichy supprime les Écoles normales d'instituteurs (ENI) : la contribution de J.-F. Condette en précise les enjeux. À la même époque (1941), le baccalauréat devient le titre requis pour entrer dans le métier. En 2010, la *maîtrisation* ouvre une nouvelle ère de la formation des maîtres. Entre ces deux dates, A. Prost pointe des permanences qui caractérisent la fonction : un recrutement très important d'enseignants « sans juger nécessaire de les former », « recruter d'abord et former ensuite ». Les instituteurs devenus bacheliers vont progressivement transformer le métier. P. Legris rappelle que, dès le début des années soixante, 1/6^e des normaliens échappaient à l'institutorat et se destinaient à l'enseignement secondaire en intégrant le Centre de formation des professeurs de CEG. Dans ce registre, D. Bret mentionne le combat du SNI pour que le corps des PEGC, créé en 1969, reste la voie de promotion des instituteurs. P. Legris conclut : « Dans les années 1960, l'enseignement primaire se vide de

son élite que constituent les normaliens» (p. 62). Cette première période (1940-1969), retenue par les auteurs en tant qu'héritage dans la formation des maîtres, voit également la création des centres régionaux de formation pour la prise en charge des enfants handicapés. D. Lerich souligne qu'ils ont été rattachés aux ENI au début des années soixante, en même temps que le corps des IEN AIS naissait.

L'ère de la modernité qui souffle sur cette période se traduit à l'école par des velléités rénovatrices pilotées par l'Institut pédagogique national, créé et dirigé par R. Gal, particulièrement attaché aux orientations du plan Langevin-Wallon et du GFEN. Lier la formation normalienne à l'université est l'objectif de la rénovation. Le colloque d'Amiens qui s'est tenu en mars 1968 s'en est fait l'écho. A. Prost note qu'«il a durablement orienté la réflexion sur la formation des maîtres.» (p. 121). Les propos auraient sans doute gagné en précision par une référence aux travaux qui ont pointé les idées de l'éducation nouvelle relayées par les personnalités de ce colloque (Robert, 2008) et les héritages idéologiques introduits dans les débats sur la formation des maîtres (Monin, 2013). La question de l'*universitarisation* de la formation, empruntée au plan Langevin-Wallon de 1947, celles du corps unique des maîtres et de leur formation permanente, ont été les orientations retenues par ce colloque et les références à venir des législateurs.

Cette contribution d'A. Prost fait la transition avec la seconde partie de l'ouvrage (1969-1989), reconnaissant ainsi à ce colloque un rôle de «mises en question» d'une longue tradition de la formation des maîtres qui allait se poursuivre. Y. Verneuil donne d'ailleurs un aperçu de cette volonté réformatrice en examinant les quatre commissions ministérielles de réflexion sur la formation qui se sont succédé entre 1968 et 1972. Elles ont été à l'initiative des ministres de l'époque. Même si «aucune réforme majeure n'en est résultée» (p. 133), l'orientation de ces commissions vers l'*universitarisation* et la référence aux sciences de l'éducation leur est cependant commune. R. Bourdoncle rappelle que la loi E. Faure en 1969 prévoyait aussi une «coopération entre écoles normales et université» (p. 151). Le SNES et le SGEN partageaient ce point de vue, tandis que le SNI trop attaché aux ENI y était opposé. Il faut attendre 1979 pour que

l'esprit de l'université pénètre dans les ENI avec la préparation d'un DEUG. À partir de 1986, il devient le titre requis du recrutement normalien. Ce bouleversement dans la réflexion pédagogique est peu entendu par les enseignants du second degré. Depuis la création du CAPES en 1950, jusqu'aux IUFM, les professeurs stagiaires des lycées et collèges se sont très peu impliqués dans leur formation pourtant liée à leur titularisation. R. Heurdière et Y. Verneuil relèvent que la dispersion géographique des stagiaires, leurs critiques récurrentes d'une formation «trop théorique, infantilisante, manquant de substance» (p. 190) contribuent à leur moindre réceptivité des contenus de la formation pratique du concours.

L'enseignement privé sous contrat est également engagé dans une réflexion sur la formation des maîtres. La contribution de B. Poucet en relève l'évolution à la suite de la loi Debré de 1959. Cette loi aligne la formation du privé sur celle du public. Les maîtres des écoles privées devront obtenir un CAP comme ceux du public. Dans cette perspective, l'autorité catholique a créé des centres de formation pédagogique. L'objectif est de former des pédagogues chrétiens. En 1986, les concours de recrutement du public et du privé sont communs.

A. Prost note que cette volonté réformatrice est également indissociable du mouvement de la formation permanente qui s'est imposé dans la société, entériné par la loi de 1971. Un élan innovateur agitait le premier degré depuis le milieu des années soixante avec les mathématiques modernes, le plan de rénovation du français, le tiers-temps pédagogique, la pédagogie de l'éveil. Ces innovations ont été à l'origine de nombreuses recherches pilotées par l'INRP, dirigé alors par L. Legrand. En 1981, A. Savary désigne A. de Peretti pour présider une nouvelle commission de rénovation, le rapport rendu en 1982 donne priorité à la formation continue. Les MAFPEN naissantes caractérisées par leur esprit innovateur auront un rôle important dans la rénovation des collèges et le développement des TICE. Intégrées dans les IUFM, elles y ont introduit le changement. Pour A. Prost «La formation continue apparaît ainsi comme le meilleur moyen de faire évoluer l'éducation nationale. (p. 168)». Il est regrettable qu'il ne soit pas fait ici référence aux travaux d'H. Peyronie

(1996), qui avait déjà montré que la formation continue des enseignants était un formidable outil du changement.

La troisième partie de l'ouvrage est entièrement consacrée aux IUFM depuis leur création en 1989 jusqu'à leur intégration dans les universités en 2010. Il s'agit d'une véritable mutation de la formation des maîtres qui voit les IUFM se substituer aux ENI, aux CPR, aux ENNA, aux centres de formation pédagogique du privé. Leur existence a fait l'objet de tensions qui n'ont cessé de rebondir, et les ministres qui se sont succédé n'ont eu de cesse de tenter de réformer leurs orientations. Les contributions de F. Dugast et d'A. Bon en rappellent certains aspects. La critique des intellectuels a dénoncé la professionnalisation qui marginalise la discipline et la formation scientifique, « le naufrage de l'enseignement », la mainmise des sciences de l'éducation aux idées fumeuses. Le SNES a considéré que l'alignement du premier degré sur le second revenait à sa primarisation. Les nombreuses voix « anti IUFM » se sont élevées contre une pensée pédagogique normalisée accusée d'hypothéquer la formation. Cette partie richement documentée est cependant essentiellement organisée autour de la restitution des tensions générées par les IUFM. Une véritable analyse de ces tensions en aurait éclairé les enjeux et dépassé les clivages entre les bons et les méchants, les réformateurs et les conservateurs, les progressistes et les réactionnaires, qui font le cœur de cette partie.

Ce travail pionnier sur l'histoire de la formation des maîtres à une période où surviennent d'importants changements est d'une très grande richesse heuristique. La qualité de la documentation des contributions permet de dépasser les connaissances approximatives que chacun peut avoir en tant que témoin de ce temps. Les contributeurs, tous connus pour la qualité de leurs travaux, livrent un ouvrage d'un grand intérêt pour la connaissance et une source d'information scientifique à la portée d'un large public.

Noëlle Monin

université Claude-Bernard-Lyon 1, ESPE,
laboratoire ECP (Éducation, Cultures, Politiques)

Lectures

Le secrétariat de rédaction de la revue a reçu...

**Revue *Le Télémaque*, n° 49,
« L'éducation diffuse ».**

Reuteur, Y. (dir) (2016)
Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école
Paris : ESF éditeur, 168 p.
ISBN : 978-2-7101-3147-2

Wittorski, R. (2016)
La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux
Mont-Saint-Aignan : PURH, 306 p.
ISBN : 979-10-240-0647-5

Lantheaume, F., Létourneau, J. (2016)
Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves
Lyon : PUL, 240 p.
ISBN : 978-2-7297-0907-5